

A LINGUAGEM E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Linguística Aplicada da PUC/SP, sob a orientação da Profa Dra Maria Cecília Camargo Magalhães.

SOLANGE T. RICARDO DE CASTRO

1999

RESUMO

Este estudo objetivou contribuir para a compreensão do processo de investigação, avaliação e transformação das ações instrucionais de duas professoras de inglês de um determinado curso de Letras, e, em última análise, para a compreensão do processo de transformação dos contextos onde tem lugar, nessa instituição, a formação de futuros professores de inglês de escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Os dados, coletados em sessões reflexivas e em aulas, gravados em audio e/ou video e transcritos, foram examinados dentro da perspectiva de (a) a Linguística Crítica (Kress, 1985) e a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1995, 1992, 1989), e de (b) a Linguística Sistêmico-funcional (Halliday, 1985/1994, e seguidores).

O trabalho contribui para a (a) área da análise do discurso propriamente dita, e (b) a pesquisa sobre formação de professores em serviço e pré-serviço. Quanto à análise do discurso, o estudo contribui com a caracterização das sessões reflexivas (Magalhães, 1990, e seguidores), como gênero emergente em contextos escolares, e, principalmente, com a caracterização das escolhas discursivas (funções de fala e processos, participantes e circunstâncias) que podem mediar processos de intervenção instrucional de maneira reflexiva, nesses contextos. Quanto à formação de professores, o estudo contribui para a compreensão do processo de “re-produção” do conhecimento do professor (Fairclough, 1989; Kress, 1985) e do papel da linguagem no redirecionamento desse processo.

ABSTRACT

This study aimed at contributing to the comprehension of the process of investigation, evaluation and transformation of the instructional actions of two tutors of English at a “Letras” course, and, in ultimate analysis, to the comprehension of the transformation of contexts where, in this institution, the construction of knowledge of future English teachers of primary and secondary school levels takes place.

The data, collected in reflective sessions and in classroom lessons, and audio and/or video-taped and transcribed, were examined from the perspective of (a) Critical Linguistics (Kress, 1985) and Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1995, 1992, 1989), and (b) Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1985/1994, and followers).

This study contributes to two major areas: (a) discourse analysis, and (b) research on pre-service and in-service teacher education. As regards discourse analysis, this study contributes with the characterization of reflective sessions (Magalhães, 1990, and followers), as an emergente genre in school contexts, and mainly, with the characterization of the discursive choices (speech functions and processes, participants, and circumstances) which may mediate processes of reflective instructional intervention. As regards teacher education, this study contributes to the comprehension of the process of “re-production” of teacher knowledge (Fairclough, 1989; Kress, 1985) and of the role of language in redirecting this process.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO -----	05
CAPÍTULO 1 DISCUSSÃO DA LITERATURA	14
1. Revisão da Literatura sobre Cursos de Letras -----	14
2. Fundamentação Teórica do Estudo -----	23
2.1. O Processo de Construção do Conhecimento do Professor -----	23
2.2. A Formação Teórico-crítica do Professor de Inglês-----	34
2.1.1. A natureza da linguagem -----	34
2.2.2. Os processos de ensinar-aprender -----	36

1. As Práticas Discursivas da Pesquisadora e a Construção de Contextos Colaborativos de Questionamento e Auto-compreensão -----	110
1.1. Escolhas de funções de fala da pesquisadora e das professoras -----	112
1.1.1. Funções de Iniciar:pedir informação e de Reagir:Responder: Responder -----	114
1.1.2. Funções de Reagir:Replicar:Seguir e Responder -----	123
1.1.3. Funções de Iniciar:dar informação -----	126
1.1.4. Funções de Continuar e de Desenvolver -----	130
1.1.5. Funções de Desafiar -----	132
1.2. Escolhas de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora -----	135
1.3. A construção dos contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão das professoras -----	146
2. As Representações e as Transformações nas Representações das Professoras sobre Ensinar-aprender Inglês -----	159
2.1. Processos, participantes e circunstâncias de P1 e P2 -----	160
2.1.1. Escolhas de P1 -----	160
2.1.1.1. Processos -----	160
2.1.1.2. Atores e experienciadores -----	162
2.1.1.3. Circunstâncias -----	164
2.1.2. Escolhas de P2-----	166
2.1.2.1. Processos -----	166
2.1.2.2. Atores e experienciadores -----	168
2.1.2.3. Circunstâncias -----	169
2.2. Representações sobre ensinar-aprender inglês como LE -----	174
2.2.1. As professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem -----	174
2.2.1.1. Discurso sobre-a-ação -----	175
2.2.1.2. Discurso na-ação -----	180
2.2.2. Os processos de “saber” e “não-saber” de professoras e de alunos -----	184
2.2.3. A percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem -----	190
2.3. Transformações nas representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE -----	193

2.3.1. As professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem -----	194
2.3.1.1. Discurso sobre-a-ção -----	194
2.3.1.2. Discurso na-ção -----	201
2.3.2. Os processos de “saber” e “não-saber” de professoras e de alunos -----	209
2.3.3. A percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem -----	213
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 219
 BIBLIOGRAFIA	 230

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a formação do professor de inglês (Moita Lopes, 1996; Reis, 1994; Celia, 1989, 1988, 1986; Celani, 1985, 1984a, b, c, d) têm revelado que o modelo de formação mais comumente praticado nos cursos de Letras no Brasil, apóia-se amplamente na racionalidade técnica (Schön, 1988). Profundamente embasado nas concepções epistemológicas do Positivismo, esse modelo tem a atividade profissional, antes de mais nada, como instrumental, isto é, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas que, por sua vez, refletem os resultados de pesquisas rigorosamente observados e quantificados (Schön, 1988). Nesse modelo, o professor de inglês é geralmente entendido como “um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado” (Pérez Gómez, 1992: 98).

Discussões sobre as consequências desse modelo de formação, como as de Moita Lopes, revelam que o professor de inglês não é preparado para

compreender as necessidades específicas características dos contextos de ensino dessa língua no Brasil, bem como para levar essas necessidades em conta nas práticas da sala de aula. Esse futuro profissional não aprende, por exemplo, a levar em conta os objetivos do ensino dessa língua nos múltiplos contextos da rede escolar de Ensino Fundamental e Médio. Isso inclui considerar tanto as necessidades profissionais e de estudo futuro dos alunos em situações particulares como o papel da língua estrangeira em seu desenvolvimento (Celani, 1984 b & c, 1981), e estabelecer objetivos de ensino claros e palpáveis para essas situações.

Em resumo, esse modelo de racionalidade técnica que enfoca de forma unívoca o ensino-aprendizagem uma vez que está baseado na aceitação e na aplicação de verdades únicas, não possibilita ao aluno de Letras (no caso deste trabalho, Inglês) aprender a refletir *sobre* e *durante* as complexas e singulares situações de ensino-aprendizagem que caracterizam as práticas sociais escolares em seus diferentes contextos, e a tomar decisões instrucionais informadas, adequadas às necessidades do momento. Assim, ao começar a atuar como docentes, os alunos de cursos de Letras reproduzem, em suas salas de aula, as práticas escolares centradas no saber inquestionável transmitido pelo professor, que vivenciaram ao longo de sua formação nesses cursos, bem como em toda sua experiência escolar, situação essa que não está mais de acordo com muitos dos contextos institucionais em que se ensina inglês. Para mudar essa situação, é necessário que se transformem os contextos desses cursos e, particularmente, as práticas discursivas dos professores, uma vez que, através dessas práticas, podem se reproduzir os significados característicos dos grupos e práticas

sociais que caracterizam esses contextos (Fairclough, 1995, 1992, 1989; Kress, 1985).

Este trabalho visa suprir essa lacuna uma vez que se propõe a contribuir para a compreensão do processo de investigação, avaliação e transformação das ações instrucionais de duas professoras de inglês (de Prática Oral e de Língua Inglesa, Leitura e Produção Escrita) de um curso de Letras de uma universidade do interior do Estado. Visa, também, contribuir para o processo de transformação dos contextos onde tem lugar a formação dos futuros professores de inglês dessa instituição. Especificamente, o trabalho examina como as novas práticas discursivas das professoras são construídas a partir da reflexão sobre a própria ação na relação com a pesquisadora.

Para tanto, o desenvolvimento do estudo se apóia em uma proposta de formação de professores dentro da perspectiva de reflexão crítica e colaboração (Magalhães, 1999, 1998, 1996, 1995, 1994a e b, 1993, 1990, e seguidores, como Castro, 1998 a e b, 1997, 1996c, 1995; Liberali, 1997, 1994; Polifemi, 1997; Lopes, 1997; Gervai, 1996; Faustini, 1995; Cunha, 1992), proposta essa que se fundamenta na teoria de formação do conhecimento enquanto atividade social contextualmente situada em um processo mediado pela linguagem (Vygotsky, 1930/1987, e seguidores, como Wells, 1992, 1991, 1981; Moll, 1991, 1984; Garton & Pratt, 1989; Pflaum, 1986; Cazden, 1986, 1983; Wertsch, 1985; Au & Kawakami, 1984; Rogoff, 1984; Bruner, 1983, 1978, 1977) e na teoria da linguagem como ação comunicativa (Habermas, 1981, 1982) e Bronckart (1993).

Dentro dessa perspectiva, criam-se oportunidades de discussão para os professores que possibilitam aos participantes envolvidos nas interações (inclusive o pesquisador) informarem suas ações em uma análise crítica das práticas discursivas da ou sobre a sala de aula. Ao assim fazê-lo, criam-se ainda para os professores as oportunidades de distanciarem-se e “estranharem” (isto é, verem com novos olhos) suas ações instrucionais de maneira a construir novos significados sobre essas ações e também sobre sua relação com contextos macro, isto é, contextos além da sala de aula e da escola (Magalhães, 1998:170).

Kemmis (1987) denomina *reflexão crítica* a esse processo em que professores (bem como coordenadores, alunos, e educadores em geral) conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social, isto é, as contradições entre as ações instrucionais e os propósitos dessas ações, e transformam essas ações (Bourdieu, 1989). Para esse investigador, ao assim fazê-lo, os participantes tornam-se participantes conscientes e sujeitos, em lugar de objetos, do processo sócio-histórico.

O desenvolvimento do processo reflexivo, por sua vez, é entendido como um processo de auto-questionamento contínuo (Magalhães, 1992 a & b), estabelecendo a relação entre a teoria e a prática, processo esse que se constrói a partir do diálogo com a prática instrucional através da reflexão-sobre-a-ação, da reflexão-na-ação (Schön, 1988) e da reflexão na ação sobre a ação (Schön, 1992), ou em outras palavras, a partir da análise e da reflexão cuidadosas sobre e na prática instrucional dos profissionais (Garcia, 1992:53). Nesse processo, o professor não apenas constrói e reconstrói continuamente suas representações

(isto é, os significados estabelecidos pela cultura da instituição/escola por ele interiorizados e que, implícita ou explicitamente informam suas ações e escolhas instrucionais) sobre a natureza da linguagem e sobre os processos de ensinar e aprender línguas (Moita Lopes, 1996), mas também, e principalmente, aprende e desenvolve a própria capacidade de refletir perante, durante e sobre as situações práticas com que se depara.

Ao apoiar o desenvolvimento do processo reflexivo na análise de seus próprios contextos de atuação, por outro lado, o professor reflexivo se torna consciente de seus contextos de atuação, das influências e restrições impostas por práticas tidas tradicionalmente como certas e ganha controle sobre o direcionamento de suas ações (Calderhead, 1989), o que o torna um agente ativo do próprio processo de transformação da instituição.

O conceito de colaboração, por sua vez, da forma como entendido neste trabalho, seja em relação ao pesquisador, aos professores, ou aos alunos, envolve ações dos participantes no sentido de explicar, tornar mais claros seus valores, e suas representações de mundo (isto é, os significados por eles construídos dentro das construções sociais de que participam), bem como seus procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes oportunidades de questionar, expandir, recolocar, ou reconceituar o que está em negociação.

Assim, o conceito de colaboração, como entendido aqui, não significa simetria de qualquer tipo de conhecimento. Pelo contrário, implica em tensões, conflitos e questionamentos (Bakhtin, 1930/1992). Assim ainda, o processo colaborativo

não implica em que todos os participantes tenham a mesma “agenda”, o mesmo poder institucional, ou o mesmo poder de saber, nem que dividam sempre igualmente esse poder, mas sim que tenham possibilidades de apresentarem, discutirem e negociarem suas representações e valores e de entenderem as interpretações dos outros envolvidos.

Em síntese, dentro do arcabouço teórico adotado neste trabalho, os conceitos de *reflexão (crítica)* e de *colaboração* envolvem uma visão de co-construção do conhecimento (Vygotsky, 1930/1987, e seguidores), e de linguagem como um meio através do qual e no qual os participantes da interação constroem uma intercompreensão crítica (Habermas, 1981 e 1982).

Tendo-se em mente o papel crucial desempenhado pela linguagem dentro do arcabouço teórico até agora discutido, a teoria de análise dos dados encontrados foi escolhida tendo a própria linguagem como objeto de exame. Isto é, os dados foram analisados quanto à linguagem da pesquisadora e das professoras, dentro da perspectiva crítica, mais especificamente, da Linguística Crítica (Kress, 1985), e da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1995, 1992, 1989); e dentro da perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional (Stillar, 1998; Eggins & Slade, 1997; Eggins, 1994; Halliday e Hasan, 1989), a partir de Halliday (1985/1994).

As primeiras, a Linguística Crítica e a Análise Crítica do Discurso, enfatizam a relação entre as micro-estruturas do discurso e as macro-estruturas institucionais, nas quais as primeiras podem se reproduzir de maneira mais criativa ou mais conservadora. A segunda, por sua vez, a Linguística Sistêmico-

funcional, oferece um exame da linguagem como um sistema de formas e estruturas linguísticas que dão forma aos significados socialmente construídos.

Este estudo se enquadra, então, dentro de um modelo de pesquisa que se propõe colaborativo (Dillon et al, 1989; Gitlin, Siegel e Boru, 1989; além de Magalhães e seguidores, já mencionados), que possibilita a professores e pesquisadores se engajarem na construção conjunta de explicações e compreensões das práticas sociais; tem a linguagem como construto central no processo de construção e de compreensão das práticas sociais bem como no próprio entendimento de como se constrói esse processo; e se propõe uma investigação desse processo através das seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Quais as práticas discursivas da pesquisadora e como essas práticas promovem a construção de contextos colaborativos de questionamento e de auto-compreensão da própria ação pelos participantes da pesquisa?

(2) Quais as representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como língua estrangeira (a partir de agora LE) em um curso de Letras determinado, como reveladas em seu discurso sobre-a-ação e na-ação, e que transformações podem ser observadas a partir das discussões com a pesquisadora sobre ensinar-aprender e sobre a linguagem, como reveladas em seu discurso sobre-a-ação e na-ação?

À luz do que expusemos anteriormente, e dos resultados a serem discutidos mais além, entende-se então, inicialmente, que o trabalho propicia subsídios para propostas de formação de professores (de inglês), dentro de uma

perspectiva reflexiva crítica e de colaboração e, mais especificamente, contribui com o exame das práticas discursivas que medeiam esse processo de formação. Nessa discussão está, por um lado, sua originalidade.

Por outro lado, entende-se também, que, ao discutir a transformação dos contextos nos quais a formação do futuro profissional tem lugar, com base na teoria de formação do conhecimento dentro do enquadre vygotskiano, o estudo contribui igualmente com subsídios para propostas de formação de professores (de inglês) em pré-serviço, e não apenas para propostas de formação de professores em serviço.

Passamos, a seguir, à apresentação das partes deste estudo.

Iniciamos o trabalho fazendo a discussão da literatura na qual se apoiou o estudo, no Capítulo 1, que se divide em duas partes. Na primeira, fazemos a revisão da literatura sobre os cursos de Letras, publicada por investigadores brasileiros ao longo dos últimos quinze anos. Na segunda, realizamos a discussão da fundamentação do estudo propriamente dita, que se subdivide em: O Processo de Construção do Conhecimento do Professor; A Formação Teórico-crítica do Professor de Inglês; e A Linguagem e a Construção do Conhecimento. Dentro da subdivisão sobre a formação teórico-crítica do professor de inglês, examinamos ainda a natureza da linguagem, e os processos de ensinar-aprender. Em relação aos segundos, processos de ensinar-aprender, examinamos ainda as questões dos objetivos, da motivação, e da interação social.

No Capítulo 2, fazemos a discussão da teoria que embasa a análise dos dados, e dividimos o capítulo em duas partes: A Perspectiva Crítica e a Perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional. Na primeira, abordamos, mais especificamente, texto e diferença e texto e contexto. Na segunda, discutimos os padrões de significado interpessoal, e os processos, participantes, e circunstâncias. Dentro dos padrões de significado interpessoal, discutimos ainda os padrões gramaticais e os padrões de estruturação discursiva.

A seguir, passamos à discussão da metodologia da pesquisa e análise dos dados, no Capítulo 3, que se divide em duas partes: Escolha da Metodologia, e Elementos da Pesquisa. A primeira parte, sobre a escolha da metodologia da pesquisa, discute o método de pesquisa adotado, isto é, a pesquisa colaborativa. Nessa parte, inclui-se ainda o método de coleta adotado (sessões reflexivas). A segunda parte discute os elementos da pesquisa, e subdivide-se em cinco seções: o contexto da pesquisa, os participantes, os métodos e procedimentos usados para a coleta dos dados; os métodos e os procedimentos usados para a análise dos dados; e os procedimentos adotados para garantir a validade e a confiabilidade do estudo.

Posteriormente, no Capítulo 4, fazemos a apresentação da análise e realizamos a discussão dos resultados em duas seções relacionadas às perguntas de pesquisa, a saber: As Práticas Discursivas da Pesquisadora e a Construção de Contextos Colaborativos de Questionamento e Auto-compreensão, e As Representações e as Transformações nas representações das Professoras sobre Ensinar-aprender Inglês como LE.

Finalmente, apresentamos algumas conclusões e considerações a respeito deste estudo.

CAPÍTULO 1

DISCUSSÃO DA LITERATURA

Este capítulo se divide em duas partes. Na primeira, fazemos a revisão da literatura sobre cursos de Letras. Na segunda, discutimos a fundamentação teórica do estudo propriamente dita. Esta subdivide-se ainda em três partes: O Processo de Construção do Conhecimento do Professor; A Formação Teórico-crítica do Professor de Inglês; e A Linguagem e a Construção do Conhecimento. Dentro da discussão sobre a formação teórico-crítica do professor de inglês, examinamos a natureza da linguagem e os processos de ensinar-aprender. Ainda, dentro dos segundos, processos de ensinar-aprender, ainda, discutimos a questão dos objetivos, da motivação, e da interação social.

1. Revisão da Literatura sobre Cursos de Letras

Os cursos de Letras estruturam-se ao redor de dois grandes componentes: o Bacharelado e a Licenciatura. Em seu componente Bacharelado, os alunos cursam disciplinas relacionadas às ciências da linguagem, bem como, em algumas instituições, à aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s) moderna(s) em questão (frequentemente o inglês, e, atualmente, também o espanhol), à literatura escrita dessa(s) língua(s), e/ou à sua cultura (1). No componente Licenciatura, por sua vez, que tem como objetivo habilitar para o magistério do

Ensino Fundamental e Médio, os alunos cursam um conjunto de disciplinas fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

(1) Como o objetivo deste trabalho é discutir a formação do professor de inglês, a partir de agora estaremos nos referindo apenas ao profissional ou aluno dessa língua.

Na maioria das instituições, essas disciplinas consistem, por um lado, de disciplinas teóricas (como por exemplo, Filosofia da Educação, Psicologia Educacional, Didática, e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio) e, por outro, de disciplinas que visam a parte prática da formação dos futuros professores (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado), essas últimas geralmente ministradas ao final do curso. Do ponto de vista administrativo, as disciplinas do componente Licenciatura ficam, geralmente, sob a jurisdição dos Centros ou Faculdades de Educação, a quem cabe indicar os professores que as organizam e ministram (Celani, 1984 b & c).

Embora a discussão detalhada sobre a estrutura e currículos dos cursos de Letras, realizada principalmente por Celani, tenha sido feita há quase quinze anos atrás, os (poucos) trabalhos publicados após essa época revelam que pouca coisa mudou. As transformações registradas nos trabalhos publicados ao longo desse período dão conta principalmente de mudanças nos currículos, incluindo disciplinas que visam propiciar ao aluno de Letras uma formação teórica básica sobre ensinar-aprender. Celia (1989, 1988, 1986) reporta a inclusão da disciplina “Conteúdos Básicos para o Ensino do Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão, Francês”, a ser ministrada pelo Instituto de Letras de sua Instituição antes da disciplina Prática de Ensino. Também, trabalhos publicados nos Anais do XI ENPULI (Bittencourt, 1991; Medeiros, 1991; Mello, 1991;

Oliveira, 1991), por sua vez, sobre um estudo comparativo dos currículos dos cursos de Letras do Brasil, registram o fato de que dentre as universidades de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul que enviaram seus currículos para o estudo, sete possuem a disciplina Linguística Aplicada em Língua Inglesa, com cargas horárias variadas, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem a disciplina Análise do Discurso, e, na região Nordeste, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem no currículo a disciplina Linguística Aplicada.

Por outro lado, a forma de tratamento dos conteúdos vários nas várias disciplinas, tanto no componente linguístico como no componente psicopedagógico dos cursos de Letras, tem também, tradicionalmente, se mantido a mesma: centrada na transmissão e aplicação de conhecimentos com a separação da apresentação da teoria e de sua posterior aplicação. Assim, embora alguns trabalhos sobre os cursos de Letras discutam situações de ensino que envolvem a discussão da teoria relacionada à prática (Celani, 1992; Celia, 1989, 1988, 1986), a observação que se encontra com maior frequência é a de que a preocupação das disciplinas do componente Bacharelado tem estado no desenvolvimento da proficiência linguística do aluno (Moita Lopes, 1996; Reis, 1994; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Osborne, 1991; Bittencourt, 1991; Micolli, 1989; Machado, 1989; Moita Lopes, 1987; Celia, 1986; Celani, 1984 a, b & c), enquanto que, no componente Licenciatura, principalmente em Prática de Ensino de Inglês, a preocupação tem estado predominantemente na transmissão de informações sobre métodos específicos de ensino (Reis, 1994; Celani, 1984 a & b). Moita Lopes (1996:179-180) resume a situação nos seguintes dizeres:

“Tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm, minimamente, incluído aspectos relativos à competência linguística do aluno-professor [...], à sua competência literária e à sua competência de ensino. [...] Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que [...] recebem uma formação pautada por dogmas.”

Assim, nos cursos de Letras, ao longo desses anos, a sala de aula tem sido entendida como o lugar de utilizar um conhecimento pronto e acabado sobre o processo de ensino, ou seja, como o lugar das certezas sobre o quê, o como e o porquê ensinar. De uma maneira geral, o professor de Letras tem operado com uma concepção do conhecimento como um produto que tem que ser incorporado pelo futuro professor.

Na verdade, o modelo de formação de professores subjacente aos cursos de Letras, desde a forma como é estruturado até a forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula, passando pelos currículos, é um modelo profundamente enraizado no positivismo, definido como visão filosófica que se solidificou nos anos 30 com o Círculo de Viena, e que postulava ser o método científico a base para legitimar qualquer conhecimento e o conhecimento positivo, científico, a única base para a ação racional). O positivismo fundamentou programas de formação de professores ao longo de todo o século XX, dentro do assim-denominado modelo de *racionalidade técnica* (Schön, 1988). Nesse modelo, a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas da prática mediante a aplicação de teorias e técnicas. O professor, por sua vez, é um mero técnico especializado que aplica regras e procedimentos (Pérez Gómez, 1992: 98).

No que diz respeito ao professor de línguas, mais especificamente, esse modelo de formação do professor como técnico adquiriu forma nos anos 40/50 com o surgimento, na área da Linguística, da escola Estrutural ou Descritiva, e, dentro da Psicologia, da Escola Comportamental. Na primeira, desenvolveu-se a concepção de língua como um sistema de estruturas observáveis empiricamente que podem ser decompostas em unidades menores e, a partir dela, a concepção de que o ensino da língua é feito a partir dessas unidades. Na Psicologia Comportamental, por sua vez, desenvolveu-se a concepção de ensino-aprendizagem com base no “treino”, neste caso, de estruturas linguísticas (Brown, 1994). Pérez Gómez (1992:98) lembra o aparecimento nos anos 50 de uma tecnologia educativa apoiada na Psicologia do Comportamento (por exemplo, os laboratórios de línguas) “que desenvolveu a imagem do professor como um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado”.

Nos cursos de Letras, então, os alunos geralmente cursam disciplinas que se propõem a desenvolver sua competência linguística no componente Bacharelado (durante os quatro primeiros anos do curso); a seguir, de uma maneira geral, cursam disciplinas de conteúdo psicopedagógico, como Didática ou Psicologia da Educação, a partir do segundo ano, e finalmente, geralmente no quarto ano do curso, cursam a disciplina Prática de Ensino de Inglês (complementada por estágios de observação em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio), dividida em uma parte teórica sobre métodos e técnicas de ensino e uma de aplicação prática na própria sala de aula ou durante os estágios de regência, também em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Assim, nesse modelo, “o currículo normativo profissional apresenta primeiro a ciência básica relevante, a seguir, a ciência aplicada relevante, e finalmente um ‘practicum’ no qual presume-se que os alunos aprendam a aplicar o conhecimento embasado em pesquisas aos problemas da prática do dia a dia” (Schein, 1973, apud Schön, 1988:8). Na maioria dos programas de formação de professores, e certamente no caso dos cursos de Letras, como vimos até agora, isso se traduz na organização do programa de formação com base em dois grandes componentes: um componente científico-cultural, que pretende dar conta do conhecimento do conteúdo a ensinar, e um componente psicopedagógico, que pretende dar conta dos métodos e abordagens de ensino-aprendizagem e das didáticas, isto é, do ensinar como atuar eficazmente na sala de aula (Pérez Gómez, 1992:98).

Da mesma forma, como também já visto em relação aos cursos de Letras, no componente psicopedagógico, segundo Pérez Gómez (op. cit.), o modelo de racionalidade técnica se traduz em dois grupos de disciplinas: o daquelas que pretendem promover a aquisição do conhecimento dos princípios e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional, ou seja “os meios e formas para atingir determinados fins”, conforme Habermas (1979, 1971, apud Pérez Gómez, 1992:97), e o grupo das disciplinas que pretendem possibilitar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o futuro docente possa desenvolver a competência necessária para uma atuação profissional eficaz.

A formação de professores com base nesse modelo, no entanto, não prepara o profissional para reconhecer as situações peculiares e particularmente complexas da sala de aula e dar conta delas, nem para reconhecer e saber como atuar em momentos quando, mesmo em situações rotineiras e familiares, a aplicação das regras e técnicas não obtém os resultados esperados. Em outras palavras, o modelo não prepara o futuro professor de inglês para reconhecer a complexidade e a singularidade de grande parte das situações de ensino-aprendizagem do dia a dia, refletir sobre elas durante a ação e para tomar decisões informadas a fim de solucioná-las. Isso exige um profissional menos técnico e mais reflexivo (Moita Lopes, 1996; Schön, 1992; 1988; Pérez Gómez, 1992; Magalhães, 1991).

As consequências desse estado de coisas têm se evidenciado amplamente. Por um lado, na rede de Ensino Fundamental e Médio, alunos de cursos de Letras reproduzem o modelo da racionalidade técnica, através da cultura de sala de aula centrada na figura do professor como autoridade detentora e transmissora do saber e nos processos técnicos de aplicação de regras e de memorização como base para a aprendizagem (cf. Moita Lopes, 1996, 1987; Reis et alii, 1994; Celani, 1989, 1987, 1981/1995; Costa, 1987).

Disso resulta que os alunos geralmente saem da experiência de aprendizagem do inglês nessas escolas, funcionalmente monolíngues (Celani, 1987, 1981/1995) e, não raro, completamente “bloqueados” para com uma possível continuidade da aprendizagem dessa língua. Disso resulta também que, além de sobrecarregados pelo excesso de trabalho e baixos salários, os professores, também, desanimam ao longo do percurso com a não aprendizagem de seus

alunos, vista como um problema do aluno, perdem o incentivo e apenas tentam sobreviver à situação. A consequência ainda mais grave desse estado geral de coisas é que, com o decorrer do tempo, acaba se desenvolvendo e se cristalizando ao longo dos tempos, pelos próprios pais, alunos, professores e autoridades educacionais, uma atitude de aceitação fatalista de que a escola não “consegue” ensinar o inglês e de que este tem que ser aprendido em institutos de línguas (Celani, 1981/1995:17).

Assim, os cursos de Letras não propiciam contextos para o desenvolvimento adequado da competência linguística e discursiva dos alunos (Reis, 1994; Osborne, 1991; Machado, 1989; Miccoli, 1989; Celia, 1986) bem como para o desenvolvimento da competência de ensino do professor (Moita Lopes, 1996; Reis, 1994; Celani, 1992). Dentre outros fatores, isso contribui para o crescente desinteresse e descrença dos alunos de Letras sobre seu próprio aprendizado ao longo do curso (Machado, 1989; Celani, 1984a), desinteresse e descrença geralmente acentuados ao final do segundo ou do terceiro semestres letivos gerando um número cada vez maior de desistentes; uma procura cada vez menor por esses cursos; e principalmente, a crença, igualmente fatalista, de que inglês não se aprende na universidade e sim em institutos de línguas.

Trabalhos publicados nos últimos quinze anos, por investigadores brasileiros relacionados ao ensino de inglês nos cursos de Letras, têm discutido formas para lidar com esses problemas, salientando que a formação do futuro professor de inglês nesses cursos deve incluir:

(a) a discussão de conteúdos de Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1996, 1987; Celia, 1989, 1988, 1986), particularmente de questões relativas à natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e aos processos de ensinar/aprender (cf Moita Lopes, 1996), e questões relativas aos contextos sociais específicos nos quais a aprendizagem ocorre (cf Moita Lopes, 1996 e Celani, 1984 b & c e 1981), de maneira que o aluno possa construir um corpo de conhecimentos teóricos para informar suas ações instrucionais;

(b) a discussão dos porquês e comos de situações práticas à luz das teorias de ensino-aprendizagem (Celani, 1992; Celia, 1989, 1988, 1986), de maneira que o aluno possa aprender a relacionar teoria e prática e fugir de um modelo único de aplicação de regras;

(c) a familiarização do aluno com a investigação das situações de sala de aula (Moita Lopes, 1996; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Celani, 1989), de maneira que ele possa se tornar um “observador-crítico de sua própria prática de aprendiz e de profissional de línguas” (Cavalcanti e Moita Lopes, op. cit.: 133).

A literatura sobre o desenvolvimento do profissional reflexivo (Schön, 1992, 1988; Pérez Gómez, 1992; Garcia, 1992) e sobre o papel da reflexão em processos de formação e desenvolvimento (Magalhães, 1998, 1996, 1995, 1994a & b, 1993, 1992 a & b, 1990, e seguidores como Castro, 1998 a e b, 1997, 1996c, 1995; Liberali, 1997, 1994; Polifemi, 1997; Lopes, 1997; Gervai, 1996; Faustiloni, 1995; Cunha, 1992; entre outros investigadores como Wells, 1992; Cunha, 1991; Zeichner, 1987; Zeichner & Liston, 1987 a & b; Wildman

& Niles, 1988 & 1987; Kemmis, 1985), por sua vez, sugere a necessidade de que a formação do futuro professor de inglês inclua igualmente o desenvolvimento de uma postura reflexiva, isto é, uma postura de auto-questionamento (Magalhães, 1992a), perante sua própria ação docente, de maneira que ele possa pensar e repensar suas ações instrucionais e adequá-las aos contextos nas quais elas têm lugar. Para que isso possa vir a acontecer, no entanto, há que se transformar os próprios contextos dos cursos de Letras e, principalmente, as práticas discursivas dos professores desses cursos, uma vez que estas podem se constituir em instrumentos de reprodução (criativa ou conservadora) dos significados presentes nesses contextos, discussão para a qual este trabalho se propõe a contribuir. Passamos, a seguir, à discussão da fundamentação teórica do estudo propriamente dita.

2. Fundamentação Teórica do Estudo

Nesta parte, discutimos o embasamento teórico do estudo propriamente dito, que se subdivide em: O Processo de Construção do Conhecimento do Professor; A Formação Teórico-crítica do Professor de Inglês; e A Linguagem e a Construção do Conhecimento. Passamos, a seguir, a essa discussão.

2.1. O Processo de Construção do Conhecimento do Professor

Nesta seção, discutimos o processo de formação do conhecimento prático do professor, que deve envolver um processo de reflexão-na-ação, sobre-a-ação, e sobre-a-ação na ação (Schön, 1992, 1988). Examinamos o desenvolvimento

desse processo dentro de uma perspectiva vygotskyana (Vygotsky, 1987 e seguidores), salientando o papel do instrutor no processo.

O *conhecimento prático* do professor, termo usado e discutido por Schön (1988), é entendido como a capacidade do professor para dar conta das situações de ensino-aprendizagem do dia a dia. Essa capacidade está presente em qualquer ação inteligente, embora muitas vezes como “fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas” (Pérez Gómez, 1992:104). Também denominada *competência de ensino* (Moita Lopes, 1996), essa capacidade se manifesta através das ações e decisões instrucionais do professor em seu dia a dia. Os recursos que constituem esse conhecimento, por sua vez, são geralmente de caráter implícito ou tácito, embora possam ser explicitados e trazidos à consciência através de um exercício de meta-análise (Magalhães, 1998, 1996, 1995, 1994a & b, 1993, 1992 a & b, 1990; Smyth, 1992; Schön, 1988; Wildman & Niles, 1987; Zeichner, 1987).

Para Schön (1988), o conhecimento prático do profissional define-se à luz da epistemologia da prática que o informa. Dentro da perspectiva da racionalidade técnica, por exemplo, como já discutimos anteriormente, a competência profissional consiste da “aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferivelmente científica, à solução dos problemas instrumentais da prática” (:33).

Dentro da perspectiva reflexiva, por outro lado, a competência profissional é entendida como um processo de reflexão-na-ação (Schön, 1988.:35), ou como

um diálogo reflexivo com a situação concreta. Nesse processo, entende-se a competência profissional como a capacidade de perceber as situações práticas como semelhantes a outras já presentes em seu repertório de situações vivenciadas, sem resumir as primeiras em uma categoria ou regra conhecida. Essa capacidade significa, antes de mais nada, ver as situações desconhecidas como semelhantes ou como diferentes das situações já conhecidas sem ser capaz, no início, de pontuar as semelhanças ou diferenças em relação a que. Assim, o profissional mobiliza todos os recursos que compõem seu conhecimento prático no mais amplo sentido da palavra e elabora um diagnóstico da situação, toma decisões quanto às estratégias de intervenção a serem usadas e atua de acordo com essas decisões. Em última análise, nesse processo, o profissional constrói novas regras, novas teorias, novos procedimentos, enfim, para responder às situações inesperadas da prática.

O processo de reflexão-na-ação é o resultado de um complexo processo de desenvolvimento reflexivo, que envolve o próprio processo de reflexão-na-ação, e um processo de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (Schön, 1992, 1988). Através da reflexão sobre a ação e sobre a ação-na-ação, o profissional realiza uma análise das características e dos processos da própria ação. No processo de reflexão sobre a ação, particularmente, que deve se apoiar na análise cuidadosa da própria prática dos participantes (Garcia, 1992), são analisadas não só as características das situações práticas e os procedimentos planejados e adotados antes e durante a própria ação, mas, principalmente, as teorias implícitas, as crenças, as pressuposições, e as representações da realidade (Fairclough, 1992, 1989) presentes no conhecimento prático do profissional.

Para Hatton & Smith (1995), a reflexão-na-ação é, na verdade, o nível mais alto de reflexão que o profissional pode vir a alcançar, na medida em que é a recontextualização de múltiplos pontos de vista durante o próprio desenrolar de uma situação. É um processo alimentado por si próprio na medida em que, a partir da confrontação empírica com a prática, repensa-se e reconstrói-se todo o corpo de recursos do conhecimento prático do profissional, e criam-se outras teorias, dados, conceitos, e procedimentos, não apenas dando forma às ações do momento, mas também orientando possíveis ações futuras. Para Pérez Gómez, (1992), a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem, uma vez que no contato com a prática não apenas se adquirem e constroem novas teorias, mas também se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

A construção do conhecimento prático do professor deve ser entendido dentro de uma perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1934/1987, 1978 e seguidores: Wells, 1992; Moll, 1991; Bruner, 1985; Moll & Greenberg, 1984; Au & Kawakami, 1984; Heath, 1983). Dentro dessa perspectiva, entende-se que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação. Essa mediação social se constitui a partir da participação de “outros”, que, desde os primeiros momentos de vida da criança, apontam, atribuem e/ou restringem os processos de significação da realidade, e da utilização de instrumentos (os signos linguísticos), que não apenas viabilizam a ocorrência das interações sociais, mas, principalmente, medeiam as operações abstratas do pensamento.

Nesse processo, o indivíduo aprende os significados que estão sendo negociados (o conhecimento a ser adquirido). Por exemplo, ele aprende a reconhecer, a apreciar, e a produzir ações de ensino eficaz. Ao mesmo tempo, o indivíduo aprende as formas ou maneiras de atuação através dos quais esses significados são negociados (as formas de interação social, por exemplo) e o próprio instrumento que possibilita o desenvolvimento desse processo (a reflexão). As formas de interação social incluem o próprio instrumento que medeia a construção desses significados (a linguagem), mais especificamente, as formas ou maneiras assumidas pelos signos linguísticos. Por outro lado, a partir do diálogo reflexivo sobre e com a prática, isto é, a partir do diálogo reflexivo entre os recursos que o aprendiz já tem disponíveis em seu corpo de conhecimentos e as circunstâncias/necessidades das situações educacionais em exame, o aprendiz constrói, em e através de cada situação, sua própria concepção de conhecimento como processo (Moita Lopes, 1996).

O processo de construção do conhecimento do professor, portanto, não é um processo linear. Isto é, a construção do conhecimento acontece à medida que os novos significados se incorporam ao pensamento do aprendiz e lhe possibilitam rever, redefinir, e reorganizar os conhecimentos antigos em novos agrupamentos (Vygotsky, 1930b). Nesse processo, são importantes as conexões que se estabelecem à medida que o professor reflete sobre ou durante sua ação, através das quais evidenciam-se ou definem-se características do conhecimento a ser adquirido fazendo com que o indivíduo transforme sua percepção tanto do conhecimento novo como do antigo, de maneira que novos agrupamentos de significados surjam (Vygostky, 1934).

Em vista disso, constituem-se, ao longo do processo de construção do conhecimento do professor, momentos de salto qualitativo ou pontos de viragem (*turning points*), isto é, momentos de desenvolvimento caracterizados pela mudança de formas de atuação do indivíduo. Nesses momentos, segundo Rojo (1992), o conhecimento novo negociado tenta se afirmar, através de sua presença quantitativa e qualitativa nas interações durante o processo de desenvolvimento do sujeito, em detrimento de significados negociados anteriormente, os quais se superam e se reorganizam em novos sistemas.

No processo de construção do conhecimento do professor, portanto, o papel do instrutor é fundamental, sendo semelhante ao de um instrutor (*coach*) de um jogo de basquete ou tênis, no qual o aprendiz/jogador não pode ser *ensinado* o que precisa fazer, mas pode ser levado a *ver* o que precisa saber fazer (Schön, 1988:17). O papel do instrutor é, então, o de guiar o olhar do aprendiz para o que deve ser visto ou aprendido, através do “dizer” (Dewey, 1974:151), de maneira que o aprendiz possa começar a estabelecer novas conexões.

O “dizer” do instrutor pode se realizar de várias maneiras. Magalhães (1991), por exemplo, sugere: fazer questionamentos, introduzir novos conceitos, trazer problemas para discussão, retomar falas anteriores, relacionar a teoria à prática, demonstrar o próprio pensamento, explicar, fazer demonstrações e sugestões de processos, recolocar problemas e negociá-los.

Schön (1988:38), por sua vez, sugere quatro formas principais: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar. Dentre essas, exemplifica o autor: dar

instruções específicas, criticar o produto ou o processo do aprendiz, sugerir procedimentos, sugerir formas de como estabelecer prioridades, propor experimentos, dar informações, discutir teorias.

Ainda Smyth (1992:295), por sua vez, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, sugere que o pesquisador tem que desenvolver com os professores participantes tipos de interação que levem ao processo reflexivo, com base em quatro formas de perguntas: 1) Descrever: O que eu faço? 2) Informar: O que isso significa? 3) Confrontar: Como eu me tornei assim? 4) Reconstruir: Como eu poderia agir diferentemente?

Para esse investigador, então, para que os professores possam ser levados a articular os princípios que subjazem às suas práticas, há que se fazê-los começar com uma consideração da própria prática de forma a que eles possam ver os conhecimentos, as crenças, e os princípios que eles empregam tanto quando caracterizam essa prática como quando tomam decisões quanto ao que deve ser feito. Em outras palavras, inicialmente os professores devem ser levados a descrever eventos concretos (:296).

No que diz respeito ao informar, por sua vez, para Smyth, quando os professores descrevem a forma como ensinam, essa descrição não é um fim em si próprio, mas um momento que precede o “des-cobrir” dos princípios mais amplos que informam (de maneira consciente ou não) essas ações. Ao analisar essas ações, na verdade, os professores estarão, então, tentando construir teorias (:298), que, embora contraditórias, muitas vezes, ou até mesmo por

serem contraditórias, podem ser amplamente significativas para explicar as várias formas de conhecimento desses profissionais.

O confrontar, ainda por sua vez, envolve fazer com que os professores aceitem suas ações e teorias não como preferências pessoais, mas sim como um produto de normas culturais profundamente arraigadas, das quais muitas vezes eles não têm qualquer percepção. Levar os professores a situarem o ensino em contextos políticos, sociais e culturais mais amplos, significa levá-los a se engajar em uma reflexão crítica sobre as pressuposições que subjazem aos métodos e ações de sala de aula que caracterizam esse ensino. Para Smyth, analisado por esse prisma, o ensino deixa de ser visto como um conjunto isolado de normas e técnicas, para ser entendido como a expressão histórica dos valores sobre a natureza do ato educativo que devem ser considerados importantes.

Finalmente, o reconstruir envolve levar os professores a perceber a realidade educacional não como algo imutável, mas como algo definido por outros, e, como tal, como essencialmente contestável, e, portanto passível de ser mudada. Ao assim fazê-lo, os professores podem ganhar controle sobre suas ações através da auto-disciplina, da auto-regulação, e da responsabilidade própria (:299-300). Em última análise, adotar essa perspectiva significa para os professores não mais adotar a separação entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação, mas sim olhar a si próprios como que aqueles que atuam efetivamente na construção da ação e da reflexão.

A forma como o instrutor conceitua a intervenção educacional e as condições e processos apropriados para promovê-la, por sua vez, depende em parte de sua

concepção dos tipos de conhecimento essenciais à competência profissional (Schön, 1988). Se o conhecimento profissional for visto em termos de fatos, regras, e procedimentos aplicados aos problemas instrumentais, como já discutimos anteriormente, o instrutor propiciará ao aprendiz um treinamento técnico. Isto é, o papel do instrutor será o de comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações ao aprendiz.

Se o conhecimento profissional for visto em termos das capacidades que devem ser formadas no indivíduo para estabelecer relações entre as características de uma determinada situação cujos problemas não são inicialmente claros e o conjunto de conhecimentos já disponíveis que possam possibilitar explicá-los, o instrutor propiciará ao aprendiz um treinamento de formas de questionamento através das quais ele possa raciocinar ao longo do próprio questionamento e esclarecer as conexões entre o conhecimento geral e os casos particulares. Dentro desse tipo de concepção, da mesma forma que na primeira, acredita-se que haja uma resposta certa para cada situação, algum item no corpo de conhecimentos profissionais, que pode ser visto como possível de se ajustar ao caso em questão. O instrutor enfatiza, então, as *regras* do questionamento. Nesse tipo de situações, é comum falar-se em termos de levar o aprendiz a “pensar como um (médico/ advogado/ administrador)”, segundo Schön (:34), para se referir aos tipos de questionamento através dos quais os praticantes competentes obtém informações que lhes possibilitam relacionar o caso a ser resolvido aos conhecimentos existentes e encontrar soluções. Nesse sentido, o treinamento tradicional dos cursos de Direito, por exemplo, leva o aluno através de um processo que começa com uma declaração dos “fatos do caso” e prossegue através de padrões característicos de argumentação para

determinar quais perguntas legais estão primordialmente em jogo no caso em questão e quais precedentes judiciais são mais pertinentes a eles. Da mesma forma, os alunos de Medicina aprendem a fazer um diagnóstico plausível da doença de um paciente e decidir por uma estratégia de tratamento adequada a partir de observações padronizadas, exames físicos, entrevistas e testes de laboratório.

Se, no entanto, a concepção que o instrutor tem do conhecimento profissional for vista em termos das formas de refletir sobre e na ação e de tomar decisões informadas, o instrutor propiciará ao aprendiz oportunidades de aprender a refletir através do próprio questionamento e, a partir disso, desenvolver novas regras e métodos por si próprio. Ou seja, o instrutor propiciará ao aprendiz a oportunidade de focar um tipo de questionamento que envolva os tipos de reflexão, através dos quais o aprendiz possa fazer sentido das situações incertas, únicas ou conflituosas da prática. Dentro dessa concepção, entende-se que o aprendiz tem que aprender um tipo de questionamento reflexivo, que vai além das regras declaradas - não apenas concebendo novas formas de raciocínio, mas também construindo e testando novas categorias de compreensão, estratégias de ação, e formas de estruturar problemas.

No processo de formação do conhecimento prático do professor, têm ainda importância fundamental os conhecimentos teóricos (cf. Castro, 1994), que desempenham um papel decisivo na percepção e na compreensão das ações cotidianas, alimentam o processo do professor de reflexão sobre e na ação, bem como sobre a ação na ação, e, em última análise, têm papel crucial na transformação dessas ações. Nesse sentido, o processo encontra paralelismo no

processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos dentro do arcabouço teórico vygotskiano (Vygotsky, 1934/1987). Dentro dessa teoria, entende-se que os conhecimentos ou conceitos científicos possibilitam o desenvolvimento ascendente dos conhecimentos espontâneos ou cotidianos do indivíduo em relação à consciência, ao uso deliberado e às decisões e ações práticas informadas, e que os conhecimentos cotidianos ou espontâneos, por sua vez, abrem o caminho para que os conhecimentos científicos se desenvolvam em direção ao nível mais concreto da prática instrucional.

No caso do professor de inglês, como discutido por pesquisadores brasileiros, nos trabalhos anteriormente mencionados, salientam-se, entre os aspectos teóricos a serem necessariamente discutidos durante sua formação, as questões relativas à natureza social da linguagem e aos processos de ensinar-aprender, como enfatizado por Moita Lopes (1996). Entre os segundos, procesos de ensinar-aprender, ressalta-se ainda, entre outros, a questão das necessidades dos alunos nos contextos sociais específicos nos quais a aprendizagem do inglês como língua estrangeira tem lugar em nosso país, como enfatizado por Celani (1984 b & c, 1981/1995).

Passamos, então, à discussão desses aspectos.

2.2. A Formação Teórico-crítica do Professor de Inglês

Nesta seção, discutimos as teorias que vão apoiar a compreensão da formação teórico-crítica do professor de inglês, que deve envolver dois tipos de

conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre os processos de ensinar/aprender línguas (Moita Lopes, 1996). Discutimos inicialmente a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela. A seguir, discutimos os processos de ensinar/aprender em relação a três aspectos, a saber, (a) a questão dos objetivos, (b) a motivação e (c) a interação social.

2.2.1. A natureza da linguagem

O conhecimento sobre a natureza da linguagem envolve a compreensão teórica sobre os tipos de conhecimentos que um usuário da linguagem possui e sobre os procedimentos de como usar esses conhecimentos em contextos sociais específicos. Dentro da teoria do uso da linguagem (Widdowson, 1990, 1983), entende-se que os usuários da linguagem possuem um conhecimento sistêmico e um conhecimento esquemático. O primeiro, que pode ser equacionado com a noção de competência linguística da tradição chomskyana, consiste do conhecimento do usuário aos níveis sintático, lexical e semântico. O segundo, conhecimento esquemático, que pode ser equacionado com a noção de competência comunicativa da tradição hymesiana, consiste do conhecimento do usuário das estruturas estereotípicas, ou convencionais, de uso da língua. Esse conhecimento envolve o pré-conhecimento que o usuário tem das áreas de conteúdo dos textos (falados ou escritos) ou esquemas de conteúdo e das rotinas de interação linguística, ou esquemas formais (cf. Carrell, 1983, apud Moita Lopes, 1996).

Os procedimentos de como usar esses tipos de conhecimentos em contextos sociais específicos, por sua vez, relacionam-se à habilidade do usuário de realizar a linguagem no uso, ou seja, sua habilidade de compreender e modificar esquemas durante a negociação de significados. Isto é, no processo de negociação de significados, entende-se que os usuários envolvidos na interação projetam significados ao discurso a partir de seus esquemas e, assim, antecipam o desenrolar desse discurso. O acionamento desses esquemas é realizado através de procedimentos interpretativos de vários tipos à medida que os interlocutores exploram o sistema linguístico enquanto recurso de significado, relacionam-o ao seu conhecimento esquemático de uso da língua, ajustam seus respectivos esquemas, e tornam possível a interação do processo discursivo (Costa, 1987).

Para Moita Lopes (1996), o professor de inglês deve operar com um modelo de linguagem em uso que leve em conta aspectos de sua natureza social, uma vez que, em última análise, o professor quer que o aluno aprenda a engajar a si próprio e a outros em práticas discursivas, sejam elas na modalidade oral ou escrita (literária ou não), para poder participar da negociação e da construção do significado (:181-2).

Para esse investigador, isso exige consciência crítica de que na interação social, os participantes ocupam papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas dos seres sociais que são (marcas de gênero, de raça, de classe, etc.). Essas marcas determinam os papéis interacionais que os participantes ocupam nas relações de poder com que se defrontam no dia-a-dia. Assim, aprender a usar a linguagem implica em aprender a participar desses papéis sociais.

O conhecimento sobre como operar com esse modelo, por sua vez, remete à discussão sobre os processos de ensinar/aprender línguas, que fazemos a seguir.

2.2.2. Os processos de ensinar-aprender

A discussão sobre os processos de ensinar-aprender línguas remete de imediato à questão da construção social do conhecimento, ou seja, à discussão da interação social como espaço e meio de construção desse conhecimento. No entanto, antes que passemos a ela mais especificamente, discutimos a questão dos objetivos e a questão da motivação. Assim fazemos em relação aos objetivos pelas razões já repetidamente mencionadas até o momento: a constatação de que, de maneira geral, os professores não estabelecem, de maneira clara, os objetivos para suas ações instrucionais, e, principalmente de que não levam em conta as necessidades de seus aprendizes em seus contextos de aprendizagem ao pensar seus objetivos de curso e suas ações instrucionais, do que geralmente decorrem práticas ineficazes. Assim fazemos em relação à motivação, por sua vez, por que esta questão está diretamente ligada à questão anterior: a motivação e o interesse na continuidade do processo de aprendizagem bem como o maior envolvimento e autonomia do aprendiz na participação e no controle desse processo são consequência direta de um processo de ensino eficaz.

2.2.2.1. A questão dos objetivos. Em relação ao conhecimento sobre os processos de ensinar/aprender línguas, a discussão da natureza social da

linguagem relaciona-se à discussão das necessidades de usos da língua a ser aprendida nos diferentes contextos e pelos diferentes participantes. Por necessidades, entendemos tanto aquelas relacionadas aos usos de língua que o indivíduo poderá vir a fazer na sua vida social ou profissional (Celani, 1992, 1985, 1984b, 1981/1995; Costa, 1987), como aquelas relacionadas ao próprio desenvolvimento psicológico, social, cultural, afetivo, e cognitivo do indivíduo. São essas necessidades que devem ajudar a definir os objetivos educacionais e os objetivos instrucionais a serem atingidos dentro dos vários contextos de ensino (Costa, 1987; Celani, 1984b).

No caso da formação do professor de inglês no Brasil, é importante que se enfatize essa discussão, uma vez que, tradicionalmente, de maneira coerente com o embasamento positivista que tem caracterizado o ensino dessa língua em nosso país, esses objetivos têm contemplado o atingimento do *produto* como finalidade do processo de aprendizagem, e uma visão de linguagem como *discurso* leva necessariamente à redefinição e à rediscussão desses objetivos.

Por outro lado, particularmente em relação aos contextos de ensino público de Ensino Fundamental e Ensino Médio, contextos que interessam mais de perto a este trabalho, nos quais a grande maioria dos alunos já vivenciou ou vivencia experiências linguísticas predominantemente negativas na aprendizagem da língua materna ou do próprio inglês, além de uma experiência educacional não conduciva a atitudes positivas para com a aprendizagem em geral (Celani, 1981/1995:18), essa discussão se torna crucial para a formação do professor de inglês uma vez que pode prepará-lo para estabelecer objetivos mais palpáveis e realistas e vir a obter resultados mais satisfatórios. Mais além, essa discussão

pode preparar o professor de inglês para compreender o papel social e educacional do inglês enquanto instrumento de transformação nesses contextos e sua própria responsabilidade social e política enquanto mediador da aprendizagem nessas situações.

A discussão das necessidades dos aprendizes da rede pública em relação ao inglês, particularmente dos de Ensino Médio, que parecem se apoiar predominantemente em bases instrumentais - inglês como instrumento de estudo em qualquer área a nível superior, ou ainda, como instrumento de trabalho na vida profissional, parece apontar para a importância de que se contemple prioritariamente a leitura como habilidade a ser desenvolvida (Celani, 1981/1995, 1984b; Costa, 1987). Essa habilidade proporciona o aprofundamento dos conhecimentos anteriores e possibilita o acesso a informações novas que muitas vezes não existem em língua portuguesa (*Documento: O Ensino da Língua Estrangeira Moderna em Questão*, apud Proposta Curricular - Língua Estrangeira Moderna - Inglês - 2o Grau - 1992:18). O fato de que a realidade dos alunos parece apontar para a necessidade de que se enfatize a leitura, no entanto, não implica em que as outras habilidades sejam ignoradas. Ao longo do 3o ciclo do Ensino Médio, por exemplo, em que os alunos estão na faixa etária de 11-14 anos, pode-se contemplar o desenvolvimento de uma habilidade comunicativa geral através de uma experiência abrangente com o falar, entender e ler amostras de discurso comunicativo básico (*Documento: O Ensino da Língua Estrangeira Moderna em Questão*, apud Proposta Curricular - Língua Estrangeira Moderna - Inglês - 1o Grau -1988:18).

A discussão da necessidade de definição dos objetivos educacionais e dos objetivos de ensino a partir das necessidades dos aprendizes em contextos específicos de aprendizagem, sem o que não se podem construir situações de aprendizagem significativas e relevantes para os alunos, por sua vez, relaciona-se à discussão da motivação, que enfocamos a seguir.

2.2.2.2. A motivação. A questão da motivação, entendida como um motivo em agir dentro de uma situação, relaciona-se à questão da necessidade de definição de objetivos educacionais e de ensino claros e palpáveis para o ensino do inglês bem como dos meios para atingi-los uma vez que o atingimento destes pode contribuir para a auto-satisfação e auto-realização dos alunos, e a vontade de persistir e se empenhar no processo. Em outras palavras, os resultados alcançados na consecução de tarefas de sala de aula que contemplam objetivos exequíveis e claros podem despertar e desenvolver nos aprendizes o interesse e a vontade de dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Keller (1983, apud Schmidt, 1992) identificou quatro fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a saber: (a) o interesse, (b) o valor ou relevância, (c) a expectativa e (d) os produtos.

O interesse do aprendiz se relaciona ao sentido que as tarefas de sala de aula devem fazer em termos de pelo menos um dos “interesses” do aluno, seja este parte de uma gama de interesses maiores e a longo prazo ou algo que lhe seja significativo de imediato. O valor ou relevância se relaciona ao maior ou menor envolvimento do aprendiz com a tarefa no sentido de que ele julga o nível de desafio e de “exigência” da tarefa e o seu próprio nível de habilidade do

aprendiz para resolvê-la. A expectativa se relaciona ao nível de sucesso que o aprendiz espera poder alcançar. Os aprendizes que acreditam que serão bem sucedidos têm geralmente mais empenho e vontade para se dedicar à tarefa. Da mesma forma, os aprendizes que atribuem o sucesso ou o fracasso a seus próprios esforços têm geralmente também mais empenho e interesse que aqueles que atribuem isso a alguma outra causa qualquer. Os produtos se relacionam ao “feedback” recebido pelo aprendiz ao realizar a tarefa.

A ausência de ações ou tarefas instrucionais que possam dar conta principalmente dos três primeiros desses fatores, o interesse, o valor ou relevância, e a expectativa, pode levar à falta de aprendizagem e/ou ao desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao processo, quando não ao abandono definitivo da experiência, o que parece estar, entre outros fatores, na raiz do fracasso do Ensino Fundamental e Médio na rede pública (Celani, 1981/1995) bem como nos próprios cursos de Letras (Celani, 1984a). De fato, em trabalho a respeito da rede pública de ensino, diz essa investigadora (1981/1985:18):

“The general initial feeling of enthusiasm towards English - the language of pop singers and cinema heroes - is replaced by lack of interest and unwillingness to make the necessary effort to achieve good results. [...] It is my contention that [...] the main reason for this unwillingness is lack of clearly perceived goals for studying English [...].”

Em trabalho a respeito dos cursos de Letras, por sua vez, diz essa investigadora (1984a:37):

“As restrições de ordem afetiva são [...] geralmente graves, principalmente no primeiro ano. O sentimento de entusiasmo comum no início do curso é rapidamente

substituído pela frustração; as expectativas dos alunos, certas ou erradas, a respeito do que deveria ser um curso superior de inglês, não são correspondidas. Os alunos mais fracos sentem-se desprezados e, quase sempre, humilhados.”

A discussão dos fatores que contribuem para o desenvolvimento da motivação em contextos educacionais implica, então, em que os professores possam selecionar para seus aprendizes conteúdos adequados no que diz respeito aos seus interesses. No que diz respeito ao Ensino Fundamental e Médio, Costa (1987:65) sugere o uso de assuntos de outras disciplinas para se ensinar o inglês, uma vez que isso não apenas ajuda a demonstrar a sua ligação com a realidade e a experiência concreta dos alunos, mas também propicia uma maneira de ensinar essa língua como instrumento de comunicação. Sugere esse autor que a aula de língua inglesa poderia ser desenvolvida em torno de tópicos baseados em experimentos simples de Ciências, confecção de mapas, descrições de características geológicas, eventos e análises históricas, etc. Da mesma forma, considera esse autor também relevante a discussão de assuntos ligados ao mundo real da família (férias, esportes, música, artes em geral, etc.)

A compreensão desses fatores implica também em que os professores possam propiciar aos aprendizes tarefas adequadas quanto ao nível de complexidade e de “desafio” ao aprendiz. Essa compreensão implica, principalmente, em que os professores propiciem aos aprendizes oportunidades de desenvolver uma atitude de percepção e de compreensão do fato de que seu sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua depende amplamente de seus próprios esforços. Mais ainda, a compreensão desses fatores implica, para o próprio professor, a compreensão de que todas suas ações, seja na forma de tarefas de aprendizagem ou de oportunidades de desenvolvimento de atitudes contribuem

não apenas para a aprendizagem do aluno, mas, principalmente, para o aumento da motivação intrínseca do aprendiz em relação a esse processo (Schmidt, 1992; Schulz, 1991), o que pode promover no aluno, o empenho, a persistência e o interesse, assim como sua própria autonomia, para dar continuidade ao processo.

Os motivos em agir dentro das situações de sala de aula, então, relacionam-se às maneiras como se configuram a estruturação das situações de ensino-aprendizagem e a participação de professores e alunos nessas situações, o que nos leva à discussão da interação social, a seguir.

2.2.2.3. A interação social. A interação social é a estrutura social que possibilita que as negociações de significados possam ter lugar propiciando a aprendizagem de formas linguísticas, conceitos, procedimentos e atitudes. É, portanto, na interação social, que os usuários da linguagem podem adquirir e desenvolver tanto o conhecimento sistêmico da língua que estão aprendendo como o conhecimento dos próprios esquemas que ativam a compreensão, a produção e a aquisição dos significados (cf. Moita Lopes, 1996, discutido anteriormente).

Para Vygotsky (1934/1987), dois momentos compõem o processo de desenvolvimento dos aprendizes: o momento do desenvolvimento interpessoal e o do desenvolvimento intrapessoal. No momento interpessoal, o indivíduo se apóia predominantemente no “outro” para produzir o conhecimento. No momento intrapessoal, por sua vez, o indivíduo já reconstruiu internamente esse conhecimento e é capaz de atuar independentemente. A interação social é,

portanto, a hora e o local no qual o aprendiz se apropria de, e usa inicialmente apoiando-se nos “outros”, formas de conhecimento e de “maneiras de pensamento” (Chang & Wells, 1989:4) que lhe são demonstradas *em ação*. Vista pelo prisma de Frawley e Lantolf (1985), por outro lado, a interação social é o início de um processo de auto-regulação, ao longo do qual o indivíduo passa de um primeiro momento em que é predominantemente regulado pelo “outro” e/ou pelo objeto em estudo para um momento em que é predominantemente regulado por seus próprios conhecimentos e através dos quais age de maneira independente.

No que diz respeito à aprendizagem da segunda língua, é importante que o futuro professor possa discutir os processos pelos quais os aprendizes passam a assumir o papel de participantes mais experientes nas atividades culturalmente organizadas, ou seja, durante as interações sociais em sala de aula. É ainda importante que os professores de língua estrangeira possam discutir a organização das tarefas de sala de aula, ou seja, as formas como os participantes mais experientes podem estruturar as interações para que os novatos possam participar das tarefas, uma vez que são essas maneiras que podem auxiliar o aprendiz na passagem de um momento de regulação para outro (Mohan & Smith, 1992) .

No que diz respeito ao ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, o processo de auto-regulação foi discutido por Cunha (1992), que distinguiu três tipos de regulação manifestadas através de diferentes estratégias de comunicação: (a) regulação pelo objeto, (b) regulação pelo outro, (c) auto-regulação. No primeiro caso, de regulação pelo objeto, o desempenho verbal

do aprendiz é dominado pela preocupação com as regras e normas da língua-alvo e o indivíduo não consegue se expressar claramente. No segundo caso, de regulação pelo outro, durante a interação, o aprendiz é regulado em suas ações verbais (orais ou escritas) por outro indivíduo mais capacitado para realizar a tarefa (professor ou colega). Isso pode ser visto em interações verbais nas quais os aprendizes pedem ajuda ao interlocutor de uma maneira explícita, solicitando uma palavra ou uma frase, ou quando hesitam, interrompem, ou truncam seus enunciados e são auxiliados espontaneamente pelo interlocutor. No terceiro caso, de auto-regulação, por sua vez, o aprendiz atua de maneira independente em seu desempenho, sejam suas ações verbais orais ou escritas. É o caso, por exemplo, quando um aprendiz é capaz de relatar na segunda língua uma experiência acontecida no dia anterior, em linguagem oral ou escrita, de maneira autônoma.

Processos de apoio aos aprendizes (cf o princípio do “andaime” discutido por Bruner, 1983, 1975), por sua vez, foram igualmente discutidos em situações de ensino de inglês como língua estrangeira em contextos brasileiros (Giosa, 1994; Castro, 1994), e identificados (a) o suporte sequencial, relacionado ao uso da linguagem incidental produzida dentro de determinados esquemas interacionais, como o momento da “chamada” ou alguns jogos; (b) o suporte estratégico, como, por exemplo, aquele encontrado nas situações em que o professor mostra ao aluno como procurar uma palavra no dicionário para compreender um significado em um texto; (c) o suporte vertical, que se relaciona à oportunidade de expandir a experiência linguística do aprendiz através de perguntas adicionais ou da expansão dos próprios enunciados das crianças, processo no qual tem especial importância o aproveitamento das situações

informais (Bloor, 1990); (d) a modelagem da linguagem, que diz respeito à retomada pelo professor de elementos ou estruturas linguísticas inadequadas produzidas pelo aprendiz, e sua reformulação e (e) o suporte instrucional, que diz respeito à explicitação ou fornecimento aos aprendizes pelo instrutor de itens lexicais, estruturas ou regras gramaticais.

Para Mohan & Smith (op. cit.), dentro do enquadre vygotskiano, a importância dessas noções se salienta quando são examinadas pelo prisma da zona de desenvolvimento proximal (prospectivo) do aprendiz, ou seja, da “capacidade do noviço [aprendiz da língua estrangeira] quando guiado pelo especialista” (:91), que pode vir a se tornar “zona real” exatamente em função das oportunidades de aprendizagem e do tipo de mediação propiciados.

Nesse sentido, para esses investigadores, em situações de aprendizagem, as tarefas (como atividades) têm um lugar central, mas devem ser entendidas como “atividades culturais sociais” e não meramente como “tarefas experimentais” (:87). Além disso, pode-se distinguir entre a *tarefa do especialista* (o processo completo da tarefa) e a *tarefa do noviço* [itálicos dos autores] (a participação inicial dentro do contexto da atividade completa), sendo esta segunda progressivamente expandida dentro da primeira (:87).

Para o aprendiz, isso significa que sua compreensão do *contexto* [itálicos dos autores] de suas ações (isto é, os conteúdos a serem aprendidos) se expande à medida que a tarefa do aprendiz também se expande. Assim, o próprio contexto é socialmente construído pelo trabalho conjunto dos participantes (o mais experiente e o noviço) e tanto auxilia a compreensão da comunicação dentro da

tarefa como é auxiliado por ela. Tarefa e contexto, portanto, são entendidos como estando sempre em movimento, e a aprendizagem é entendida como um “processo social dinâmico através do qual o professor em diálogo com o aluno pode focar capacidades e habilidades emergentes” (Richard-Amato, 1988:33).

Mediando todo esse processo, por outro lado, está a linguagem, como já vimos anteriormente, e que discutimos a seguir, em relação aos processos de formação e desenvolvimento.

2.3. A Linguagem e a Construção do Conhecimento

Nesta seção vamos discutir a linguagem como um fenômeno social e histórico e, em função disso, ideológico, e seu crucial papel na construção do homem enquanto ser social.

Como discutido por Bakhtin (1930/1992), a linguagem é constitutiva da própria linguagem à medida que as palavras e as sentenças, unidades linguísticas abstratas, da língua, se inserem em enunciados completos e se recriam em sentidos que traduzem as posturas individuais dos falantes nas situações concretas de comunicação discursiva, concepção essa a que denomina dialogismo. Assim, entende-se que os significados dicionarizados de palavras e sentenças são constantemente recriados e traduzidos em sentidos individuais pelos interagentes de cada situação de comunicação verbal, constituindo e reconstituindo a linguagem.

Como consequência, criam-se nesse processo, para os sujeitos, as assim denominadas “representações individuais” (Bronckart et al, 1996:79), isto é, representações que se derivam da apropriação dos mundos socialmente representados (configurações de “mundos representados”, no dizer de Habermas, 1981) pelos organismos humanos, mundos representados esses, por sua vez, que são as formas semiotizadas do contexto e da atividade prática apropriadas pelo organismo humano através da atividade linguística.

Por outro lado, a linguagem é constitutiva dos próprios sujeitos à medida que estes interagem com os outros durante as situações de comunicação discursiva, e sua consciência, seu conhecimento do mundo, e em última análise, eles próprios, se completam e se constroem continuamente nas suas práticas discursivas e nas dos outros. Ao longo de sua sócio-história, então, o sujeito se constitui à medida que ouve e se apropria de palavras e de discursos de seus pares (pais, amigos, colegas, professores, etc.) tornando-as, em parte, suas próprias palavras.

Para entendermos as formas como essas várias vozes entram em contacto e constituem o discurso, o conceito de “dialogia fundante” de Bakhtin (1981:275, apud Wertsch & Smolka, 1993) é crucial. Dessa perspectiva, as vozes entram em contacto no tipo de interação face a face alternada, geralmente associada à idéia de diálogo (Wertsch & Smolka, 1993). Assim, aspectos essenciais de uma enunciação podem ser compreendidos como respostas à enunciação de outra voz, como uma previsão da enunciação do outro interlocutor, e assim por diante. Uma das formas pela qual a dialogia fundante se manifesta é no

processo de compreensão, entendido como um processo no qual as enunciações de um ouvinte contactam e confrontam as enunciações do falante, nunca sendo a voz receptora, dessa maneira, completamente passiva.

Ainda dentro dos estudos de Bakhtin, uma outra forma de entendermos como as vozes entram em contacto está na prática de uma voz assumir as palavras e expressões de outra(s). Assim, se um falante repete as enunciações de outro, essa outra voz também pode ser ouvida, resultando em uma enunciação polifônica. Para Bakhtin, a resposta à questão “Quem está falando?” é “Pelo menos duas vozes.” (Werstch & Smolka:128).

Nesse processo, através da linguagem, o sujeito sócio-histórico se constitui, então, em um local de confronto e de conflito de várias práticas discursivas (Menezes de Souza, 1995). Isso resulta no fato de que, em última análise, para qualquer membro de um grupo social, a multiplicidade, a contestação, e a diferença discursivas são tanto uma descrição de sua história como um testemunho de sua posição social presente a qualquer momento dado. Isto é, compõem-se esses discursos da experiência de uma gama de discursos, passando pelas experiências familiares e seus discursos de autoridade, moralidade, e religião, por exemplo; pela escola e seus discursos de conhecimento, ciência, autoridade, estética, e outros; até o trabalho e a idade adulta, com seus discursos típicos de cada momento e situação (Kress, 1985).

Do até agora exposto resulta que a interação verbal se configura como o próprio *locus* constitutivo da linguagem e dos sujeitos uma vez que é nela que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos

de comunicação social. A isso se segue, então, que é na própria interação verbal que devem se construir as intervenções (educacionais) visando os processos de transformação e desenvolvimento, e mais especificamente, as ações linguísticas que podem desencadear e alimentar esses processos.

Vygotsky (1987) lança a semente dessas idéias ao discutir a relação linguagem e pensamento no processo de desenvolvimento da criança em torno de dois construtos principais: linguagem e pensamento se elaboram juntos na interação e o pensamento nasce através das palavras. Bakhtin (1981), por sua vez, salienta que a linguagem é fundamental: sendo essencialmente sociocultural em sua natureza é ela que “importa” o sociocultural para dentro do mental (Wertsch and Smolka, 1993).

Bronckart et al (1996) enfatizam a idéia de que esse processo é dinâmico e contínuo: posteriormente a esse momento marcante na vida da criança, as aquisições linguísticas continuam desencadeando e desenvolvendo o pensamento, que por sua vez desencadeia mais aquisições linguísticas e assim por diante, o que pode ser traduzido como uma dinâmica de mais linguagem-mais pensamento-mais conhecimento. É dentro da linha vygotskyana que esses autores ressaltam o papel das intervenções educacionais nos processos de desenvolvimento. Dizem eles: “as intervenções educacionais são uma das formas explícitas e garantidas de alterar o compasso das ações do aprendiz, e conseqüentemente alterar as representações que eles têm de si próprios,” (1996:79).

Dentro desse arcabouço teórico, como discutem ainda esses autores, o papel dos textos, entendidos como toda produção linguística organizada (escrita e oral), é fundamental, pois é através deles que todos os fatos sociais são organizados e, igualmente, todas as intervenções de aprendizagem são organizadas. Nos textos, entende-se que são as diferenças discursivas (Kress, 1985) entre os discursos dos participantes (instrutores e aprendizes) e, dentre elas, particularmente aquelas presentes nas práticas discursivas dos instrutores, que podem estabelecer os textos capazes de levar os aprendizes a “alterar o compasso das representações e das ações do aprendiz”. Seguindo-se essa linha de pensamento, entende-se, então, que as maneiras como os textos são organizados podem levar à reprodução de formas de conhecimento de maneira mais imitativa ou à (re)construção do conhecimento de forma mais criativa (Fairclough, 1989).

Isso se relaciona à discussão sobre a concepção de “dualismo funcional” de Lotman (1988, apud Werstch & Smolka, 1993), que, por sua vez, complementa a perspectiva de “interanimação dialógica” ou “contacto de vozes” de Bakhtin (1981).

Para Lotman, todos os textos desempenham duas funções básicas: a de comunicar significados adequadamente (função unívoca) e a de criar novos significados (função dialógica), embora na maioria dos casos uma ou outra função tenda a predominar. Em textos nos quais a ênfase principal está na transmissão precisa de informações, predomina a função unívoca. Nesses textos, os códigos do falante e do ouvinte coincidem quase que totalmente e

quaisquer falhas na comunicação dos significados são atribuídas às imperfeições técnicas do sistema.

Em textos nos quais predomina a função dialógica, a ênfase está na criação de novos significados. Nesses textos, quaisquer falhas no canal de comunicação, ou seja, quaisquer “diferenças” são entendidas como “dispositivos de pensamento”. Diferentemente do primeiro tipo, portanto, que pressupõe que uma mensagem única, unívoca, é levada de transmissor a receptor, os textos nos quais predomina a função dialógica envolvem vozes múltiplas, interanimadas dialogicamente. Nesses textos, o principal atributo estrutural é sua heterogeneidade interna.

Dentro da visão bakhtiniana, a ênfase de textos na função unívoca está associada a um contacto mínimo de vozes e a uma forma bastante restrita na qual esse contacto pode ocorrer. Isto é, uma voz funciona para transmitir informações e a outra para recebê-las. Nesses textos, então, há pouco espaço para que a voz que recebe as mensagens questione, desafie ou influencie a voz que as transmite.

Por outro lado, na construção de textos que enfatizam a função dialógica, supõe-se que cada voz toma as enunciações das outras vozes como estratégias de pensamento. Essas enunciações são vistas, então, como propiciadoras de negociação e de criação de significados. De uma maneira geral, as possibilidades das vozes entrarem em contacto são maiores e mais ricas nesses textos. Isto é, “as enunciações são vistas como um espaço aberto ao desafio, à interanimação e à transformação.” (Werstch & Smolka, 1993:136).

Feitas essas considerações sobre os fundamentos teóricos do estudo, passamos, a seguir, para o Capítulo 2, sobre a teoria da análise.

CAPÍTULO 2

TEORIA DA ANÁLISE

Neste capítulo, discutimos a teoria de análise dos dados, ou, mais especificamente, a análise do discurso dentro da perspectiva crítica e da perspectiva sistêmico-funcional. Inicialmente, discutimos a análise do discurso dentro da perspectiva crítica, isto é, a Linguística Crítica (Kress, 1985) e a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1995, 1992; 1989), em relação a texto e diferença, e texto e contexto. Após, discutimos a perspectiva sistêmico-funcional da análise do discurso (Halliday, 1985/1994; Eggins, 1994; Eggins & Slade, 1997), e, dentro desta, mais especificamente, os padrões de significado interpessoal, e os processos, participantes e circunstâncias. Dentro dos padrões de significado interpessoal, discutimos ainda os padrões gramaticais e os padrões de estruturação discursiva.

1. A perspectiva crítica

Duas abordagens de estudo da linguagem dentro da perspectiva crítica, a saber, a Linguística Crítica, representada por analistas da semiótica social como Kress (eg, 1985) e seus associados, e a Análise Crítica do Discurso, representada principalmente por Fairclough (1995, 1992, 1989), contribuem para a análise realizada neste trabalho na medida em que enfatizam a relação entre as micro-

estruturas do discurso e as macro-estruturas institucionais nas quais as primeiras se reproduzem de maneira criativa ou conservadora gerando um processo de reprodução semelhante nas segundas. Como diz Fairclough (1995:36)

“the adoption of critical goals means, first and foremost, investigating verbal interactions with an eye to their determination by, and their effects on, social structures.”

São dois os aspectos enfocados por essa discussão que contribuem para esta análise: (a) a noção de diferença, a partir da qual todos os textos são criados, e (b) a relação entre os textos e as macro estruturas sociais nas quais são produzidos. A primeira, a noção de diferença, é importante para a compreensão da construção dos textos entre a pesquisadora e as professoras deste trabalho, que envolvem o confronto de práticas discursivas diferentes em função de sócio-histórias igualmente diferentes dos participantes. A segunda, a relação entre os textos e seus macro-contextos de produção, é importante para a compreensão dos significados construídos pelas professoras ao longo de sua sócio-história dentro da instituição educacional na qual atuam, bem como para a compreensão de possíveis transformações em seus discursos, sobre a ação ou em seus micro-contextos de atuação (a sala de aula), a partir das quais transformações institucionais mais amplas podem vir a ocorrer. Esses aspectos são discutidos a seguir.

1.1. Texto e diferença

Dentro da perspectiva crítica, a noção de diferença é crucial para a compreensão de textos. Kress (1985:15) salienta que

“Most speech genres are ostensibly about difference: argument (differences of an ideological kind), interview (differences around power and knowledge), ‘gossip’ (differences around informal knowledge), lecture (difference around formal knowledge), conversation.”

O argumento de Kress envolve o reconhecimento de que cada indivíduo tem uma história discursiva diferente, determinada por sua história social e por sua posição social e que o confronto com outras histórias sociais ou outros discursos nas interações cria dificuldades que precisam ser resolvidas. Como explicado por Kress (:12),

“There are likely to be problems at any time, arising out of unresolved differences in the individual’s discursive history, the individual’s present discursive location and the context of discourses in interactions. That difference is the motor that produces texts. Every text arises out of a particular problematic. Texts are therefore manifestations of discourses and the meanings of discourses, and the sites of attempts to resolve particular problems.”

Como ainda explicado por esse investigador, as conversas, sejam elas casuais ou interações mais formais/pragmáticas, proporcionam os exemplos mais claros dessa “diferença discursiva” ou “problemática textual”. Como o próprio Kress diz

“Successful dialogues come about in the tension between (discursive) difference and the attempts to resolve that difference in some way.” (:13)

“Where there is no difference, no text comes into being.” (:12)

Isto é, para Kress, a estrutura do diálogo, na qual dois interagentes ou mais assumem posições discursivas e atribuem posições aos outros, torna a diferença aparente.

1.2. Texto e contexto

Dentro da perspectiva crítica, entende-se que os textos estão intrinsecamente ligados às estruturas sociais nas quais se realizam. Fairclough (1995:34-35) salienta que

“‘micro’ actions or events, including verbal interaction, can in no sense be regarded as of merely ‘local’ significance to the situations in which they occur, for any and every action contributes to the reproduction of ‘macro’ structures.”

Assim,

“it makes little sense to study verbal interactions *as if* they were unconnected with social structures.” (ênfase no original)

Para esse investigador, as práticas discursivas dos participantes de cada interação social são moldadas de acordo com as normas, os direitos e as obrigações apropriadas às interações em contextos particulares, normas, direitos e obrigações essas que os participantes adquirem ao longo de sua sócio-história nesses contextos.

Por exemplo, as práticas discursivas de professor e alunos em uma sala de aula são geralmente moldadas pelas práticas discursivas dominantes nas situações educacionais, de acordo com as quais o professor fala (através de um direito

adquirido embasado no senso comum), e os alunos ouvem (sem reclamar e sem contestar).

A reprodução ou reconstituição dessas práticas ao longo dos tempos, por sua vez, contribui para o que Fairclough (1995) chama de “naturalização” das ideologias (representações particulares de algum aspecto do mundo natural e social), fazendo com que os participantes não percebam a origem social de suas ações. A análise crítica do discurso, portanto, envolve “desnaturalizar” o discurso dos participantes e para tanto, Fairclough advoga o apoio na análise textual, posição compartilhada neste trabalho, como já discutido anteriormente. Diz ele,

“Textual analysis demands diversity of focus not only with respect to functions but also with respect to levels of analysis.” (:46)

“ [Systemic functional linguistics is] a functional theory of language oriented to the question of how language is structured to tackle its primary social functions... The view of language as social semiotic (Halliday, 1978) incorporates an orientation to mapping relations between language (texts) and social structures and relations.” (:10)

A seguir, passamos à apresentação da perspectiva sistêmico-funcional.

2. A Perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional

A linguística sistêmico-funcional (Eggins, 1994), desenvolvida a partir dos trabalhos de Halliday (e.g. Halliday, 1985/1994; Halliday & Hasan, 1985), contribui para a análise do discurso principalmente por dois motivos: (a)

oferece um modelo de linguagem integrado, abrangente e sistemático, que possibilita a descrição dos padrões linguísticos em diferentes níveis e em diferentes graus de detalhamento, contribuindo assim para o exame da materialidade do discurso e dos vários significados por ele e nele realizados, e (b) teoriza sobre a linguagem e a vida social de maneira que a linguagem pode ser abordada como uma forma de participar da e de realizar a vida social.

Dentro da perspectiva da linguística sistêmico-funcional, a organização do sistema linguístico e a interpretação das possíveis estruturas que o realizam são entendidas em termos das funções que estas realizam, a saber, a realização de significados sobre o mundo e a de representação da realidade (função ideacional); a realização de significados sobre os papéis e as relações sociais (função interpessoal); e a realização de significados sobre a mensagem negociada (função textual), significados esses que se realizam simultaneamente.

A função ideacional ou experiencial é aquela através da qual representamos nossa experiência (real e vicária) do mundo assim como do mundo interior de nossos pensamentos e sentimentos. Em outras palavras, essa função relaciona-se às formas como falamos sobre ações, acontecimentos, sentimentos, crenças, etc... e sobre as pessoas e coisas envolvidas nelas (processos e participantes). A função interpessoal é aquela através da qual instanciamos os significados relacionados, por um lado, à expressão de nossas atitudes, intenções e avaliações e por outro, à construção de relações com nossos interlocutores. A função textual, por sua vez, é aquela através da qual as mensagens linguísticas são organizadas, por exemplo, em sequência ou em um determinado período de tempo. Os recursos que realizam essa função são usados para estruturar o fluxo

de informações, para relacionar as diferentes partes do texto entre si, bem como para relacioná-las ao seu contexto.

Para Eggins (1994), a realização simultânea das funções ideacional e interpessoal é particularmente importante. Diz essa investigadora (:270),

“The task of constructing a world of experience in talk is undertaken simultaneously with the task of expressing and exploring role relationships and attitudes. The reality of interaction demands that we not only talk *about* something, but that we talk *to* someone, and this simultaneous semiotic requirement is realized through the simultaneous structuring of linguistic choices for both transitivity and Mood functions.” (ênfase da autora)

Assim, os significados experienciais da oração são realizados simultaneamente com “seu sentido interpessoal”, de forma que a descrição de Transitividade *complementa* sua descrição simultânea de Modo (Eggins:220 - ênfase minha).

No caso deste trabalho, para responder à pergunta 1, sobre a construção dos contextos colaborativos de questionamento e auto-análise, a ênfase esteve no exame da função interpessoal. Enfatizou-se o exame dos padrões interpessoais de estruturação discursiva escolhidos pela pesquisadora e pelas professoras. Esse exame foi complementado pelo exame dos processos, participantes e circunstâncias.

Para responder à pergunta 2, sobre as representações sobre ensinar-aprender das professoras e as transformações dessas representações em seu discurso sobre a ação, a ênfase esteve no exame da função ideacional, isto é, dos processos, participantes e circunstâncias escolhidos pelas professoras. No

discurso na ação das professoras, foram examinados os padrões de estruturação discursiva e os processos e participantes.

Assim, então, o exame das relações interpessoais no caso da pergunta 1 foi importante porque através dos padrões interpessoais de estruturação discursiva (funções de fala) que realizam a organização em turnos, característica da estrutura conversacional, negociaram-se os papéis interacionais entre os participantes, e em relação a esses, as dimensões sociais de poder e contacto (Eggins, 1994).

O exame das escolhas de processos e participantes em funções de fala da pesquisadora, por sua vez, foi igualmente importante porque através desses elementos, a construção das professoras como profissionais reflexivas foi modelada.

O exame da função ideacional no caso da pergunta 2 foi importante porque possibilitou verificar de que maneiras as professoras codificaram a (a) a realidade observada (as situações de ensino-aprendizagem), (b) as maneiras de atuação dos participantes (professoras e alunos) dentro de e em relação a essa realidade, e (c) suas percepções e compreensões pessoais dessa realidade, no início e ao longo do estudo. Isso possibilitou o exame das representações das professoras sobre ensinar-aprender e das transformações dessas representações ao longo do estudo.

Stillar (1998), discutindo Halliday, salienta que a possibilidade da análise na perspectiva de transitividade possibilita interpretar o texto como “ação”, isto é,

como representações de ações de fazer (processos de ação), de sentir (processos mentais), e de ser (processos relacionais), em seu sentido mais geral. A identificação dos padrões dos tipos de processos dos textos possibilita aos analistas ter uma visão inicial de como os textos constroem a “realidade”, como recortam o que Stillar chama, com base em Halliday, de um “continuum de fenômenos” em processos que refletem e constroem perspectivas particulares sobre as experiências (:25-6).

Passamos, a seguir, ao exame (a) dos padrões linguísticos que realizam os significados interpessoais, e (b) dos processos, participantes e circunstâncias, que realizam a função ideacional ou experiencial.

2.1. Os padrões de significado interpessoal

Entre os padrões linguísticos que representam e dão forma às identidades sociais dos participantes das conversações encontram-se os padrões gramaticais (tipos de orações) e os padrões de estruturação discursiva (movimentos de funções de fala). Os primeiros, os padrões gramaticais, realizam-se no nível da oração, e são os da estrutura de Modo (Mood), com os sub-sistemas associados de polaridade (positiva ou negativa) e modalidade. O Modo se refere a padrões de tipo de oração como o interrogativo, o imperativo e o declarativo, que, por sua vez, relacionam-se à presença de certos elementos “negociáveis” da estrutura da oração, a saber: o Sujeito, o Finito, o Predicativo, o Complemento, e os Adjuntos.

Os padrões de estruturação discursiva, por sua vez, operam entre turnos, e consistem basicamente de funções de fala de Abrir, Sustentar, Continuar, Reagir: Responder e Replicar (Eggins & Slade, 1997:192), movimentos esses que, por sua vez, podem ser subdivididos, como veremos posteriormente.

Os padrões de estruturação discursiva são discutidos por Eggins & Slade (1997) em relação a conversas casuais e, neste trabalho, tomamos essa discussão como base para examinar nossos próprios dados.

2.1.1. Padrões gramaticais

Os padrões gramaticais são, como dissemos acima, os da estrutura de Modo (Mood), com os sub-sistemas associados de polaridade e modalidade.

2.1.1.1. Tipos de orações. Nas estruturas conversacionais, os tipos básicos de orações ou de Modo geralmente encontradas são as que listamos no quadro abaixo (Quadro 2:1 – adaptado de Eggins & Slade, 1997:75), e exemplificamos com dados deste estudo. Do quadro, excluimos os modos exclamativo completo e exclamativo elíptico por não serem relevantes para este trabalho.

Quadro 2:1 **Tipos básicos de orações**

Tipos básicos de orações	Exemplo
declarativo completo	Eles vão ser obrigados a falar do que eles pensam e do que eles sentem.
declarativo elíptico	É, descrever o lugar prá onde eles querem se dirigir, né.
imperativo completo	Deixa só eu fazer uma pergunta prá você.
imperativo elíptico	Olha.
interrogativo qu- completo	Qual foi o objetivo dessa tarefa?

interrogativo qu- elíptico	Mas ajudando em que?
interrogativo direto completo	Cê já tava tendo essa sensação?
interrogativo direto elíptico	Para falar, para produzir?
Menor	Certo.

Cada tipo de oração envolve uma configuração diferente de um conjunto de constituintes básicos. Por exemplo, as orações completas, isto é, orações das quais nenhum elemento foi deixado de fora ou tornado elíptico, geralmente consistem de dois elementos: o Sujeito e o Finito. Além desses dois elementos, podem ser encontrados o Predicativo, e uma combinação de Complementos ou Adjuntos.

O Sujeito pode ser definido como a pessoa ou coisa à qual a proposição diz respeito e sem a presença do qual não pode haver argumentação ou negociação.

O Finito é o elemento verbal, isto é, o elemento realizado por um verbo ou grupo verbal que expressa a temporalidade ou a modalidade da oração, e que torna possível argumentar a respeito do Sujeito. Quando o grupo verbal consistir de mais de uma palavra, o Finito é sempre o primeiro elemento do grupo, e corresponde ao que seria tradicionalmente chamado de ‘verbo auxiliar’. O Sujeito e o Finito juntos são os elementos essenciais de uma oração, do ponto de vista do diálogo, uma vez que sem eles a negociação não pode prosseguir de forma compreensível.

O Predicativo, por sua vez, é o elemento que codifica a ação ou o processo envolvido na oração. O Predicativo é o elemento de conteúdo da proposição. Como o Finito, o Predicativo é expresso dentro do grupo verbal. Quando há

mais do que um elemento no grupo verbal, o primeiro é o Finito, como já mencionado anteriormente, e todos os demais elementos constituem o Predicativo. Quando há apenas um elemento no grupo verbal, esse constituinte é tanto o Finito como o Predicativo. É o caso dos tempos verbais presente e passado, por exemplo. Enquanto o elemento Finito serve para ancorar o Sujeito no aqui (local) e no agora (tempo) e especificar dimensões de polaridade, tempo e número, o Predicativo dá conteúdo ou significado representacional ao processo no qual o Sujeito está engajado. Como todos os elementos da oração, o Predicativo pode se tornar o foco da negociação.

O Complemento pode ser definido como o elemento que de alguma forma está implicado na proposição, mas não é o participante central. Como o Sujeito, o Complemento é expresso por um grupo nominal, um pronome ou substantivo, ou por uma sequência de palavras dependentes de um núcleo, isto é, de um substantivo principal. Isso indica que pode haver dois grupos nominais em uma oração: um deles será o Sujeito e o outro o Complemento. A presença de Complementos no diálogo possibilita a expansão do campo da negociação. Embora os Complementos não sejam tão centrais ao diálogo como o Sujeito (muitas orações não têm Complementos, enquanto que todas as orações têm Sujeitos), eles representam material que está aberto à negociação e portanto, são frequentemente desafiados.

Os Adjuntos são elementos adicionais na oração, isto é, são elementos não essenciais à proposição. Funcionam para acrescentar informações extras sobre os elementos expressos no núcleo da proposição. Os Adjuntos são expressos

por frases preposicionais, advérbios e grupos adverbiais, ou conjunções. Há três tipos de Adjuntos: circunstanciais, interpessoais e textuais.

Alguns Adjuntos interpessoais ajustam os valores de probabilidade, de certeza, de usualidade na oração através de palavras como *provavelmente, talvez, geralmente, nunca*, etc. Expressões metafóricas como *eu acho*, quando não estão funcionando como orações autônomas, também se incluem na categoria de Adjuntos. Outros Adjuntos interpessoais incluem os vocativos. Advérbios ou frases usadas para aumentar ou diminuir a intensidade das orações também são Adjuntos interpessoais. Exemplos dos primeiros são *totalmente, absolutamente*. Exemplos dos segundos são *apenas, só, meramente, simplesmente*, da mesma forma que expressões “indefinidas” como *alguma coisa* ou *qualquer que*.

Os Adjuntos circunstanciais, por sua vez, são advérbios ou frases preposicionadas que expressam significados sobre quando, onde, como, porque, ou com quem a proposição ocorreu. Porque os Adjuntos circunstanciais codificam dimensões representacionais, sua função é ideacional, e serão mais detalhadamente examinados posteriormente em relação aos processos, participantes e circunstâncias (Transitividade).

Embora os Adjuntos não sejam elementos centrais às orações, propiciam um meio para os interagentes expandirem o campo de negociação além dos Sujeito e Finito. Os Adjuntos circunstanciais, por exemplo, possibilitam aos falantes retornar para a conversa e expandir uma contribuição anterior. Como os Adjuntos interpessoais codificam significados atitudinais, eles funcionam para

possibilita ao falante expressar uma posição ou uma avaliação sobre o que está sendo falado. Esta é sempre uma avaliação em termos da certeza ou usualidade de eventos através de palavras como *provavelmente, talvez, sempre*. Esses significados podem ser tornados mais fundamentais para as orações através do uso de verbos modais finitos como *may, could, might*. Os Adjuntos interpessoais de intensificação ou diminuição funcionam para expressar o envolvimento emocional do falante com a proposição. Os Adjuntos textuais funcionam para construir coerência e continuidade na conversa, com Adjuntos específicos implicando relações lógicas particulares entre relações adjacentes.

2.1.1.2. Polaridade. Todas as orações, com exceção das orações menores, podem ser de polaridade positiva ou negativa (Eggins & Slade, 1997:96). Quando negativa, a polaridade é explicitada, na oração, através de um marcador negativo como *não*.

2.1.1.3. Modalidade. A modalidade se refere às maneiras através das quais os falantes podem “temperar”, modificar ou qualificar seus enunciados e pode ser de dois tipos: a modalização e a modulação.

Na modalização, a maneira como lidamos com a mensagem refere-se aos graus de frequência ou probabilidade, enquanto que na modulação, a qualificação da mensagem é feita com referência aos graus de obrigação, inclinação, ou capacitação.

A modalização pode ser realizada por (a) operadores modais finitos, como *poderia, deve*; (b) adjuntos modais padrão, como *possivelmente, obviamente*,

definitivamente, é possível que...; (c) adjuntos modais tipo oração, como *Eu acho, Eu acredito, Eu tenho certeza;* combinações dos anteriores como *Eu acho que ele poderia.*

A modulação, por sua vez, pode ser realizada por (a) imperativos, inclusive a forma *vamos*, para demandar bens e serviços, como em *Agora nós vamos fazer...;* interrogativos modulados, para fornecer bens e serviços, como em *Você gostaria de levar...?;* (c) finitos modulados, para fazer com que as pessoas façam (ou não façam) coisas para nós, como em *Você não deveria pegar meu livro,* ou para oferecer coisas às pessoas, como em *Eu gostaria de lhe oferecer...;* bem como por outras formas variadas de manifestar vários graus de afinidade, como por exemplo, *um tipo de, um pouco, alguma coisa;* os padrões de intonação; a fala hesitante, e assim por diante.

2.1.2. Padrões de estruturação discursiva

Os padrões de estruturação discursiva operam entre turnos, como já dissemos anteriormente, e são portanto interacionais e sequenciais. Esses padrões revelam como os participantes escolhem agir uns sobre os outros através de suas escolhas de funções de fala, como *pedir, desafiar, contradizer* ou *apoiar*, e como as escolhas dos participantes funcionam para sustentar ou terminar as interações conversacionais. A escolha da função de fala é um fator chave na negociação dos significados durante as interações possibilitando aos participantes, por exemplo, prolongar ou confrontar os movimentos anteriores. É portanto a estruturação discursiva que possibilita o exame do confronto (ou não) das histórias discursivas dos participantes envolvidos nas interações e da

construção de novos significados sociais de maneira mais criativa ou mais conservadora.

O exame da estruturação discursiva, como proposto por Eggins & Slade, se apóia amplamente em Halliday (1985/1994) para quem quando as pessoas usam a linguagem para interagir, uma das coisas que fazem é estabelecer uma relação entre a pessoa que está falando no momento e a pessoa que provavelmente vai falar a seguir. Dessa forma, o diálogo é “um processo de negociação” (Halliday, 1985/1994:11) que envolve duas variáveis: (a) algo a ser negociado: informação ou bens e serviços e (b) papéis associados às relações de negociação: dar ou receber. A partir dessas duas variáveis de negociação de algo e de negociação de um papel, definem-se as funções de fala básicas, isto é, os quatro movimentos básicos que os interagentes podem fazer para iniciar um diálogo, a saber: uma declaração, um oferecimento, uma pergunta e um comando.

Esses movimentos básicos de iniciação, por sua vez, pressupõem determinados movimentos de resposta, que podem ser de apoio, isto é, movimentos de aceitação (*accept*), de aquiescência (*compliance*), de reconhecimento e confirmação (*acknowledgement*), e de resposta (*answer*); ou de confrontação, isto é, movimentos de rejeição (*rejection*), de recusa (*refusal*), de contradição (*contradiction*), e de desaprovação (*disclaimer*), como pode ser visto no quadro abaixo, adaptado por Eggins & Slade (1997:183) de Halliday (1994:69) (2).

Quadro 2.2 Movimentos básicos de iniciação e de resposta

Função de fala de iniciar	Funções de fala de responder	
	de apoio	de confrontação
oferecimento	Aceitação	rejeição
comando	Aquiescência	recusa
declaração	reconhecimento e confirmação	contradição
pergunta	resposta	desaprovação

Reinterpretando Halliday (1985/1994), Eggins & Slade sugerem que a relação estabelecida por esse investigador entre a estrutura discursiva e o contexto (o que está acontecendo na situação dialógica), como vista no quadro acima, é reveladora da relação entre estrutura discursiva e os papéis sociais dos interagentes.

Segundo essas autoras (:182), a relação entre a função de fala e o contexto social está no fato de que os papéis sociais dos participantes da interação determinam as funções de fala às quais eles têm acesso quando interagem com interlocutores específicos, isto é, determinam os papéis interacionais desses participantes.

(2) Para a tradução dos termos originais, destes e dos quadros posteriores, apoiamos em Santos (1996).

Assim, por exemplo, nos dizeres das autoras, o papel social de ‘professor’ dá acesso a toda uma gama de funções de iniciar, enquanto que o papel social de ‘aluno’ restringe tanto a frequência dos movimentos de iniciar como os tipos de iniciações que podem ser instanciadas pelo aluno em relação ao professor.

Da mesma forma, sugerem Eggins & Slade que a relação entre a estrutura discursiva e a gramática (o sistema de Modo) por Halliday também apontada, é igualmente reveladora da relação entre a estrutura discursiva e os papéis sociais dos interagentes.

Como pode ser visto no quadro a seguir (Quadro 2:3), reproduzido de Eggins & Slade (:183) com base em Halliday (1985/1994), cada função de fala é realizada por um modo gramatical característico.

Quadro 2:3 Modos de realização das funções de fala

Função de fala	Modo de realização
declaração	declarativo
pergunta	interrogativo
comando	imperativo
oferecimento	interrogativo modulado
resposta	declarativo elíptico
reconhecimento e confirmação	menor (ou não-verbal)
aceitação	menor (ou não-verbal)
aquiescência	menor (ou não-verbal)

Embora aponte o fato de que cada função de fala é realizada por um modo gramatical característico, no entanto, Halliday sugere que podem ainda ser encontradas outras realizações gramaticais das funções de fala. Como explicam Eggins & Slade (:183), isso ocorre quando uma função de fala *não* é realizada por um modo *previsível* (itálico das autoras). O quadro a seguir (Quadro 2:4), reproduzido de Eggins & Slade (:184), resume as funções de fala consideradas características, ou congruentes, para usarmos o termo usado pelas autoras, de

cada função de fala básica, bem como aquelas consideradas não-características ou incongruentes.

Quadro 2:4 Congruência e incongruência de modos de realização de funções de fala

Função de fala	Modo congruente de realização	Modo incongruente de realização
comando	imperativo	interrogativo modulado, declarativo
oferta	interrogativo modulado	imperativo, declarativo
declaração	declarativo	declarativo ecóico
pergunta	interrogativo	declarativo modulado

Para Eggins & Slade, com base em trabalho de análise de conversas casuais, tanto as escolhas características ou congruentes de realização gramatical das funções de fala como as não-características são reveladoras dos papéis sociais dos falantes que as produzem (:114), e sua frequência de ocorrência decorre exatamente dos papéis dos falantes implicados na interação (:182) e das maneiras como esses papéis são negociados durante essa interação (:179).

Assim, segundo Eggins & Slade (:179), há duas maneiras de olharmos para a estruturação discursiva:

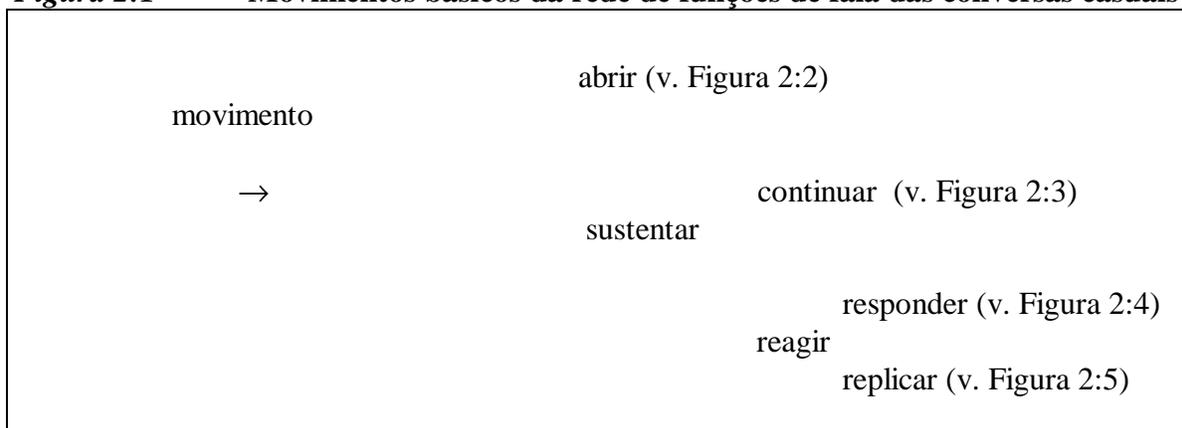
“from the point of view of grammar (the constituent mood structures of conversational clauses) and from the point of view of discourse (the types of moves made in an interactive context). The first tells us primarily about the linguistic rights and privileges of social roles in the culture; the second tells us primarily how, while enacting those social roles, participants are constantly negotiating relationships of solidarity and intimacy. The two together contribute to our understanding of how participants enact their interpersonal differences in casual conversation, and therefore how power is ongoingly negotiated through talk.”

A partir desses pontos discutidos, Eggins & Slade identificaram os padrões de estruturação discursiva em conversas casuais, bem como seus modos de

realização, que, como já dissemos anteriormente, servem de base para este trabalho.

Salientam essas investigadoras (:192-213) a necessidade de estendermos e ampliarmos o detalhamento e o refinamento da descrição dos padrões de funções de fala se quisermos ter uma descrição ampla desses padrões. Assim, partem essas investigadoras das discussões de Halliday (1985/1994), como mencionamos anteriormente, e identificam uma rede bastante abrangente dos movimentos de funções de fala nessas conversas, cuja estrutura básica reproduzimos na Figura 2:1 abaixo. A partir dessa estrutura básica, discutem essas investigadoras as sub-categorias identificadas, o que também fazemos em relação aos nossos dados posteriormente. Esclarecem essas autoras que as categorias à esquerda são as mais abrangentes e que aquelas em direção à direita podem ser lidas como sub-classificações, indicando um maior refinamento na descrição.

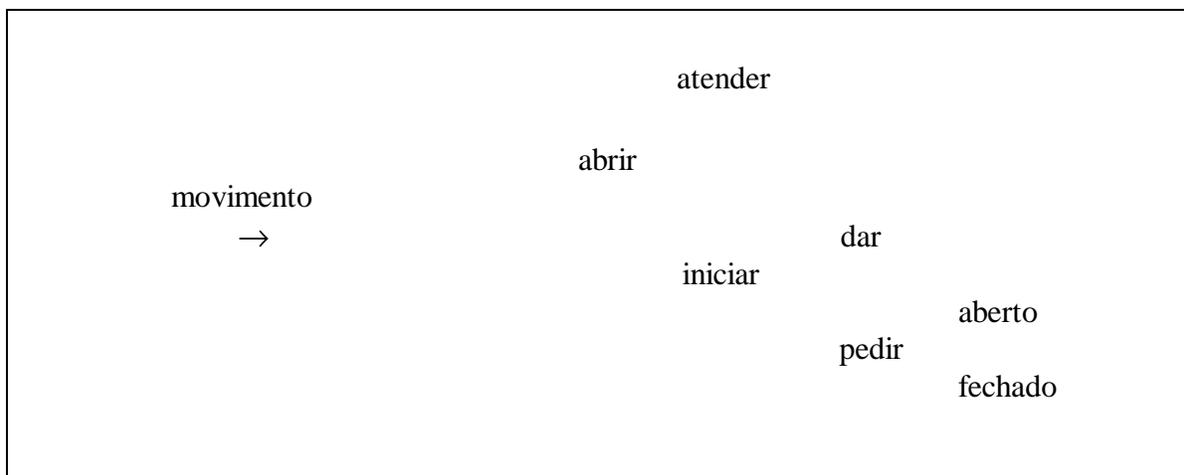
Figura 2:1 Movimentos básicos da rede de funções de fala das conversas casuais



Para Eggins & Slade, nas conversas casuais, são reconhecidos inicialmente os movimentos que abrem sequências de conversa (movimentos de abrir) (*open*) e aqueles que sustentam essas sequências ou transações (movimentos de sustentar) (*sustain*), sendo a diferença gramatical entre ambos sinalizada por uma elipse real ou potencial. Isso quer dizer que os movimentos de sustentação são (ou poderiam ser) elipticamente relacionados ao movimento de abertura anterior ou a outros movimentos de sustentação.

Entre os movimentos de abrir (v. Figura 2:2), são reconhecidos os movimentos de chamar a atenção dos participantes (*attend*), como os de saudações ou chamados, por exemplo, e os movimentos de iniciar (*initiate*), entre os quais se incluem os de dar ou pedir (*give* ou *demand*) informações, bens ou serviços, podendo os segundos ser abertos ou fechados. Os movimentos de dar ou de pedir informações diferenciam-se entre dar ou pedir informações fatuais e dar ou pedir informações opinativas, diferenças essas geralmente expressas lexicalmente (as opiniões contém expressões de modalidade ou léxico de avaliação).

Figura 2:2 Funções de fala de abrir em conversas casuais



	bens e serviços
	fatos
	informações
	opiniões
	sustentar (v. Figuras 2:3, 2:4, e 2:5)

Os quatro exemplos a seguir ilustram movimentos de dar informação fatural, em (01), nos Exemplos 1 e 4; de dar informação opinativa, em (01), no Exemplo 2; de pedir informação fatural, em (01), no Exemplo 3; e de pedir informação opinativa, em (04), no Exemplo 4. Ressaltamos que, nesses exemplos, bem como nos demais a partir de agora, a pesquisadora é representada por PE; a Professora 1, por P1; e a Professora 2, por P2:

Exemplo 1

- | | |
|--|--|
| <p>PE <i>Iniciar:dar informação fatural</i></p> <p><i>Continuar</i></p> <p><i>Continuar</i></p> <p><i>Continuar</i></p> | <p>O que vai diferenciar realmente o trabalho [da Prática Oral] é assim: (01)</p> <p>o que é que a gente entende por oral, né, (02)</p> <p>como é que as pessoas falam, (03)</p> <p>o que é que elas precisam ter prá se comunicar oralmente, não é isso? (04)</p> |
| <p>P2 <i>Reagir:apoiar:desenvolver</i></p> <p><i>Continuar</i></p> | <p>Eu falo assim para a minha menina: [nome], você foi na piscina hoje? “Eu foio.” (05)</p> |

Exemplo 2

- | | |
|--|--|
| <p>PE <i>Iniciar:dar informação opinativa</i></p> <p><i>Continuar</i></p> | <p>O interessante que eu acho nisso é assim- (01)</p> <p>a gente fala assim: não pode corrigir, não pode corrigir, não pode corrigir. (02)</p> |
| <p>P2 <i>Reagir:apoiar:desenvolver</i></p> <p><i>Continuar</i></p> | <p>Mas não tem jeito mesmo. (03)</p> <p>Mas a gente corrige mesmo. (04)</p> |

Exemplo 3

- PE** *Iniciar:pedir informação factual* Por que que nós enfiamos esse “directions and locations” aí? (01)
P2 *Reagir:confrontar:desengajar* (Silêncio) (02)

Exemplo 4

- PE** *Iniciar:dar informação factual* Uma coisa que eu pensei em cima desse nosso planejamento - sabe o que eu pensei? (01)
P1 *Reagir:apoiar:registrar* Que a gente tá pondo muito pouco esses alunos prá pensarem. (02)
PE *Iniciar:pedir informação opinativa* Uhm. (03)
PE *Iniciar:pedir informação opinativa* Que que você tá achando? (04)

Eggin & Slade salientam a importância de se diferenciar entre fatos e opiniões principalmente pelo fato de que iniciações de um ou de outro tipo tendem a levar a tipos diferentes de transações, com as que envolvem transações de opinião gerando argumentos e as que envolvem fatos permanecendo relativamente breves ou se desenvolvendo em relatos de histórias.

No Quadro 2:5, a seguir, resumimos as funções de fala de movimentos de abrir, o propósito discursivo desses movimentos, e o Modo característico de realização.

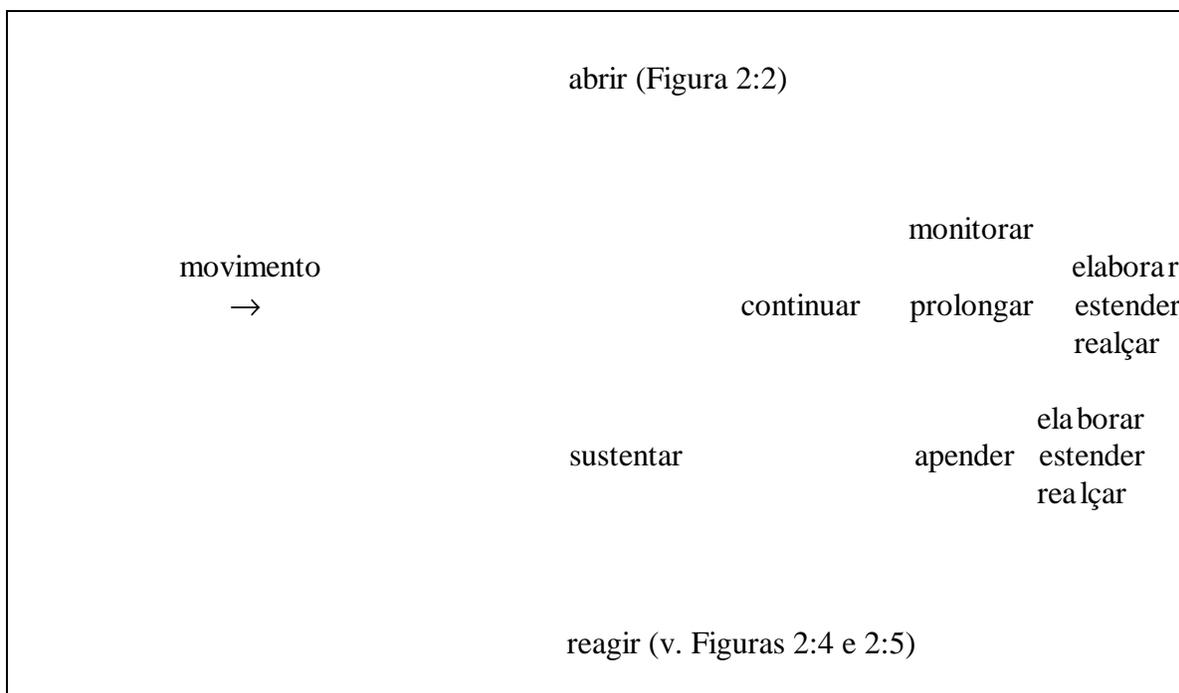
Quadro 2:5 Resumo das funções de fala de abrir

Função de fala	Propósito discursivo	Modo congruente
atender	chamar a atenção	menor; formuláica
oferta	dar bens e serviços	interrogativa modulada
comando	pedir bens e serviços	imperativo
declaração:fato	dar informação factual	declarativo completo; ausência de modalidade
declaração:opinião	dar informação atitudinal/ava-	declarativa completa; moda-

	liativa	lidade e/ou léxico atitudinal
pergunta:aberta:fato	pedir informação factual	interrogativa qu-; ausência de modalidade e/ou avaliação
pergunta:fechada:fato	pedir confirmação/concordância com informação factual	interrogativa direta; ausência de modalidade e/ou de avaliação
pergunta:aberta:opinião	pedir opinião	interrogativa qu-; modalidade/avaliação
pergunta:fechada:opinião	pedir concordância para com opinião	interrogativa polar; modalidade/avaliação

Os movimentos de sustentação, que dão continuidade à negociação de uma proposição, podem ser realizados pelo falante que acabou de falar (funções de continuar) (*continue*) (v. Figura 2:3), ou por outros falantes que tomam o turno (funções de reagir) (*react*) (v. Figuras 2:4 e 2:5).

Figura 2:3 Funções de fala de sustentar:continuar em conversas casuais



Entre as funções de continuar, reconhecem-se as funções de monitorar (*monitor*), de prolongar (*prolong*), e de apender (*append*). Os movimentos de monitorar são aqueles através dos quais o falante enfoca o estado da situação interativa, verificando se os interagentes estão acompanhando o que ele diz, ou convidando um outro interlocutor para assumir o turno.

Os movimentos de prolongar são aqueles através dos quais o falante elabora (*elaborate*), estende (*extend*) ou realça (*enhance*) o que disse anteriormente.

Os movimentos de elaborar, por sua vez, clarificam, re-estruturam ou exemplificam um movimento imediatamente anterior, relações essas que podem ser realizadas pela inserção de itens como *por exemplo, como, quero dizer*, ou pela simples justaposição de movimentos.

Os movimentos de estender acrescentam informações às do movimento imediatamente anterior, ou dão informações contrastantes, e podem ser realizados, embora não necessariamente, por conjunções como *e, mas, ao invés de, ou, exceto*.

Os movimentos de realçar qualificam ou modificam a informação no movimento imediatamente anterior dando detalhes temporais, espaciais, causais ou condicionais, podendo ser realizados, embora também não necessariamente, por conjunções como *então, assim, porque*.

Os movimentos de apender, realizados pelo falante após ele ter perdido momentaneamente o turno, representam uma expansão lógica do turno

imediatamente anterior por ele produzido, e podem igualmente ser de elaborar, de estender e de realçar.

O trecho a seguir ilustra uma sequência de movimentos de continuar de P2, no qual encontram-se exemplos de movimentos de monitorar, em (03); de prolongar:estender, em (02) e (06); de prolongar:elaborar, em (07) e (09); de prolongar:realçar, em (08) e (10); e de apender:realçar, em (05).

Exemplo

P2	<i>Reagir:apoiar:responder</i>	Então, daí eu vou fazer- é o seguinte, esse problema da gramática, né? [.....] (01)
	<i>Continuar:prolongar:estender</i>	mas toda vez que eles vão falar a sua esposa, eles falam `your wife´. (02)
	<i>Continuar:prolongar:monitorar</i>	Não é comum? (03)
PE	<i>Reagir:apoiar:reconhecer</i>	É. (04)
P2	<i>Continuar:apender:realçar</i>	Então, são coisas assim que- algumas eu já sei que são super fáceis, né. (05)
	<i>Continuar:prolongar:estender</i>	E comuns. (06)
	<i>Continuar:prolongar:elaborar</i>	Agora, uma coisa que eu queria e tenho medo é ver o que que eles estão sentindo, (07)
	<i>Continuar:prolongar:realçar</i>	se eles estão sentindo que eles estão aprendendo, (08)
	<i>Continuar:prolongar:elaborar</i>	que eu entendo assim, né, da parte deles, eles estão esperando que aprender inglês- (09)
	<i>Continuar:prolongar:realçar</i>	então, será que eles estão conscientes que eles estão aprendendo? (10)

No Quadro 2:6, a seguir, resumimos as funções de fala de movimentos de continuar, o propósito discursivo desses movimentos, e seus modos de realização.

Quadro 2:6 Resumo das funções de fala de continuar

Função de fala	Propósito discursivo	Modo congruente
----------------	----------------------	-----------------

Continuar:monitorar	verificar se o interlocutor ainda está engajado	oração principal elíptica ou oração menor com intonação interrogativa
Prolongar:elaborar	clarificar, exemplificar ou re-estruturar	declarativa completa ligada (ou passível de ser ligada) por <i>por exemplo, quero dizer, como</i>
Prolongar:estender	oferecer informação adicional ou contrastante	declarativa completa ligada (ou passível de ser ligada) por <i>e, mas, com exceção de, por outro lado</i>
Prolongar:realçar	qualificar o movimento anterior dando detalhes de tempo, lugar, causa, condição, etc...	declarativa completa ligada (ou passível de ser ligada) por <i>então, assim, porque</i>
Apende:elaborar	clarificar, exemplificar ou re-estruturar o movimento anterior após intervenção por outro falante	grupo nominal de elaboração
Apende:estender	oferecer informação adicional ou contrastante ao movimento anterior após intervenção por outro falante	grupo nominal de extensão
Apende:realçar	qualificar movimento anterior após intervenção por outro falante	realçar a frase preposicional/adverbial

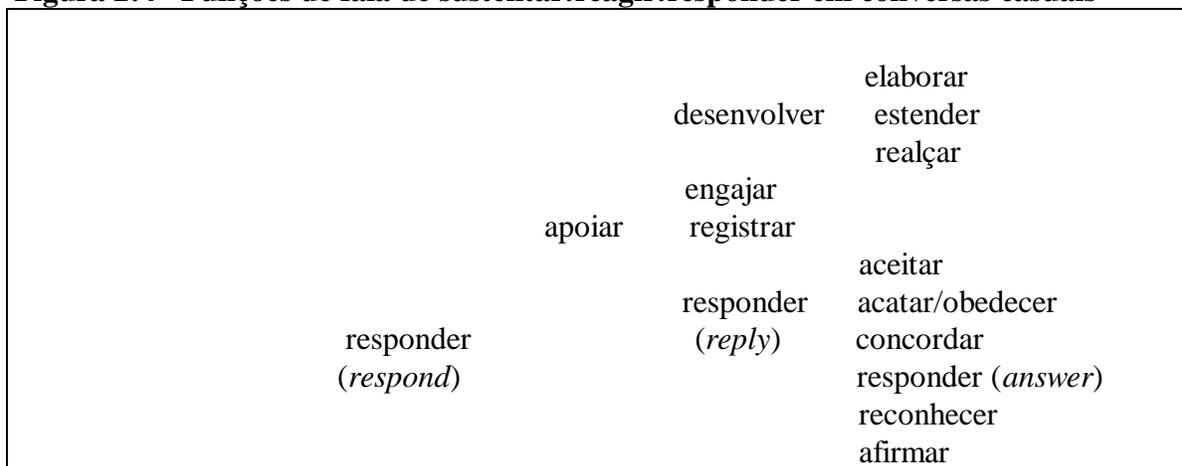
As funções de reagir, isto é, os movimentos realizados pelo falante que tem o turno em resposta ao movimento realizado pelo falante anterior, são os movimentos que realizam mais essencialmente o significado interativo das estruturas conversacionais, e podem ser de responder (*respond*) (Figura 2:4) ou de replicar (*rejoinder*) (Figura 2:5). Os movimentos de responder (*respond*) são reações que encaminham a negociação para a conclusão, embora possam possibilitar movimentos de resistência que, por sua vez, podem ser de apoiar (*supporting*) ou de confrontar (*confronting*).

Entre os primeiros, movimentos de apoiar, Eggins & Slade reconhecem os movimentos de desenvolver (*develop*), de engajar (*engage*), de registrar

(*register*) ou de responder (*reply*). Os movimentos de desenvolver podem ser de elaborar, de estender, ou de realçar, e têm a função de indicar apoio interpessoal para com o falante que iniciou a negociação bem como de oferecer mais conteúdo ideacional para a negociação. Os movimentos de engajar são aqueles que realizam as reações de concordar ou aceitar os movimentos de chamar a atenção. Os movimentos de registrar são movimentos que encorajam o falante que teve um turno anterior a assumir outro turno, como por exemplo, *Oh!* ou *Não diga!*; são geralmente realizados por expressões formuláicas, e não introduzem material novo para negociação.

Os movimentos de responder (*reply*), por sua vez, são os movimentos que possibilitam mais negociação entre os movimentos de reagir:responder (*respond*), embora negociem a proposição do falante anterior, e se subdividem em movimentos de aceitar (*accept*), de obedecer ou acatar (*comply*) (muitas vezes não verbais), de concordar (*agree*), de responder, isto é, fornecer a informação solicitada (*answer*), de reconhecer (*acknowledge*), e de afirmar (*affirm*).

Figura 2:4 Funções de fala de sustentar:reagir:responder em conversas casuais



Os movimentos de apoiar indicam uma disposição para aceitar as proposições ou as propostas dos outros falantes e são, portanto, não-assertivas, até mesmo deferenciais. Para Eggins & Slade, esses movimentos criam um alinhamento entre respondente e iniciador e sugerem uma relação de dependência e subordinação do primeiro em relação ao segundo.

Os movimentos de confrontar, por sua vez, variam desde os movimentos de desengajar (*disengage*), como por exemplo, movimentos de silêncio, que podem indicar uma recusa em participar da interação, até os movimentos que oferecem uma resposta confrontativa: movimentos de declinar (*decline*), de desobedecer (*non-comply*), de discordar (*disagree*), de recusar (*withhold*), de desaprovar (*disavow*), e de contradizer (*contradict*).

Da mesma forma que os movimentos de apoiar, os movimentos de confrontar indicam dependência e subordinação do respondente em relação ao iniciador mas não implicam a mesma deferência ou alinhamento dos primeiros.

O exemplo a seguir ilustra um movimento de reagir:responder:recusar, em (02):

Exemplo

PE *Iniciar:pedir informação fatural* **Cê** percebeu o que cê tá fazendo no 2º ano? (01)
P2 *Reagir:Responder: recusar* **Ah**, não sei. (02)

No Quadro 2:7, resumimos as funções de fala de movimentos de sustentação: responder, o propósito discursivo desses movimentos, e seus modos de realização.

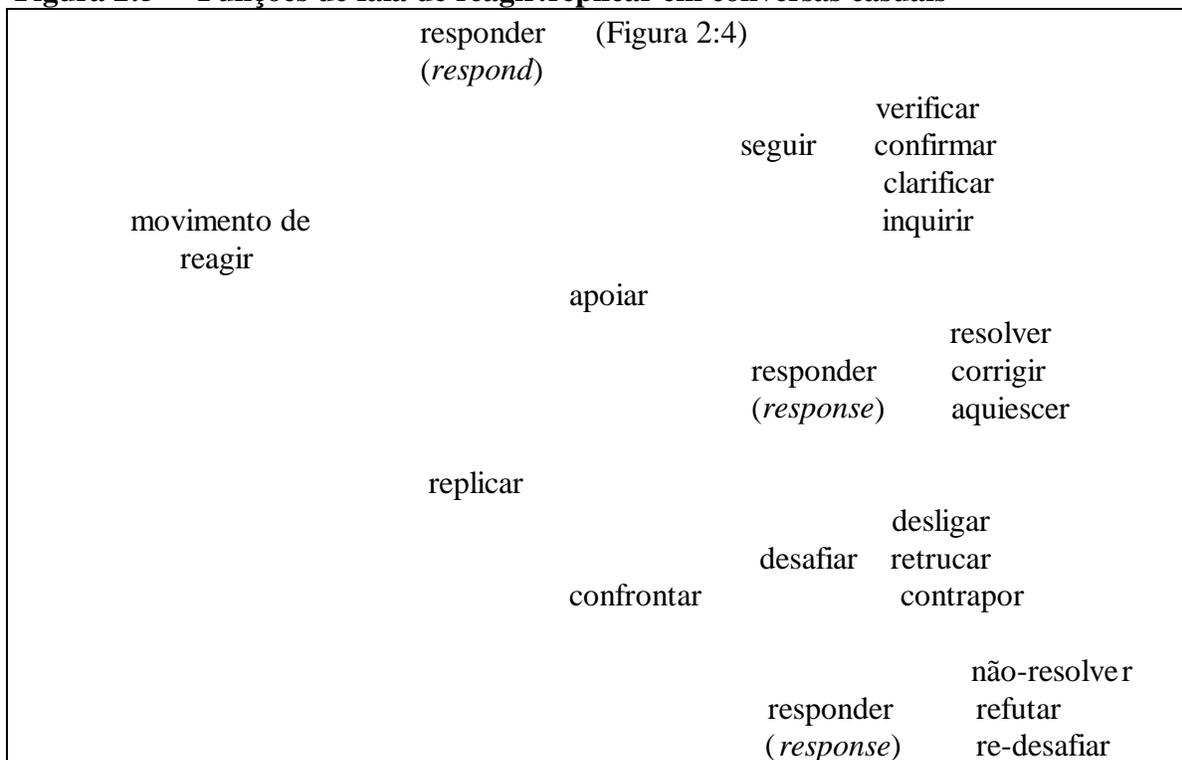
Quadro 2:7 Resumo das funções de fala de sustentação:responder

Função de fala	Propósito discursivo	Modo congruente
Engajar	mostrar vontade de interagir respondendo ao cumprimento, etc...	menor
Registrar	mostrar atenção ao falante	repetição das palavras do falante; palavras paralinguísticas como Hum, Uh, etc..., orações minor
Obedecer	realizar ação de prover os bens ou serviços	não-verbal; expressões de concordância como OK
Aceitar	aceitar os bens ou serviços proferidos	não-verbal; expressões de agradecimento
Concordar	indicar apoio para com a informação dada	sim; polaridade positiva
Reconhecer	indicar conhecimento da informação dada	expressões de conhecimento
Responder	dar a informação solicitada	ausência de elementos estruturais
Afirmar	prover resposta positiva à pergunta	sim; polaridade positiva
Discordar	prover resposta negativa à pergunta	negação da proposição
não-obedecer	indicar inabilidade para obedecer o comando dado	não-verbal; ausência de expressões de concordância; negação do comando verbal
Recusar	indicar inabilidade para prover a informação solicitada	declarativa negativa elíptica
Desaprovar	negar o reconhecimento da informação	expressões de negação de conhecimento
Contradizer	negar a informação anterior	não; polaridade trocada

Os movimentos de réplica (*rejoinder*) (v. Figura 2:5), por sua vez, ao contrário dos movimentos de responder que de alguma maneira encerram a negociação, são reações que de alguma forma prolongam a negociação. Esses movimentos

tendem a criar sequências de conversa que interrompem, adiam, cortam ou suspendem a sequência inicial. Assim, ao invés de apenas negociar a proposição ou proposta apresentada, as réplicas a questionam (pedindo detalhes adicionais) ou a rejeitam (oferecendo explicações alternativas).

Figura 2:5 Funções de fala de reagir: replicar em conversas casuais



As réplicas se subdividem em movimentos de apoiar e confrontar. Os primeiros se dividem em movimentos de seguir (*track*) e movimentos de responder (*response*). Os segundos se dividem em movimentos de desafiar (*challenge*) e, igualmente, em movimentos de responder (*response*). Os movimentos de seguir prolongam a negociação, enquanto que os movimentos de desafiar confrontam um movimento anterior.

Os movimentos de seguir subdividem-se em movimentos de verificar (*check*), confirmar (*confirm*), clarificar (*clarify*) ou inquirir (*probe*) sobre o conteúdo de movimentos anteriores. Esses movimentos têm função de reciclagem e são considerados movimentos de apoio na medida em que atrasam a conclusão da negociação mas não indicam desacordo. Os movimentos de responder dividem-se em resolver (*resolve*), corrigir (*repair*), aquiescer (*acquiesce*). O exemplo a seguir ilustra um movimento de seguir:clarificar, em (07), e de seguir:resolver, em (08):

Exemplo

P1	<i>Continuar</i>	e primeiro a gente fez um brainstorming pra pegar o vocabulário, as coisas que eles lembravam. (03)
	<i>Continuar</i>	Aí todas as pessoas citaram pelo menos uma ou outra palavra. (04)
	<i>Continuar</i>	A gente via que não era só um aluno, só aquele, o melhor aluno da sala não. (05)
	<i>Continuar</i>	Mais gente citava mais vocabulário sobre <i>smoking</i>.(06)
PE	<i>Reagir:Seguir:clarificar</i>	E que tipo de palavra que eles falavam, [nome P1]? (07)
P1	<i>Reagir:Responder:resolver</i>	Eles falavam <i>rate, disease, cancer, tobacco</i>. (08)

Os movimentos de desafiar, por sua vez, confrontam os movimentos anteriormente realizados através, por exemplo, da pronta e firme recusa em aceitar o que foi dito ou do questionamento da verdade do que foi dito e/ou do direito do falante em dizê-lo. Entre eles podem-se diferenciar três tipos principais: movimentos de desligar (*detach*), que procuram terminar a interação e evitar maiores discussões; movimentos de retrucar (*rebound*), que mandam a interação de volta ao falante anterior, questionando a relevância, a legitimidade ou a veracidade do movimento do outro falante; movimentos de contrapor

(*counter*), que expressam a confrontação oferecendo uma alternativa, uma contra-posição, ou uma contra-interpretação de uma situação levantada pelo falante anterior.

As respostas aos movimentos de desafiar são muito frequentemente elas próprias movimentos de confrontação: um questionamento dificilmente é resolvido de imediato, uma contra-argumentação é geralmente refutada, ou um contra-desafio é lançado. Para Eggins & Slade é possível encontrar nas conversas sequências bastante extensas desses movimentos. Os movimentos de responder, por sua vez, se dividem em não-resolver (*unresolve*), refutar (*refute*), e re-desafiar (*re-challenge*).

O exemplo a seguir ilustra um movimento de reagir:replicar:desafiar:contrapor, em (03), e um movimento de responder:refutar em (04):

PE	<i>Continuar</i>	Mas que eles pensem um pouco nos argumentos sólidos que eles possam ter porque esse pessoal não te. (02)
	<i>Continuar</i>	(03) porque esse pessoal não tem.
P1	<i>Replicar:Desafiar:contrapor</i>	Mas falta muito vocabulário prá eles desenvolverem a idéia (03)
	<i>Replicar:Responder:refutar</i>	Mas vai aos poucos. (04)
	<i>Reagir:Responder:concordar</i>	É, a gente vai dando aos poucos. (05)

No Quadro 2:8, resumimos as funções de fala de movimentos de sustentação: replicar, o propósito discursivo desses movimentos, e seus modos de realização.

Quadro 2:8 Resumo das funções de fala de sustentação:replicar

Função de fala	Propósito discursivo	Modo congruente
verificar	elicitar repetição de um elemento não ouvido ou não	interrogativo polar elíptico

	compreendido	
confirmar	verificar informação ouvida	interrogativo qu- elíptico; elemento qu- do movimento anterior
clarificar	conseguir informação adicional necessária para compreender o movimento anterior	interrogativo elíptico; novo elemento qu- - não presente no movimento anterior
inquirir	voluntariar detalhes adicionais/ implicações para confirmação	oração completa; nova oração, etc...; mas em relação lógico-semântica com os movimentos que está seguindo ou declarativo ecóico
resolver	dar clarificação, aquiescer com a informação	declarativo elíptico; adjunto de modo (MOOD)
desligar	terminar a interação	silêncio; expressão de encerramento
retrucar	questionar a relevância; a legitimidade; a veracidade do movimento anterior	interrogativo qu-, elíptico
contrapor	negar o direito do interlocutor à sua posição	declarativa não-elíptica; negação da compreensão/direito
refutar	contradizer a importância de um desafio	declarativo elíptico; negação
re-desafiar	oferecer uma proposição alternativa	interrogativo elíptico

Passamos, a seguir, para a discussão dos processos, participantes e circunstâncias, que complementa a que acabamos de realizar.

2.2. Processos, participantes e circunstâncias

Os processos são aspectos gramaticais que têm valor experiencial, isto é, são um traço e uma pista para a forma através da qual é representada a experiência (do produtor do texto) sobre o mundo natural ou social que o cerca (Fairclough, 1989). PaEm outras palavras, os processos mostram “como os escritores/

falantes codificam na língua suas imagens mentais da realidade e como eles explicam suas experiências do mundo que os rodeia” (Ramos, 1997:94).

Os processos têm potencialmente três componentes: o processo; os participantes do processo; as circunstâncias associadas com o processo. Com base em Halliday (1985/1994:107), Ramos (:95-97) discute os seguintes principais tipos de processos e participantes, que exemplificamos com dados de nosso estudo, sempre que possível:

- **Processos Materiais.** Os processos materiais são processos de fazer, e têm um ou dois papéis associados a eles: Ator (em todos os casos) e Obejetivo (em alguns casos).

Os processos materiais podem ser divididos em processos de ação ou processos de eventos. Os primeiros, processos de ação, envolvem um ator que age sobre um objetivo (*Goal*), como, por exemplo, em *Os alunos fizeram o exercício de gramática*. Os segundos, processos de eventos, envolvem atores inanimados, como, por exemplo, em *A água jorrou da torneira*.

- **Processos mentais.** Os processos mentais são os processos de sentir/experienciar, e têm dois papéis inerentes, o experienciador (*Senser*), isto é, o ser consciente, e o Fenômeno (aquilo que é sentido). Os processos mentais podem ser subdivididos em processos de percepção, como, por exemplo, em *Os alunos notam que eu e a outra professora temos um trabalho em conjunto*; processos de afeição, como, por exemplo, em *Os alunos gostam quando eu*

falo inglês na sala; processos de cognição, como, por exemplo, em *Eu não sabia o que era prá fazer*.

• **Processos relacionais.** Os processos relacionais são os processos de ser, e envolvem dois papéis que precisam ser explicitamente realizados. Os processos relacionais podem ser de atribuição, nos quais os papéis são os de Portador (Carrier) e Atributo, como em, *Agora, eu **estou** mais madura para ensinar*, e de identificação, nos quais os papéis são os de Identificador e Identificado, como em *O objetivo **era** a gramática*.

Stillar (1998:24-25) salienta que, ao analisarmos textos, muitas vezes não é necessário fazer uma classificação detalhada dos processos e participantes, enquanto que, outras vezes, um refinamento da classificação de tipos de processos, isto é, um detalhamento maior dos tipos de processos encontrados, pode ser importante. Tal foi, por exemplo, o nosso caso, em relação aos processos mentais, entre os quais identificamos, com base em Stillar (:24), além dos processos acima, os processos mentais de criação, como, por exemplo, em *Ele **escreveu** uma short story*. A identificação desse processo, em nosso caso, possibilitou perceber mais claramente a transformação de uma das professoras envolvidas no estudo.

Os processos podem ainda ser acompanhados de circunstâncias, que são realizadas por grupos adverbiais ou frases proposicionais. A seguir, exemplificamos alguns tipos de circunstâncias, esclarecendo que um elenco maior será apresentado posteriormente, a partir dos dados do próprio estudo. As circunstâncias podem ser, por exemplo:

- de **local**, entre as quais se incluem as de **tempo**, como *quando eu era aluna na faculdade*, em *Quando eu era aluna na faculdade, eu tive muita aula de gramática*; e as de **lugar**, como *na faculdade*, no exemplo anterior.
- de **contingência:causa**, como *porque eu queria que eles percebessem que eles conseguem entender*, em *Eu dei listening, porque eu queria que eles percebessem que eles conseguem entender*.
- de **assunto**, como *sobre smoking*, em *Eu dei um texto sobre smoking*.
- de **modo**, entre as quais se incluem as de **meio**, como *através de palavras conhecidas ou dos cognatos* em *Eles conseguem entender o texto através das palavras conhecidas e dos cognatos*.

Neste trabalho, como dissemos anteriormente, o exame dos processos, participantes e circunstâncias teve importância particular para responder à pergunta 1, sobre a construção de contextos colaborativos, em relação às formas de questionamento utilizadas pela pesquisadora, e para responder à pergunta 2, sobre as representações das professoras sobre ensinar-aprender no início do estudo, bem como as transformações nessas representações ao longo do processo.

Passamos, a seguir, para o Capítulo 3, sobre a metodologia do estudo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo, que discute a metodologia utilizada para este estudo, divide-se em duas partes: a escolha da metodologia da pesquisa e os elementos da pesquisa. A primeira parte discute o método de pesquisa adotado, a saber, a pesquisa colaborativa (Magalhães, 1998, 1996, 1995, 1994a & b, 1993, 1990, e seguidores como Castro, 1998 a & b, 1997, 1996c, 1995; Liberali, 1997, 1994; Polifemi, 1997; Lopes, 1997; Gervai, 1996; Faustini, 1995; Cunha, 1992), e dentro dela, as sessões reflexivas (cf trabalhos de Magalhães, e Liberali, 1994), procedimento não apenas de coleta de dados, mas principalmente, de criação de espaço para a negociação e construção de significados. A segunda parte discute os elementos da pesquisa, e subdivide-se em cinco seções: o contexto da pesquisa, os participantes, os métodos e procedimentos usados para a coleta dos dados, os métodos e procedimentos usados para a análise dos dados, e os procedimentos adotados para garantir a validade e a confiabilidade do estudo.

1. Escolha da Metodologia

O exame da literatura sobre o desenvolvimento do professor em serviço revela a dificuldade em se introduzir transformações nas escolas (Kemmis, 1987; Wideen, 1987; Stake, 1987; Gitlin, Siegel e Boru, 1988). Por outro lado, esse exame aponta igualmente a grande distância entre a pesquisa e a realidade

escolar (Kemmis, 1987; Magalhães, 1993, 1992, 1990). A partir disso, têm-se discutido formas através das quais as investigações sobre as salas de aula possam criar contextos que propiciem aos participantes das pesquisas um envolvimento ativo na compreensão e na transformação do objeto a ser investigado (Wildman & Niles, 1987; Kemmis, 1987; Gitlin, Siegel & Boru, 1988; Magalhães, 1998, 1997, 1996, 1995, 1994a & b, 1992a & b, 1990).

Pesquisadores como Kemmis (1987), Fitzclarence e Giroux (1984), por exemplo, enfatizam o papel da pesquisa-ação na criação de grupos auto-reflexivos nas escolas, visando a transformação dessas escolas através das práticas que as constituem. Esses pesquisadores têm como objetivo a autonomia do professor para que este possa examinar criticamente os valores que embasam suas práticas educacionais e atuar politicamente na transformação delas.

Outros pesquisadores, por sua vez, como Wildman & Niles (1987), Schön (1988), e Magalhães (1998, 1996, 1992, 1995, 1994, 1993, 1990), enfatizam a co-construção do conhecimento e, nesse processo, o papel do parceiro (mais experiente), seja ele o pesquisador, o coordenador, ou outro professor, como aquele que favorece o desenvolvimento de uma atitude reflexiva dos professores perante e sobre suas ações de maneira mais micro estrutural.

De qualquer maneira, a ênfase desses trabalhos está na busca de formas de pesquisa que possam possibilitar a transformação das práticas que constituem as instituições, através dos sujeitos que delas participam, o que, em última

análise, leva à transformação das próprias instituições e de seu próprio papel no processo de criar conhecimentos.

Os trabalhos de Magalhães, particularmente, se desenvolvem dentro da pesquisa de etnografia crítica ou pesquisa colaborativa. Como discutido por essa investigadora, a pesquisa colaborativa se embasa na teoria crítica do conhecimento, e tem como objetivo tornar os participantes conscientes e sujeitos de seu discurso e de sua ação com base no diálogo.

A teoria crítica enfoca o conhecimento “no contexto de sua constituição e contribuição potencial para a evolução social” (Bredo & Feinberg, 1982:272). A evolução social, por sua vez, é entendida por esses autores em relação à possibilidade de emancipação simbólica e progressiva dos sujeitos envolvidos na ação. Assim, o conhecimento é colocado dentro de “uma perspectiva social e histórico-desenvolvimentista que enfatiza seu potencial repressivo ou emancipatório” (Magalhães, 1993: 2).

1.1. A pesquisa colaborativa

O objetivo da pesquisa colaborativa de favorecer o desenvolvimento da consciência crítica de todos os participantes quanto à compreensão dos princípios e propósitos que informam e norteiam suas ações diárias e, muitas vezes, das condições contraditórias (distorcidas ou escondidas pelo senso comum) subjacentes a essas ações se torna extremamente importante em pesquisas de sala de aula, uma vez que o professor é, de uma maneira geral,

produto de um sistema cujo objetivo é transmitir uma cultura que, em grande parte das vezes, não é dele, mas é assumida por ele, como resultado de sua história social.

Kemmis (1987) denomina reflexão crítica ao processo em que professores (ou supervisores, coordenadores, e educadores em geral) e alunos tornam-se sujeitos ao invés de objetos no processo sócio-histórico, ou seja, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações (Bourdieu, 1989).

Como salienta Magalhães (1998:172), nesse sentido, ao participar desse processo, os educadores se envolvem em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização de discursos, de maneira que os significados por eles construídos sobre conteúdos, materiais, programa, atividades de sala de aula, com base no senso comum dado pelo discurso dominante, podem ser questionados.

Diretamente relacionada a essa prática crítica está a construção de contextos colaborativos que possam possibilitar o desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, como esclarece Magalhães (:173), colaborar implica em que os participantes ajam no sentido de explicar, de tornar claros seus valores, suas crenças, suas representações, seus procedimentos e suas escolhas, com o objetivo de possibilitar que seus interlocutores, os outros participantes da interação, possam questionar, expandir, clarificar os significados sendo negociados.

Dessa maneira, o conceito de colaboração não significa simetria de conhecimentos, idéias, representações ou valores. Pelo contrário, implica em conflitos, tensões e questionamentos (Bahktin, 1930/1992), que possam possibilitar aos participantes um “estranhamento” dos discursos da sala de aula e sua reflexão sobre, e conseqüente compreensão desses discursos e de sua relação com os discursos dominantes embasados no senso comum.

Assim o processo colaborativo implica principalmente em que todos os participantes tenham, não a mesma “agenda”, ou o mesmo poder institucional, mas que tenham a possibilidade de trazer para discussão e negociação seus conhecimentos, valores e crenças.

Da mesma maneira, o processo colaborativo não implica que os participantes dividam igualmente o “poder” nas decisões. Pelo contrário, é necessário que se reconheça, “sem hipocrisia”, que o pesquisador detém o maior poder, pelo seu domínio na relação da teoria e da prática (Magalhães, 1996).

Como dissemos anteriormente, Smyth (1992:295) salienta que para que esse processo de “estranhamento” ou de distanciamento das ações do dia a dia possa vir a acontecer nas escolas, é necessário que os professores se envolvam em quatro tipos de ações “reflexivas”, que envolvem: (1) Descrever (o que eu faço?); (2) Informar (o que isso significa?); (3) Confrontar (como eu cheguei a agir assim?); (4) Reconstruir (como posso agir diferentemente?)

Segundo Magalhães (:175), por sua vez, a teoria do agir comunicativo (Habermas, 1981), propicia, em um plano filosófico, um arcabouço teórico que

possibilita a compreensão da linguagem como um meio através do qual e no qual os participantes da interação constroem uma intercompreensão crítica, com base em três tipos de conhecimentos, dos quais o conhecimento formal ou objetivo (técnico) é apenas mais uma maneira de pensar (os outros dois são o conhecimento normativo e o conhecimento subjetivo).

Na pesquisa colaborativa, portanto, o papel do pesquisador torna-se essencial para construir contextos nos quais as representações estabelecidas pela cultura das instituições possam ser trazidas à luz para discussões, compreensões e reconstruções.

Nesse processo, é papel do pesquisador introduzir discussões sobre ensino-aprendizagem da linguagem oral e/ou escrita enfocando os processos, conceitos e estratégias envolvidos; guiar e mediar a reflexão do professor sobre as oportunidades de aprendizagem que são construídas em sua sala de aula; e assisti-lo na transferência da teoria discutida à prática, para informar e reestruturar sua ação.

Com base nisso, e fundamentando-nos ainda nos pressupostos teóricos discutidos no capítulo anterior, mais especificamente nos princípios (a) de construção conjunta do conhecimento em um processo mediado pela linguagem, como entendido dentro da perspectiva vygotskiana, e (b) de embasamento desse processo de construção na análise da própria prática do aprendiz (Garcia, 1992) em um processo de reflexão sobre-a-ação, na-ação e sobre-a-ação-na-ação (Schön, 1988) (v. Capítulo 1), optamos por um instrumento de pesquisa que possibilitasse a criação de espaços para a

discussão e análise das ações instrucionais das professoras envolvidas no estudo e para a ativa participação da investigadora como mediadora dessas discussões. Delinearam-se, então, como um dos instrumentos de coleta de dados para este estudo, as sessões reflexivas (Magalhães, 1998, 1997, 1994a & b; Castro, 1998a & b, 1997; Giosa, 1994; Faustinoni, 1995; Polifemi, 1997) (a serem discutidas mais além), instrumento esse complementado pelas próprias aulas dadas pelas professoras, de modo a possibilitar o exame de possíveis transformações nas ações instrucionais destas (v. discussão sobre as conversas reflexivas a seguir e na seção sobre métodos e procedimentos de coleta dos dados, e discussão sobre as aulas na seção sobre métodos e procedimentos de coleta).

Passamos, a seguir, para a discussão das sessões reflexivas.

1.1.1. As sessões reflexivas

O termo “sessões reflexivas”, que adotamos neste trabalho, é utilizado dentro do grupo de pesquisa sobre a formação contínua do professor, da PUC/SP (cf trabalhos de Magalhães e seguidores), no qual este trabalho se insere, para nomear as sessões de discussão entre pesquisadora e professores, que envolvem (a) a compreensão dos participantes para com a importância do discurso na construção do processo de reflexão e de seu papel ativo no direcionamento desse processo; (b) o trabalho conjuntamente realizado visando a compreensão do assunto em discussão e o compartilhar de experiências, pensamentos e sentimentos sobre o ensino; e (c) a compreensão do fato de que

a discussão deve tornar aparentes as idéias dos professores sobre ensinar-aprender, idéias essas muitas vezes embasadas no senso comum.

Neste trabalho, o termo se refere às conversas periodicamente realizadas entre a pesquisadora e as professoras, que tinham como objetivo a discussão do direcionamento e do planejamento do trabalho a ser realizado no semestre. Nessas sessões, incluiu-se ainda, como parte do estudo, e com o consentimento das professoras, a discussão de suas decisões instrucionais (escolhas de conteúdo e ações instrucionais) no andamento do trabalho, como forma de levá-las a se conscientizar de suas ações e a perceber e discutir os princípios nelas envolvidos. A participação das professoras foi voluntária e o papel da pesquisadora, o de colega mais experiente. As sessões reflexivas aqui, então, enfatizaram a dimensão colaborativa em dois aspectos: (a) no compartilhar de experiências entre os participantes e construção conjunta de significados, e (b) na participação voluntária das professoras no projeto (v. posterior seção sobre os elementos da pesquisa para maiores detalhes sobre a relação pesquisadora-professoras bem como sobre as próprias sessões).

Modalidades de discussões em grupo que têm como objetivo levar participantes de vários tipos de situações de ensino-aprendizagem a se conscientizar de suas ações têm sido amplamente discutidas na literatura da área (cf. Magalhães, 1998, 1997, 1994 a & b; Castro, 1998 a & b, 1997; Polifemi, 1997; Faustinoni, 1995; Giosa, 1994; Paschoal, 1992; Brown & Lytle, 1988) e se embasam nos princípios de que as discussões (a) possibilitam aos participantes um distanciamento das situações vivenciadas, que propicia mais tempo e maior clareza para a compreensão dos princípios que as

envolvem; (b) possibilitam aos participantes um meio de compartilhar idéias e concepções e de posicionar-se mais rapidamente perante elas, criando espaços para negociações e ajustes de maneira mais imediata; (c) possibilitam aos participantes fazer suas escolhas discursivas e direcionar a interação a partir das contribuições de seus interagentes; (d) nesse processo, possibilitam aos participantes revelar, repensar e reconstruir suas concepções a respeito dos aspectos envolvidos nas situações em questão; e (e) principalmente, e em última análise, integram em um único processo de desenvolvimento, a análise e a reflexão sobre as ações instrucionais, a aprendizagem dos conceitos e a construção de formas de atuação, e as formas de instrução utilizadas na condução do processo.

A escolha das conversas como procedimento de coleta de dados está, portanto, de acordo com os pontos discutidos na fundamentação teórica anteriormente discutida. Dento da perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1930/1978), entende-se que as sessões se constituem em situações de construção conjunta do conhecimento, nas quais a condutora do processo, esta pesquisadora, pode atuar na zona de desenvolvimento proximal das interlocutoras, as professoras, a partir das respostas dadas por elas, e assim levá-las para adiante em seu processo de aprendizagem. Dentro da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1991), por sua vez, entende-se que as práticas discursivas da pesquisadora dentro dessas situações podem servir como estratégias de pensamento (Werstch & Smolka, 1993) para que as professoras refinem, revejam ou ampliem sua compreensão dos significados sendo negociados. Entende-se ainda, que nessas situações, as professoras constróem formas de atuação a partir das interações das quais participam, neste caso formas de reflexão, formas de atuação essas

que podem vir a levá-las a agir de maneira independente na sala de aula (Rogoff, 1984). Por outro lado, entende-se também que as práticas discursivas das professoras servem igualmente como estratégias de pensamento para a pesquisadora, na medida em que essas práticas são o ponto de partida para que a pesquisadora tome decisões quanto ao direcionamento das discussões e, em última análise, do próprio processo de desenvolvimento.

3. Os Elementos da Pesquisa

Nesta parte, discutimos o contexto da pesquisa, os participantes, os métodos e procedimentos de coleta de dados, os métodos e procedimentos de análise dos dados, os procedimentos para garantir a validade e a credibilidade dos dados.

2.1. O contexto da pesquisa

Este estudo foi realizado com duas professoras de inglês do curso de Letras em uma universidade do interior paulista. O curso tem a duração de quatro anos e ao longo desse período contempla predominantemente estudos relativos ao domínio dos conteúdos relacionados às duas áreas de atuação profissional, a saber, magistério de Ensino Fundamental e Ensino Médio com habilitação em Português/Literatura (Língua Portuguesa e Literaturas) ou em Português/Inglês (Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas). Na época da coleta de dados da pesquisa, quanto à parte pedagógica, além das disciplinas de formação geral distribuídas ao longo do Curso, no quarto ano, os alunos tinham os assim-denominados “Estágios Supervisionados”, vinculados ao Departamento de Pedagogia, em um total de 170 horas, sobre os quais, de

acordo com depoimentos dos próprios alunos, preenchiavam fichas a respeito do que observavam nas salas de aula das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O ano de início de realização da pesquisa (1995) foi o ano em que teve igualmente início a implantação da reforma curricular do Curso aprovada no ano anterior, após quatorze anos em que não se observaram alterações no currículo. A reforma instituiu o desmembramento da disciplina Língua Inglesa em duas outras: Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita e Inglês: Prática Oral, com cargas horárias separadas e ministradas por professores diferentes. Isso significou selecionar e definir conteúdos para cada uma das disciplinas bem como as maneiras de trabalhá-los dentro dos objetivos específicos de cada uma, a saber, o desenvolvimento das estratégias de leitura e de produção escrita em Língua Inglesa: Leitura e Produção Escrita, e o desenvolvimento das estratégias de compreensão e produção oral em Inglês: Prática Oral. Isso teve implicações para o desenvolvimento deste trabalho, como veremos mais adiante. Até então, o ensino de inglês no curso era feito através da disciplina Língua Inglesa, com carga horária de quatro horas-aula na primeira série, e três horas-aula na segunda, terceira e quarta séries, disciplina esta que tinha como objetivo o ensino do inglês sem um propósito definido. De uma maneira geral, o objetivo dessa disciplina era “ensinar a língua”.

As aulas de Língua Inglesa I: Leitura e Produção Escrita foram ministradas desde o início do ano de 1995 por uma das professoras-sujeito deste estudo, aqui denominada P2. As aulas da disciplina Inglês: Prática Oral I foram ministradas por esta pesquisadora até a metade do primeiro semestre de 1995 (aproximadamente até o final de abril). A partir de então, essas aulas foram

assumidas por outra das professoras envolvidas neste estudo, aqui denominada P1.

2.2. Os participantes

2.2.1. As professoras. P1, professora de Inglês: Prática Oral, contava, na época da coleta dos dados, 25 anos de idade, e P2, professora de Língua Inglesa I: Leitura e Produção Escrita, 33. Ambas ex-alunas da Instituição, a primeira delas (P1) havia se formado há aproximadamente três anos, e a segunda (P2), há aproximadamente dez. P1, que havia sido aluna da própria pesquisadora por um semestre durante a 4ª série, estava, na época, completando o curso de especialização em Língua Portuguesa, na própria Instituição. Embora contando com alguma experiência em ensino de inglês em institutos de línguas e em escolas de Ensino Fundamental e Médio, P1 contava apenas com sua experiência de ex-aluna da Instituição no que diz respeito ao magistério superior. P2, por sua vez, havia concluído o curso de especialização em Língua Inglesa, também na própria Instituição, há aproximadamente quatro anos, e contava com cerca de três anos de experiência no Ensino Superior, dentro da própria Instituição, em outro curso.

2.2.2. A pesquisadora. A pesquisadora (47 anos de idade) é professora efetiva na Instituição desde 1990. É Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC/SP.

2.2.3. Os alunos. Os alunos envolvidos nesta pesquisa (aproximadamente 30 alunos na sala) iniciaram o Curso em 1995, como já mencionado anteriormente,

tendo portanto, se graduado ao final de 1998. Ao longo desse período, nas quatro séries, os alunos tiveram três (03) aulas semanais da disciplina Língua Inglesa I: Leitura e Produção Escrita, cada uma delas com a duração de 45 minutos, mais duas (02) aulas semanais de Inglês: Prática Oral I, cada uma delas com igual duração, com as professoras mencionadas acima. Por ocasião do início do curso, os alunos contavam entre 19 e 28 anos de idade, com algumas exceções.

2.3. Os métodos e procedimentos de coleta de dados

Os métodos e procedimentos etnográficos de coleta de dados utilizados para este estudo foram:

(a) gravação em áudio e transcrição das conversas reflexivas realizadas com as professoras (em um total de nove, sendo duas com P1 e P2 em conjunto, quatro com P2, e três com P1; distribuídas com uma periodicidade aproximada de quatro a seis meses entre elas; e totalizando aproximadamente 540 minutos de gravação), e

(b) observação das aulas e tomadas de notas de campo, bem como gravação em áudio e/ou vídeo e transcrição das aulas ministradas pelas professoras (em um total de doze; sendo cinco registradas em áudio e sete registradas em vídeo; e seis ministradas por P1 e seis ministradas por P2; totalizando setecentas e vinte horas de registro). A seguir, discutimos cada um dos procedimentos.

2.3.1. As sessões reflexivas. As sessões reflexivas, já discutidas anteriormente, consistiram de discussões realizadas periodicamente com as professoras, dentro da disponibilidade de tempo destas, com o objetivo de (re)discutir (e/ou selecionar) conteúdos para o trabalho realizado no Curso, em função da recente reforma curricular. Isso provou ser necessário em função da inexperiência das professoras em relação ao trabalho em um curso de Letras, não tendo uma delas (P1) nenhuma experiência em Ensino Superior, e tendo a outra experiência apenas em outro curso, dentro da própria Universidade, como já mencionado acima. Devido ao fato de que P1 substituiria a pesquisadora nas aulas de Inglês: Prática Oral, a necessidade dessas discussões com essa professora surgiu naturalmente. Convidada a participar, P2, por outro lado, aceitou em virtude de estar iniciando o trabalho no curso de Letras e de sentir-se insegura, como mencionado por ela própria nas primeiras sessões realizadas. Ambas as professoras foram então consultadas quanto ao registro formal em áudio das sessões e em áudio e vídeo das aulas, e quanto ao uso dos dados para este estudo, uma vez que a pesquisadora já contemplava sua realização.

Embora as sessões tivessem, então, predominantemente o objetivo de (re)pensar para as duas disciplinas recém implantadas, em função dos novos objetivos que se colocavam, dada a especificidade da natureza de cada uma delas, isso foi feito a partir da discussão das ações instrucionais das professoras por elas relatadas. Ou seja, a discussão de conteúdos e de estratégias de ação visando atingir os objetivos de cada uma das novas disciplinas se apoiou na reflexão e análise da própria prática instrucional das professoras (Garcia, 1992), a partir dos relatos feitos por elas próprias.

O registro das conversas teve início em julho/1995, com uma primeira discussão do trabalho realizado no Curso até aquele momento e para que professoras e pesquisadora tivessem um primeiro contacto (v. Quadro 3:1, para relação das sessões reflexivas).

Quadro 3: 1 Relação das sessões reflexivas

P1	P2
28/07/1995	28/07/1995
08/09/1995	07/09/1995
07/02/1996	07/02/1996
01/06/1996	10/06/1996
-	30/09/1996
20/11/1996	21/11/1996

2.3.2. As aulas. A gravação em audio ou video das aulas teve igualmente o consentimento das professoras e foi realizada dentro das datas sugeridas por elas próprias (v. Quadro 3:2, para relação das aulas). Os dados foram posteriormente transcritos. O exame dos dados registrados embasou as conversas realizadas com as professoras e possibilitou verificar as transformações nas ações instrucionais das professoras em comparação às transformações em seu discurso-sobre-a-ação.

Quadro 3:2 Relação das aulas das professoras

P1	P2
18/08/1995	08/08/1995
-	26/09/1995
12/04/1996	-
26/08/1996	29/08/1996
25/09/1996	30/09/1996
17/10/1996	22/10/1996
08/11/1996	12/11/1996

2.4. Os métodos e procedimentos de análise dos dados

Os dados deste estudo foram analisados de acordo com as duas macro questões que nortearam a pesquisa, a saber (a) quais as práticas discursivas da pesquisadora e como essas práticas promoveram a construção de contextos colaborativos de questionamento da própria ação e auto-compreensão pelos participantes da pesquisa, e (b) quais as representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês no contexto desse curso de letras, e que transformações puderam ser observadas nessas representações a partir das discussões com a pesquisadora sobre ensinar-aprender e sobre a linguagem ao longo do estudo.

Para responder a primeira pergunta, inicialmente, foram lidas as transcrições das sessões reflexivas e, em cada sessão, identificados os turnos de fala de cada um dos participantes. Nesses, foram identificados e nomeadas as funções de fala dos participantes. A escolha contemplou as funções de fala por serem essas as unidades mais sensíveis às funções interativas, além do próprio turno (que pode realizar várias funções de fala) (Eggins & Slade, 1997:184).

Esse exame inicial sugeriu a presença de diferentes padrões interacionais entre pesquisadora e professoras, bem como uma diferente frequência de ocorrências desses padrões, nos dois momentos temporais do estudo. Para confirmarmos essa hipótese, então, procedemos à contagem das funções de fala encontradas (Bardin, 1977), e à comparação cuidadosa das escolhas de funções da pesquisadora e das professoras nos dois momentos.

Ao identificarmos as escolhas de funções de fala das participantes do estudo, pudemos (a) caracterizar as escolhas discursivas da pesquisadora, (b) examinar a negociação das dimensões de poder e de contacto entre pesquisadora e professoras, e (c) em última análise, examinar o papel das escolhas da pesquisadora na construção dos contextos colaborativos com as professoras. Ao examinarmos a frequência de ocorrência das escolhas de funções de fala da pesquisadora e das professoras nos dois momentos do estudo, por sua vez, pudemos identificar um primeiro índice de transformação das professoras, em relação a seus papéis interacionais, encontrado no segundo momento.

Ainda para responder à primeira pergunta, foram examinados e contados os processos e participantes, presentes nas funções de fala de Iniciar:pedir informação, de Reagir:Replicar:Seguir:clarificar e inquirir, bem como nas funções de continuá-las (Eggins & Slade, 1997) da pesquisadora. Esse exame, que foi complementado pelo exame das circunstâncias presentes nessas funções, possibilitou caracterizar as escolhas linguísticas da pesquisadora no que diz respeito à modelagem das professoras como profissionais reflexivas ao longo do estudo.

Para responder à segunda pergunta, foram examinadas as escolhas discursivas das professoras no que diz respeito aos processos, participantes e circunstâncias, e aos participantes do discurso escolhidos como atores dos processos materiais e como experienciadores dos processos mentais (se as próprias professoras ou os alunos).

Ainda no que diz respeito à segunda pergunta, foram examinadas as transcrições das aulas das professoras, e as escolhas de funções de fala e de processos e participantes das professoras (e dos alunos), tomadas como índices das representações e das transformações nas representações das professoras no discurso na-ação.

2.5. Os procedimentos de garantia de validade e credibilidade

Para garantir a veracidade deste estudo, apoiamo-nos nos critérios de credibilidade e reduplicação (Lincoln & Guba, 1985).

Quanto à credibilidade, pesquisadores sugerem principalmente (a) a utilização de vários tipos de dados, métodos diferentes e vários instrumentos de coleta e de análise de dados (triangulação) (Lier, 1988; Lincoln & Guba, 1985); e (b) a verificação dos dados por um outro investigador da mesma área (*peer debriefing*).

Neste trabalho, utilizamos, inicialmente, a triangulação de tipos diferentes de dados, e métodos e instrumentos diferentes de coleta e de análise. Como dissemos anteriormente, os dados utilizados para o estudo foram provenientes de fontes diferentes, a saber, sessões reflexivas e aulas, e foram coletados através de diferentes instrumentos, a saber, gravações em áudio e vídeo e notas de campo. Mais além, as observações constantes do contexto do estudo e de seus participantes, que contribuem para a probabilidade de alta credibilidade (Lincoln & Guba, 1985), foram possíveis devido à natureza da relação entre a pesquisadora e as professoras-sujeito da pesquisa, isto é, o contato frequente

entre a pesquisadora, também professora da Instituição onde ocorreu o estudo, e as professoras era natural. As duas perspectivas adotadas para o exame dos dados, por sua vez, a saber, a perspectiva do discurso da pesquisadora e a perspectiva do discurso das professoras, bem como, dentro deste, as perspectivas do discurso sobre-a-ação e do discurso na-ação, também contribuíram para a triangulação dos resultados observados.

Neste trabalho, utilizamos ainda a verificação externa do processo de pesquisa, como a revisão feita por uma colega investigadora da mesma área (*peer debriefing*). Essa colega examinou amostras tanto de sessões reflexivas como de aulas, escolhidas aleatoriamente, opinou sobre as categorias formuladas, questionou pontos não percebidos pela pesquisadora, e contribuiu para a interpretação de alguns dos dados encontrados. A verificação do processo foi feita ainda pelas próprias professoras envolvidas no estudo, que fizeram algumas das transcrições de aulas e sessões reflexivas, o que gerou discussões adicionais com a pesquisadora, sobre a interpretação dos dados, e para quem e com quem foram apresentados e discutidos os resultados finais do estudo. É importante salientar ainda que um dos próprios instrumentos de coleta, as sessões reflexivas, pela sua própria natureza, contribuíram para o exame e discussão dos dados observados pelas professoras envolvidas no trabalho.

A reduplicação, por sua vez, pode ser externa e interna (Goetz & Le Compte, 1984). A reduplicação externa é aquela que pretende que qualquer pesquisador possa descobrir os mesmos fenômenos e gerar os mesmos construtos que aqueles do estudo. A reduplicação interna, por sua vez, é aquela que pretende

que um pesquisador com os mesmos construtos pode combinar os dados da mesma forma que o pesquisador original.

Neste trabalho, para dar conta de alcançar a reduplicação externa, procuramos evidenciar, de maneira bem clara e explícita, (a) o papel e participação da pesquisadora no estudo; (b) as razões para a realização do estudo, e consequente escolha dos participantes; (c) as descrições dos participantes; (d) a descrição do contexto do estudo; (e) os construtos, as definições e as unidades de análise utilizadas; e (f) os métodos de coleta e análise utilizados.

Para dar conta de alcançar a reprodução interna, por sua vez, procuramos (a) fazer uma apresentação precisa e detalhada dos fatos observados, e (b) propiciar o máximo possível de suporte à apresentação dos fatos e conclusões, através de exemplos concretos.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e discute os resultados encontrados neste trabalho. Para tanto, organizamos duas seções a partir das perguntas de pesquisa, a saber: (1) As Práticas Discursivas da Pesquisadora e a Construção de Contextos Colaborativos de Questionamento e Auto-compreensão, e (2) As Representações e as Transformações nas Representações das Professoras sobre Ensinar-aprender Inglês como LE. A primeira seção se subdivide ainda em: (a)

Escolhas de funções de fala da pesquisadora e das professoras; (b) Escolhas de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora; e (c) A construção dos contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão das professoras. A segunda seção se subdivide em: (a) Processos, participantes e circunstâncias de P1 e P2; (b) Representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE; e (c) Transformações nas representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE.

1. As Práticas Discursivas da Pesquisadora e a Construção de Contextos Colaborativos de Questionamento e Auto-compreensão

Para discutirmos as práticas discursivas da pesquisadora e como essas práticas favoreceram a construção de contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão das professoras, examinamos, inicialmente, as funções de fala da pesquisadora e das professoras em dois momentos temporais subsequentes do estudo: Momento 1 (julho/1995 a abril/1996) e Momento 2 (junho a novembro/1996 - Momento 2). Analisamos as funções de fala da pesquisadora a partir da comparação dessas funções com as das professoras, porque isso nos possibilitou observar o padrão interacional das discussões entre ambas. A apresentação dessa discussão em dois momentos temporais do estudo, por sua vez, possibilita o exame das diferenças (e/ou semelhanças) encontradas entre as escolhas das participantes dentro de cada um desses momentos, bem como de momento para momento.

Examinamos a seguir as escolhas de processos, participantes e circunstâncias presentes nas escolhas de funções de fala da pesquisadora, também nos dois momentos temporais do estudo. Enfocamos, principalmente, os processos, participantes e circunstâncias presentes nas funções de pedir informação, clarificar, inquirir, ou nas funções de continuá-las, porque, como também já mencionado anteriormente, nosso interesse está em demonstrar as formas de questionamento da pesquisadora em relação às professoras, com vistas à formação e desenvolvimento profissional das mesmas (Schön, 1988). Apontamos, ainda, as escolhas de processos, participantes e circunstâncias instanciadas pelas professoras, e de quais participantes do discurso estiveram representados nessas ocorrências. Assim o fazemos, porque essas escolhas das professoras são também indicadoras da construção de novos padrões de interação entre a pesquisadora e as professoras.

Finalmente, discutimos, mais especificamente, os processos de interanimação das vozes (Wertsch & Smolka, 1993) da pesquisadora e das professoras nas interações ao longo do estudo, que constituem os contextos colaborativos, construídos a partir das escolhas discursivas da pesquisadora.

Nesta seção, portanto, examinamos como as escolhas de funções de fala e de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora (1) construíram e transformaram suas relações interacionais (e sociais) com as professoras ao longo do processo; (2) ao assim fazê-lo, construíram contextos que promoveram o processo de questionamento e auto-compreensão das segundas; (3) nesse processo, contribuíram para construir e transformar as identidades de P1 e P2 como sujeitos sociais (Fairclough, 1989); e (4) em última análise,

contribuíram para a transformação das representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE, reveladas em seu discurso sobre-a-ação e na-ação, o que será discutido na seção seguinte (As Representações e as Transformações nas Representações das Professoras sobre Ensinar-aprender Inglês como LE).

1.1. Escolhas de funções de fala da pesquisadora e das professoras

A pesquisadora instanciou, nos dois momentos ao longo do estudo, quatro tipos de funções de fala, que estaremos discutindo e exemplificando posteriormente (veja a distribuição de ocorrências nos dois momentos do estudo no Quadro 4:1). Essas funções foram:

- funções de Iniciar: pedir e dar informação fatorial e opinativa;
- funções de Continuar (de Prolongar e de Apende): elaborar, estender e realçar;
- funções de Reagir: Responder: Desenvolver: elaborar, estender e realçar; e Responder: fornecer informação e contradizer;
- funções de Reagir: Replicar: Seguir: clarificar e inquirir; Responder: resolver; e Desafiar: refutar, retrucar e contrapor.

As professoras, por sua vez, instanciaram, ao longo do estudo, funções de fala que apresentaram algumas diferenças em relação às instanciadas pela pesquisadora. Estaremos, igualmente, discutindo e exemplificando

posteriormente essas funções (veja a distribuição de ocorrências no Quadro 4:1). Essas funções foram:

- funções de Iniciar: pedir e dar informação fatural; e dar informação opinativa;
- funções de Continuar (Prolongar e Apende): elaborar, estender e realçar;
- funções de Reagir: Responder: Desenvolver: elaborar, estender e realçar; e Responder: fornecer informação, desengajar e recusar;
- funções de Reagir: Replicar: Seguir: clarificar; Responder: resolver e não-resolver; e Desafiar: desligar, retrucar e contrapor.

Quadro 4:1 Escolhas de funções de fala das participantes do estudo

	Momento 1			Momento 2		
	Total de transações: 56			Total de transações: 81		
Funções de fala	Pesquis.	P1	P2	Pesquis.	P1	P2
Abrir:Iniciar						
pedir informação fatural	20	1	3	30	--	3
pedir informação opinativa	6	--	--	5	1	--
dar informação fatural	9	2	10	11	11	8
dar informação opinativa	5	1	--	9	3	2
Continuar						
Prolongar/Apende	356	250	301	1012	707	1047
Reagir:Responder						
Desenvolver	27	10	47	104	41	68
Reagir:Responder:Responder						
fornecer informação	2	9	15	4	15	25
desengajar	--	--	1	--	--	--
recusar	--	--	--	--	--	1
contradizer	1	--	--	--	--	--
Reagir:Replicar:Seguir						
clarificar	21	--	1	30	--	--
inquirir	4	--	1	12	--	--

Reagir:Replicar:Responder						
resolver	3	1	16	1	11	30
refutar	1	--	--	--	--	--
não-resolver	--	1	2	--	--	1
Reagir:Replicar:Desafiar						
desligar	--	--	1	--	--	--
retrucar	1	1	1	--	--	--
contrapor	--	1	--	2	--	--

Para a exemplificação e discussão, as funções de fala escolhidas por ambas as participantes do estudo foram agrupadas em:

- Funções de Iniciar:pedir informação e de Reagir:Responder:Responder;
- Funções de Reagir:Replicar:Seguir e Responder;
- Funções de Iniciar:dar informação;
- Funções de Continuar e de Desenvolver; e
- Funções de Desafiar.

A seguir, passamos à discussão de cada um dos agrupamentos.

1.1.1. Funções de Iniciar: pedir informação e de Reagir: Responder: Responder

Como revelado no Quadro 4:1, a pesquisadora instanciou a maioria das ocorrências das funções de *Iniciar*, tanto no primeiro como no segundo momentos e, entre essas, particularmente, as funções de *pedir informação* (principalmente as de *pedir informação fatural*), que exemplificamos a seguir.

As professoras instanciaram as funções de *responder* a essas iniciações (funções de *Reagir:Responder*), principalmente também, fornecendo (ou não) as informações solicitadas (funções de *Reagir:Responder:Responder:fornecer* ou *recusar informação*, e *desengajar*), também exemplificadas a seguir:

Exemplo 1

PE *Iniciar: pedir informação fatural*

Que que eles vão aprender com ‘directions and locations’?

P1 *Reagir:Responder:Responder:fornecer informação*

É, descrever o lugar prá onde eles querem se dirigir, né.

Exemplo 2

PE *Iniciar: pedir informação opinativa*

Que cê acha daquele exercício?

P2 *Reagir:Responder:Responder: fornecer informação*

É, eles tiveram que pensá mais, colocá hipóteses e que mudá, ao invés de colocá ‘yes’ logo de cara.

Exemplo 3

PE *Iniciar: pedir informação fatural*

Cê percebeu o que cê tá fazendo no 2º ano? (...)

P2 *Reagir:Responder:Responder:recusar informação*

Ah, não sei.

Exemplo 4

PE *Continuar*

Então, o objetivo dessa tarefa vai ser assim falar inglês por falar?

Continuar

Quer dizer, o inglês vai voltar por voltar?

Continuar

É isso?

P2 *Reagir:Responder:Responder:desengajar*

[Silêncio]

De fato, se retomados e re-apresentados os resultados expostos no Quadro 4:1, no que diz respeito ao total de ocorrências das funções de *Iniciar*, e dentro dessas, das funções de *pedir informação*, da pesquisadora e das professoras,

bem como das funções de *Reagir:Responder:Responder* (a partir de agora, funções de *Responder*), instanciadas por essas participantes, tem-se o seguinte demonstrativo, no Quadro 4:2:

Quadro 4:2 Resumo das ocorrências de Iniciar:pedir informação, e de Reagir:Responder:Responder

	Momento 1		Momento 2	
	Pesquisadora	Professoras	Pesquisadora	Professoras
Iniciar:	40	17	55	28
pedir informação	26	4	35	4
Reagir: Responder	2	25	4	41

Cabe aqui lembrar que as funções de *iniciação*, como o próprio nome indica, iniciam a transação em torno de uma proposição e que, como envolvem um falante propondo termos para uma interação, apontam para o controle da situação, exercido pelo participante que as instancia (Eggins & Slade, 1997: 194). Ainda, que as funções de *reação*, por sua vez, consistem em negociar as proposições trazidas para negociação pelo outro interagente. Dentre essas, as funções de *responder* apontam, não apenas para sua própria dependência discursiva em relação aos movimentos instanciados pelo falante anterior, mas, principalmente, para a dependência dos próprios papéis sociais dos participantes que as instanciam em relação aos seus interlocutores.

Quanto ao contexto de situação no qual essas escolhas discursivas se inserem, queremos salientar que a atividade em andamento era uma sessão com vistas a coletar dados para uma pesquisa, realizada dentro de uma universidade, o que confere à atividade um duplo status institucional, na pesquisa, e na área educacional. Uma vez que era objetivo da sessão refletir sobre as atividades

instrucionais, a denominamos sessão reflexiva. Os papéis sociais dos participantes envolvidos nessa atividade, ou, nos dizeres de Fairclough (1989), as posições de sujeito desses participantes e relações em que estão envolvidos, foram as seguintes: (a) as de solicitante de informações/pesquisadora e de fornecedoras de informações/ pesquisadas (dentro da pesquisa); (b) as de participante que tem maior ou menor expertise profissional (relacionados aos papéis de pesquisadora e de pesquisadas); e (c) as de profissional mais experiente e de profissionais em início de carreira (relacionados aos próprios papéis das participantes dentro da universidade, onde foi realizado o estudo).

No que diz respeito à relação dos papéis funcionalmente diferentes de pesquisadora/pesquisadas das interagentes, isto é, os papéis de realizar ou conduzir a pesquisa (papel da pesquisadora) e de fornecer as informações ou os dados para que a pesquisa possa ser desenvolvida (papel das professoras), isso confere, por si só, um status de maior expertise à primeira e legitima sua posição de status social mais alto em relação às segundas (Poynton, 1985, apud Eggins & Slade:52), e lhe dá o direito de iniciar as interações, direito socialmente legitimado ou reconhecido de quem tem mais status social naquela situação particular. Às segundas, cabe, então, principalmente, o papel de reagir a essas iniciações. Nesse contexto institucional escolar, esses direitos legitimam o maior ou menor poder de dizer e tomar decisões.

Assim, no que diz respeito aos papéis sociais das participantes dentro da universidade na qual foi realizado o estudo, por sua vez, a mais ampla experiência profissional da pesquisadora enquanto professora em relação às pesquisadas e, mais especificamente, em relação a P1, posiciona a primeira em

um papel de maior status profissional em relação às segundas. Como mencionado na seção sobre os participantes da pesquisa, a pesquisadora atuava na docência de língua inglesa há mais tempo que as professoras, e, também, a pesquisadora havia sido professora de P1, que, na verdade, a estava temporariamente substituindo.

Ao fazer as escolhas anteriormente mencionadas, então, a pesquisadora desempenhou papéis interacionais compatíveis com seus papéis sociais, previsíveis dentro desse contexto situacional, e se posicionou no papel central de condutora das interações com as professoras, atuando principalmente como solicitante de informações. Ao assim fazê-lo, a pesquisadora posicionou ainda as professoras em papéis igualmente compatíveis com seus papéis sociais dentro desses contextos, isto é, principalmente no papel de respondentes.

Embora previsíveis, e compatíveis com os papéis sociais das participantes do estudo, no entanto, os resultados referentes às escolhas pela pesquisadora, entre as funções de *Iniciar*, das funções de *pedir informação* são particularmente relevantes. Isto é, essas escolhas revelam que, embora desempenhando seu papel social de participante que detém maior poder e que coloca os termos para a negociação, a pesquisadora não escolheu, como tradicionalmente acontece, conduzir as interações de modo a apenas ou principalmente **informar** suas interlocutoras, as professoras, **sobre** a proposição em pauta, mas sim por **dar a voz** às professoras para que elas fornecessem as informações necessárias para que as negociações pudessem vir a ter lugar.

Dentro da perspectiva da pesquisa colaborativa, essas escolhas parecem revelar que a pesquisadora partiu das maneiras de pensar das próprias professoras (Schön, 1988, 1992; Garcia, 1992; Stake, 1987) e elicitou delas suas várias formas de “conhecimentos” (Garcia, 1992: 57), isto é, suas interpretações, convicções e crenças (Magalhães, 1996:9), para que essas maneiras de pensar pudessem ser discutidas e repensadas.

Na verdade, dentro da pesquisa colaborativa, o fato de que as relações de poder estejam presentes (cf Magalhães, 1996:8-9) não significa que essas relações sejam usadas para dominar terceiros e alcançar determinados objetivos instrumentais (Fairclough, 1989, com base em Habermas, 1984), mas sim que sejam usadas para promover a construção de um discurso comunicativo (Habermas, 1984), que possa levar à compreensão entre os participantes.

De fato, essas relações podem (devem) possibilitar ao pesquisador fazer com que os demais participantes tragam à tona suas percepções e compreensões, ou, em outras palavras, os sentidos que fazem das práticas em discussão.

Um exemplo interessante a ser incluído aqui, revelador do uso de poder pela pesquisadora, porém ilustrativo também do fato de que a pesquisadora abriu espaço para que as professoras explicitassem seus vários “conhecimentos” e os trouxessem para a mesa de negociações, é o excerto que transcrevemos a seguir, que contém dois movimentos da pesquisadora de re-iniciar ((02) e (04)), solicitando informações, uma transação iniciada por uma das professoras (01).

P2 *Iniciar: pedir informação fatural*

**Agora vamos ver, assim para continuar
... como vai abordar isso aí, vai continuar do**

		mesmo jeito? (01)
PE	<i>Re-iniciar: pedir informação opinativa</i>	Que é que você acha? (02)
P2	<i>Reagir:Responder:Responder</i>	Eu não sei, eu acho assim ... eu estava pensando.. que é que eu vou fazer ... vamos-vamos na primeira aula. (03)
PE	<i>Re-iniciar: pedir informação fatural</i>	Deixa só eu fazer uma pergunta prá você- a gente está falando de objetivo de aula e de objetivo de curso, né [...]- e em termos de objetivo de curso, você viu o desenvolvimento de que em Língua Inglesa? (04)
P2	<i>Reagir:Replicar:Responder: clarificar</i>	De curso? (05)
PE	<i>Reagir:Replicar:Resolver Continuar</i>	De curso. Assim, da sua área específica. (06)
		Porque no começo estava tudo misturado, não estava? (07)
P2	<i>Reagir:Replicar:Responder</i>	Estava. (08)
PE	<i>Continuar</i>	Não estava meio misturado aquela História de Prática Oral com Produção Escrita? (09)
	<i>Continuar</i>	Em termos de objetivo de Língua Inglesa I ou Língua Inglesa II [Produção Escrita], o que que é que ficou para você? (10)
	<i>Continuar</i>	Que objetivos você colocaria, por exemplo, para o segundo ano? (11)
	<i>Continuar</i>	Desenvolver o que? (12)
	<i>Continuar</i>	O que é que você desenvolveria? (13)
P2	<i>Reagir:Responder:Responder</i>	Então, mas aí é que fica difícil, eu acho, você dividir. (14)
	<i>Continuar</i>	Por exemplo, se eu vou aprender uma língua, tem que aprender as quatro habilidades dela, certo? (15)
PE	<i>Reagir:Responder:Concordar</i>	Certo. (16)
P2	<i>Continuar</i>	E sem contar que eles estão sendo formados para serem professores... (17)
	<i>Continuar</i>	Então, tem uma coisa implícita aí também. (18)
PE	<i>Reagir:Responder:Concordar</i>	Certo. (19)

Como pode ser visto nesse excerto, ao invés de fornecer a informação solicitada pela professora (01), a pesquisadora escolheu re-iniciar a transação com solicitações de informações, pedindo, através de uma solicitação de

informação opinativa (02), que a própria P2 sugerisse uma alternativa de ação instrucional possível que respondesse à sua própria indagação. Em seguida, a pesquisadora propôs uma série de indagações ((04), (07) e (09)-(13) à professora que pudessem levá-la a explicitar os propósitos mais amplos de suas ações (os objetivos de curso) e vir, em última instância, a definir seus objetivos mais imediatos (suas ações de sala de aula), respondendo assim ela própria às suas questões. Assim, nessa série de movimentos, a pesquisadora não apenas usou seu poder para se recusar a ser posicionada no papel de respondente, e re-assumiu o papel de quem pede informações, mas também usou esse papel para instanciar uma outra sequência de movimentos visando a levar P2 a fornecer ela própria as respostas.

É interessante e importante também notar, no entanto, que os questionamentos feitos pela pesquisadora nesse instante fizeram com que a professora desse início à explicitação de uma série de argumentos (a partir de (14)) que revelaram não apenas sua dificuldade em encontrar alternativas para dar continuidade ao trabalho mas também os sentidos que estava fazendo a respeito de ensinar-aprender inglês nesse momento. Ou seja, os questionamentos feitos pela pesquisadora não tiveram, na interação com P2, a função de reiterar a posição de poder da primeira sobre a segunda, mas sim a de dar a voz à professora para que esta pudesse explicitar suas maneiras de pensar naquele momento. Isso sugere que a escolha da função de pedir informação da pesquisadora abriu espaço, ou construiu um contexto, que possibilitou a P2 trazer para a mesa de negociações as interpretações e os sentidos que estava fazendo a respeito da prática em discussão, e fazer seus próprios questionamentos visando à auto-compreensão.

É interessante e importante ainda notar que a presença de ocorrências de funções de *Iniciar:pedir informação* presentes entre as escolhas de funções de fala das professoras parecem corroborar o que dissemos até agora: que, ao invés de funcionar como estratégias de imposição de poder, as escolhas de *Iniciar:pedir informação* da pesquisadora funcionaram, na verdade, como maneiras de dar a voz às professoras, ou de compartilhar com elas essa posição de poder. Isto é, embora em menor número, como pode ser visto no Quadro 4:2, as ocorrências de *Iniciar:pedir informação* das professoras podem ser um primeiro índice de que P1 e P2 passaram, ao longo do estudo, a compartilhar com a pesquisadora espaços e posições de poder inicialmente ocupados principalmente pela segunda.

Como discutido por Fairclough (1989:38), os papéis sociais dos participantes, ou, nos dizeres do autor, as posições de sujeito (*subject positions*) dos participantes das interações, dentro dos vários tipos de discursos sociais, dão forma ao que os participantes podem ou devem (ou não) dizer, de acordo com seus direitos e obrigações discursivas dentro daquele tipo de discurso em particular. As escolhas pelas professoras de funções de fala anteriormente feitas apenas pela pesquisadora podem sugerir, então, que as primeiras passaram a ocupar novas posições de sujeito ou, em outras palavras, a desempenhar novos papéis interacionais (e sociais).

A seguir, exemplificamos as ocorrências de funções de *Iniciar:pedir informação* instanciadas pelas professoras:

Exemplo 1

P2 *Iniciar: pedir informação fatural*

Continuar

Então, Solange, como é que você vê essa história de- você que tá, assim, formando um professor, como é que eles apresentam tal item, como é que eles fazem, por exemplo, prá apresentar o simple past?

Exemplo 2

P1 *Iniciar: pedir informação opinativa*

Sabe o que eu estava pensando, Solange? Em fazer com que esses alunos montem alguns *speeches* de vez em quando, você não acha?

Os resultados que acabamos de discutir em relação às escolhas de funções de *pedir informação* da pesquisadora são coerentes com os resultados das funções de *Reagir:Replicar:Seguir* e de *Reagir:Replicar:Responder*, que discutimos a seguir.

1.1.2. Funções de Reagir:Replicar:Seguir e Responder

Os resultados expostos no Quadro 4:1 relativos às ocorrências das funções de *Reagir:Replicar:Seguir* e *Responder* (a partir de agora, funções de *Seguir* e *Responder*) corroboram os resultados a respeito das ocorrências das funções de *Iniciar:pedir informação* e de *Reagir:Responder:Responder*, como acabamos de mencionar.

Isto é, como pode também ser visto no Quadro 4:1, salienta-se o fato de que a pesquisadora instanciou a maioria das funções de *Seguir* (*clarificar* e *inquirir*), que exemplificamos a seguir, tanto no primeiro como no segundo momentos do

estudo, enquanto que as professoras instanciaram a maioria das ocorrências das funções de *Responder* (*resolver* e *não-resolver*), que igualmente exemplificamos a seguir.

Exemplo 1

- PE *Reagir:Replicar:Seguir:inquirir* **Mas quando você planejava, você achava que tinha que ser desse jeito, ou saía sem querer?**
- P2 *Reagir:Replicar:Responder: não-resolver* **Não, eu, eu-**
- PE *Continuar* **Ou em algum momento, por exemplo, eu dei a idéia que tinha que ser desse jeito?**
- P2 *Reagir:Replicar:Responder: resolver* **Não, você não deu a idéia que tinha que ser desse jeito.**

Exemplo 2

- PE *Reagir:Replicar:Seguir:clarificar* **Mas ajudando em que?**
- P2 *Reagir:Replicar:Responder:resolver* **No aprendizado da língua.**

Exemplo 3

- PE *Reagir:Replicar:Seguir:clarificar* **Mas você pedia visando a que?**
- P2 *Reagir:Replicar:Responder:não-resolver* **No texto.**
- PE *Reagir:Replicar:Seguir:inquirir* **E a entender?**
- P2 *Reagir:Replicar:Responder:resolver* **E a entender no- dentro do texto.**

De fato, se retomados e re-apresentados os resultados referentes ao número de ocorrências das funções de *Seguir* e de *Responder* expostos no Quadro 4:1, tem-se o seguinte demonstrativo, no Quadro 4:3:

Quadro 4:3. Resumo do número de ocorrências das funções de Replicar:Seguir e Responder

	Momento 1		Momento 2	
	Pesquis.	Professoras	Pesquis.	Professoras
Seguir	25	--	42	--
Responder	6	25	1	42

É importante lembrar e salientar aqui que as funções de *réplica* (funções de *Reagir: Replicar*), longe de completar a negociação de uma proposição, como fazem as funções de *resposta* (funções de *Reagir:Responder*), promovem sequências de conversa que, de alguma forma, prolongam e adiam a finalização da transação. Assim o fazem, por exemplo, demandando clarificações ou provocando informações adicionais (funções de *Seguir:clarificar* e *inquirir*), ou confrontando (questionando) os movimentos anteriores (funções de *Desafiar*) (Eggins & Slade, 1997: 207), como visto nos exemplos que apresentamos.

Os resultados observados no estudo quanto às funções de *réplica*, então, indicam que a pesquisadora não apenas iniciou e coletou respostas das professoras, mas, principalmente, levou-as a clarificar e expandir seus pensamentos. Ao mesmo tempo, através de suas escolhas, posicionou as professoras, como já mencionado anteriormente, no papel correspondente de respondentes, que resolveram (ou não) as clarificações e questionamentos da pesquisadora.

Da mesma forma que as escolhas de funções de *Iniciar:pedir informação*, no entanto, as escolhas da pesquisadora das funções de *Seguir* promoveram espaços de negociação e de construção de sentidos que, longe de se constituírem em espaços ou contextos que mantiveram as professoras em lugares e posições fixas e pré-determinadas de fornecedoras de informações, possibilitaram a essas participantes, ao longo do processo, reconstruir suas identidades, e vir a desempenhar novos papéis em espaços inicialmente

ocupados apenas pela pesquisadora. Isso acontece, por exemplo, em relação às funções de *Iniciar:dar informação*, que discutimos a seguir.

1.1.3. Funções de Iniciar:dar informação

Um outro ponto a ser salientado em relação aos resultados expostos no Quadro 4:1 diz respeito às ocorrências das funções de *Iniciar:dar informação*, instanciadas pelas participantes do estudo, resultados que retomamos e re-presentamos no Quadro 4:4.

Quadro 4:4. Resumo das ocorrências de Iniciar:dar informação

	Momento 1			Momento 2		
	Pesquisadora	P1	P2	Pesquisadora	P1	P2
Iniciar:						
dar informação fatural	9	2	10	11	11	8
dar informação opinativa	5	1	--	9	3	2
Total	14	3	10	20	14	10

Isto é, como visto nesse Quadro, P2 instanciou, nos dois momentos do estudo, número considerável de ocorrências das funções de *Iniciar:dar informação*, se comparado ao número de ocorrências instanciado pela pesquisadora. Da mesma forma, P1 instanciou, no Momento 2, um número de ocorrências dessas funções maior que o número que instanciou no Momento 1, maior que o número de ocorrências de P2 nos dois momentos, e número também considerável se comparado ao número de ocorrências instanciadas pela pesquisadora. A seguir, exemplificamos essas ocorrências.

Exemplo 1

<p>P1 <i>Iniciar: dar informação fatural</i></p> <p><i>Continuar</i></p> <p><i>Continuar</i></p>	<p>Ó, Solange, uma coisa que eu tava lembrando aqui, eles até lembraram do, assim a estrutura, né, ele falou assim, o [nome do aluno]: ‘Stop to smoke, não, não, não, Stop smoking,’ quer dizer alguma coisa que a P2 já deve ter explicado sobre o verbo, então, e parece até que não foi ele que se corrigiu, foi a colega que estava do lado, ‘Como é que é? Não, não, não, stop smoking!’ , entendeu?</p>
--	--

Exemplo 2

<p>P1 <i>Iniciar: dar informação opinativa</i></p> <p><i>Continuar</i></p>	<p>Eu achei interessante, eles foram colocando as idéias deles.</p> <p>Mas eu percebi que na hora de- de colocar a idéia prá gente, uma das únicas que falou que não é daquela turminha que sabe, assim, mais, foi a [nome da aluna].</p>
--	---

Esses resultados são consistentes com aqueles que apresentamos anteriormente, sobre as escolhas das funções de *Iniciar: pedir informação*, instanciadas pelas professoras. Vistas da perspectiva da relação das funções de *Iniciar* com papéis de poder, que são socialmente privilegiados (Eggins & Slade, 1997), como discutido anteriormente, e neste estudo, com o papel desempenhado pela pesquisadora, essas ocorrências das funções de *Iniciar* das professoras são importantes, pois sugerem que estas (as professoras) passaram a compartilhar com a primeira (a pesquisadora) posições de poder anteriormente ocupadas apenas por esta.

No que diz respeito a P1, então, as ocorrências demonstradas no Quadro 4:4 indicam que, no segundo momento do estudo, essa professora passou a ocupar posições que, no primeiro momento, eram ocupadas principalmente pela

pesquisadora e, em algumas instâncias, por P2. Sugerem, portanto, a transformação dessa professora no que diz respeito ao seu papel interacional (e social), nesse momento do estudo.

No que diz respeito a P2, por sua vez, as ocorrências demonstradas no Quadro 4:4, indicam que, já no primeiro momento do estudo, essa professora compartilhou, algumas vezes, o espaço ocupado pela pesquisadora. A diferença entre os resultados observados em relação às duas professoras e os resultados observados em relação a P1 pode ser decorrente do fato de que P2 já havia desenvolvido um trabalho colaborativo com a pesquisadora no semestre que antecedeu o início do estudo (dados não registrados), como já mencionado anteriormente, na seção sobre a metodologia do estudo. Dessa forma, enquanto P1 estava iniciando um processo de construção de uma nova identidade social, P2 já compartilhava, até certo ponto, esse papel com a pesquisadora, o que lhe conferia, por exemplo, o poder de trazer tópicos para a negociação.

De qualquer forma, as ocorrências das funções de *Iniciar* instanciadas pelas professoras sugerem que, durante as interações entre a pesquisadora e as professoras, novos papéis discursivos foram negociados, fazendo com que papéis tradicionalmente desempenhados pelos participantes que detém o poder na área educacional (geralmente aqueles que têm o saber formal ou maior expertise profissional), no caso a pesquisadora, passassem a ser desempenhados também por suas interlocutoras.

Entre as ocorrências das funções de *Iniciar:dar informação* instanciadas pela pesquisadora, por sua vez, as de *dar informação fatural*, que exemplificamos a

seguir, tiveram principalmente a função de introduzir informações a serem estendidas, elaboradas ou realçadas através dos movimentos de *Continuar*. Juntas, as funções de *Iniciar:dar informação* e de *Continuar* da pesquisadora tiveram, em última análise, a função de alimentar as interações com as professoras (Schön, 1988) fornecendo informações, exemplificando, esclarecendo, instruindo ou explicando conceitos, como veremos logo após.

Exemplo 1

PE *Iniciar:dar informação fatural*

Uma coisa que tem que ficar bem claro pra gente também é o seguinte: a gente tá trabalhando mais com o desenvolvimento oral numa parte e com a leitura e o desenvolvimento da linguagem escrita na outra, né, com o objetivo de levar esse nosso aluno a ter o conhecimento do inglês, da língua como um todo, e a falar e a escrever, né.

Continuar

Então, nesse meio de tempo, o aluno vai aprender as estruturas da língua também.

Continuar

Você não foca a estrutura [ênfase na gravação original], mas ele aprende a estrutura.

As ocorrências de *dar informação opinativa*, ainda por sua vez, instanciadas pela pesquisadora, que exemplificamos a seguir, são também relevantes, na medida em que contribuíram para que a pesquisadora construísse, em paralelo à dimensão de poder de seu papel social, a dimensão de contacto ou solidariedade (cf Magalhães, 1996:13). Ou seja, através dessas escolhas, a pesquisadora minimizou a diferença hierárquica entre as participantes e assim, a dimensão de poder de seu papel, e ampliou o espaço e as condições para a construção da colaboração.

Exemplo 2

PE *Iniciar: dar informação opinativa*

Continuar

Continuar

Continuar

Continuar

O interessante que eu acho nisso é assim- a gente fala, fala, fala, ‘não pode corrigir’, ‘não pode corrigir’, ‘não pode corrigir’, mas a gente corrige mesmo.

Mesmo na situação de língua materna, a gente corrige.

É inclusive o que a gente chama de ‘instrução direta.’

A gente tem que consertar.

Essas escolhas, entendidas como maneira de abrir espaço para a voz das professoras, contribuíram para que a pesquisadora não fizesse uso da “palavra impositiva” (Bakhtin, 1981, apud Wertsch & Smolka, 1993), tipo de fala característica de vozes não abertas ao contacto ou ao questionamento (Wertsch & Smolka, 1993: 143).

Os resultados encontrados em relação às funções de *Iniciar: dar informação* são corroborados pelos resultados referentes às funções de *Continuar* e de *Reagir: Responder: Desenvolver*, como também expostos no Quadro 4:1, que discutimos a seguir.

1.1.4. Funções de Continuar e de Desenvolver

Um outro ponto a ser salientado em relação aos resultados demonstrados no Quadro 4:1 é o que diz respeito aos resultados das funções de *Continuar* e de

Reagir:Responder:Desenvolver das participantes do estudo, que retomamos e re-apresentamos a seguir, no Quadro 4:5, e exemplificamos após.

Quadro 4:5.Resumo das ocorrências das funções de Continuar e de Reagir:Responder:Desenvolver

	Momento 1			Momento 2		
	Pesquis.	P1	P2	Pesquis.	P1	P2
Continuar	356	250	301	1012	707	1047
Reagir:Responder:Desenvolver	27	10	47	104	41	68

Exemplo 1

PE *Iniciar:dar informação fatural*

Continuar

Continuar

P2 *Reagir:Responder:Desenvolver*

Continuar

Veja bem, você pode trabalhar com textos narrativos, e dentro desses textos, vai ter também a descrição, ou então, com textos argumentativos.

Por exemplo, *Life begins at 40*.

Depois, você pode pedir um resumo das idéias principais.

Então, isso aí eu não tô sabendo pedi.

Isso aí não tá claro, nem prá mim, muito menos prá eles.

Exemplo 2

PE *Iniciar:dar informação opinativa*

Continuar

P1 *Reagir:Responder:Desenvolver*

Continuar

Continuar

Continuar

PE *Reagir:Responder:Desenvolver*

Continuar

Então P1, eu acho que essa é uma das diferenças do oral.

Por exemplo, faltou uma palavra, ‘Excuse me, how do you say?’, ou então, ‘I don’t remember...’

Então, é isso que falta,

eles não falam isso,

eles não fazem isso,

eles não têm essa-

Essa estratégia, essas estratégias.

São estratégias de como pedir socorro, de como pedir ajuda, sem interromper o fluxo da comunicação.

Como pode ser visto no Quadro 4:5, tanto no que diz respeito às funções de *Continuar*, como no que diz respeito às funções de *Desenvolver*, as professoras instanciaram número próximo de ocorrências dessas funções em relação ao número instanciado pela pesquisadora. Como pode ser visto nesse Quadro ainda, as professoras instanciaram um número maior de ocorrências dessas funções no segundo momento do estudo em comparação ao número de ocorrências que instanciaram no primeiro momento.

Isso nos revela que as professoras sustentaram e/ou desenvolveram os termos propostos ou negociados em seus próprios movimentos anteriores (funções de *Continuar*) e/ou os termos propostos ou negociados nos movimentos da pesquisadora (funções de *Desenvolver*) tanto quanto esta o fez. Ao assim fazê-lo, as professoras compartilharam com a pesquisadora os espaços de negociação e os papéis e posições discursivas apenas, ou principalmente, desempenhados pela segunda em outros momentos.

Os movimentos de *Continuar* e de *Desenvolver* instanciados pelas professoras não são consideráveis apenas em função de seu número de ocorrências, no entanto. Pelo contrário, esses movimentos se constituíram em espaço e local de construção das professoras como sujeitos reflexivos, na medida em que nesses e através desses movimentos elas perceberam, explicitaram, discutiram, exemplificaram, elaboraram e refinaram os sentidos que fizeram de suas ações instrucionais, sobre os contextos institucionais dos quais essas ações fazem parte, e sobre seus participantes. Em última análise, esses movimentos foram o momento e o espaço catalisador dos efeitos do jogo de ações discursivas entre pesquisadora e professoras, nos quais as segundas repensaram e reconstruíram

suas identidades sociais. Isso será discutido na terceira sub-seção desta parte do trabalho, logo mais.

Da mesma forma, os movimentos de *Continuar* e de *Desenvolver* instanciados pela pesquisadora não são relevantes apenas em função de seu número de ocorrências. Pelo contrário também, esses movimentos possibilitaram à pesquisadora informar as interações com as professoras, apresentando ou discutindo conceitos, e fazendo exemplificações ou sugestões de ordem prática, como sugerem os exemplos acima transcritos. Nesse sentido, esses movimentos alimentaram as interações entre pesquisadora e professoras, e se constituíram, frequentemente, nos “fornecedores” dos elementos que contribuíram para direcionar o olhar das professoras para aspectos vários de suas práticas e despertar sua percepção desses aspectos (cf Castro, 1994).

Antes de passarmos a essa discussão, no entanto, cumpre discutir as funções de *Desafiar*, instanciadas pelas participantes do estudo, o que fazemos agora.

1.1.5. Funções de Desafiar

No que diz respeito às ocorrências das funções de *Reagir:Replicar:Desafiar* expostos no Quadro 4:1, retomamos e re-apresentamos os resultados no Quadro 4:6, a seguir, e exemplificamos após.

Quadro 4:6. Resumo do número de ocorrências das funções de Desafiar

	Momento 1	Momento 2
--	-----------	-----------

	Pesquis.	P1	P2	Pesquis.	P1	P2
Funções de Desafiar	1	3	1	2	--	2

Exemplo 1

PE *Continuar*

O que eu pensei foi assim, porque que nós enfiámos esse “directions and locations” aí?

P1 *Reagir:Replicar:Desafiar:desligar*

[Silêncio]

Exemplo 2

PE *Iniciar:pedir informação fatual*

Qual tá sendo o nosso objetivo ao ensinar inglês para o curso de Letras?

P1 *Reagir:Replicar:Desafiar:retrucar*

Olha, Solange, sabe que às vezes eu acho importante essas coisas

Continuar

porque quando eles vão lecionar, 5a, 6a, 7a, 8a, tem muita coisa de preposição que eles não sabem, muita coisa que de repente eles não têm base prá trabalhar, né.

Continuar

Exemplo 3

PE *Continuar*

Que eles pensem um pouco nos argumentos sólidos que eles possam ter porque esse pessoal não tem.

P1 *Reagir:Replicar:Desafiar:contrapor*

Mas falta muito vocabulário para eles desenvolverem a idéia.

PE *Reagir:Replicar:Responder:refutar*

Mas vai aos poucos.

É interessante observar o pequeno número de ocorrências de funções de *Desafiar*, isto é, de funções que envolvem, de alguma maneira, a contestação dos enunciados do interlocutor, presentes entre as escolhas discursivas das participantes do estudo.

No que diz respeito ao número de ocorrências dessas funções entre as escolhas de funções da pesquisadora, o resultado corrobora o que estivemos discutindo até o momento: o fato de que as escolhas discursivas da pesquisadora tiveram como propósito construir contextos para que novos significados pudessem ser construídos em colaboração com as professoras. Isto é, como pudemos ver através dos resultados referentes às funções de *Seguir:clarificar e inquirir*, discutidos anteriormente, ao invés de escolher movimentos de *contestar* para *confrontar* enunciados das professoras, a pesquisadora preferiu realizar a confrontação através dos movimentos de *Seguir*. Ao assim fazê-lo, como já vimos, a pesquisadora levou P1 e P2 a clarificar e expandir seus enunciados, e promoveu a criação de espaços para construção de novos significados.

No que diz respeito às professoras, é interessante observar que três ocorrências dessas escolhas foram instanciadas por P1, no primeiro momento do estudo, o que pode ser decorrente do fato de que essa professora estava iniciando o trabalho colaborativo com a pesquisadora. As três ocorrências instanciadas por P1, que tiveram lugar na primeira sessão reflexiva realizadas com a pesquisadora, podem ter sido geradas pelo “choque das diferentes histórias discursivas” (Menezes de Souza, 1995) das participantes, mais marcadamente acentuado nesse momento.

1.2. Escolhas de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora

Nas funções de *Iniciar:pedir informação* e de *Reagir:Seguir* (bem como nas funções de continuá-las), a pesquisadora escolheu os processos que listamos e exemplificamos a seguir (veja distribuição de ocorrências no Quadro 4:7).

- **processos mentais:cognição:** **Você já *pensou* em algum jeito?
Como você *vê* o trabalho deste semestre?**

- **processos materiais:ação:** **O que eles *fizeram* com esse material de “some”,
“any” que eles tiveram?
Porque você vai *dar* “reported speech” como
próximo item?**

- **processos relacionais:identificação:** **Pensando- em vista do que você sabe hoje, do
que você conhece hoje do aluno, onde *tava* o
problema você acha?
Então o objetivo dessa tarefa vai *ser* assim- falar
por falar?**

Quadro 4:7. Resumo das ocorrências de processos da pesquisadora nas funções de Iniciar:pedir informação, Seguir, e de Continuar essas mesmas funções

Processos	Momento 1	Momento 2
Total de ocorrências	61	112
Mentais:cognição	30	27
Materiais:ação	17	52
Relacionais:identificação	14	32

Os participantes atores e experienciadores dos processos materiais e mentais, por sua vez, foram mais frequentemente representados pelos seguintes participantes do discurso:

- **experienciadores: *você*;**

- **atores: *você*;**
 ***eles*.**

Quadro 4:8. Resumo das ocorrências de atores e experienciadores nas funções de pedir informação, Seguir, e de Continuar essas mesmas funções

Participantes	Momento 1	Momento 2
Experienciadores: <i>Você</i>	28	25
Atores: <i>Você</i> <i>Eles</i>	5 9	37 10

Cabe aqui lembrar, com base em Eggins (1994:270) e Fairclough (1989), que a construção do mundo experiencial é realizada simultaneamente com a construção das relações de papel, e que, portanto, ao fazer suas escolhas de configuração de processos e participantes dos processos para representar uma realidade, os participantes do discurso modelam ao mesmo tempo, com seus interlocutores, concepções ou modos de olhar essa realidade.

Ao fazer essas escolhas de processos e participantes, então, dentro das funções de fala de Iniciar:pedir informação e de Seguir:clarificar e inquirir, bem como das funções de continuá-las, a pesquisadora modelou com as professoras o processo de reflexão-sobre-a-ação como um processo de (auto)questionamento que envolve processos de “pensar” (processos mentais), processos de “fazer” (processos materiais), e processos de “estabelecer relações abstratas” (Eggins, 1994, com base em Halliday, 1985).

No primeiro momento, a modelagem do processo reflexivo envolveu principalmente os aspectos de “pensar”, que envolveram as expectativas, opiniões, percepções e compreensões pessoais das próprias professoras sobre a realidade em discussão (“O que *você* **espera** destas reuniões?”, “Como *você*

viu o trabalho do ano passado?”). No segundo, por sua vez, a modelagem desse processo envolveu principalmente os aspectos de “fazer”, isto é, enfocou a descrição das ações instrucionais das professoras (Smyth, 1992) (“O que *você* está **ensinando?**”, “Por que *você* vai **dar** “*reported speech*” como próximo item?”). Nesse processo ainda, a pesquisadora modelou com as professoras, o processo de reflexão-sobre-a-ação como um processo que envolve a identificação de propósitos ou objetivos para a ação instrucional (“Qual tá **sendo** o nosso objetivo ao ensinar inglês para o aluno de Letras?”, “Qual **foi** o objetivo dessa tarefa?”).

Ao escolher a participante do discurso *você* como experienciadora dos processos mentais, por sua vez, a pesquisadora não apenas modelou a ação reflexiva com base nas compreensões pessoais dessa participante do estudo, mas também a construção de identidade dessa participante como a de um “ser que pensa”, que se posiciona, que questiona (Kemmis, 1987) e não como aquele que tem uma única resposta pronta e acabada em todas as situações.

Ao escolher como atores as próprias professoras e os alunos, por outro lado, nos dois momentos do estudo, a pesquisadora modelou com as professoras a concepção de ação reflexiva também como apoiada na análise das ações e situações concretas vivenciadas por esses participantes das situações de ensino-aprendizagem (Garcia, 1992).

No que diz respeito às escolhas das circunstâncias feitas pela pesquisadora, ainda por sua vez, a pesquisadora escolheu as que listamos e exemplificamos a seguir (circunstâncias sublinhadas):

- de assunto: **Dá prá você falar do trabalho até agora, P2?**
- de local:tempo: **A partir do momento que você faz ele comparar o que ele escreveu na primeira aula desse ano com a primeira aula do ano que vem, você está mostrando o que prá eles?**
- de local:lugar: **E na segunda tarefa, qual foi o objetivo?**
- de modo:meio: **E o que que você queria enfatizar com aquela tarefa?**
- de modo:comparação: **Como você vê o trabalho deste semestre em função daquilo que foi discutido no semestre passado?**
- de causa:propósito: **Eles se abriram para que- para falar, para produzir?**

Vistas também da perspectiva de modelagem de modos de pensar e de atuar perante a realidade observada, que expusemos acima, essas escolhas de circunstâncias feitas pela pesquisadora sugerem que esta modelou com as professoras a concepção de ação reflexiva como apoiada no exame de (1) aspectos ou momentos específicos da da prática instrucional (uma determinada tarefa, o trabalho realizado até o momento, o trabalho localizado em um determinado espaço temporal), e (2) os propósitos para as ações instrucionais e/ou o processo de comparação entre elas.

As escolhas de processos, participantes e circunstâncias, bem como de participantes do discurso para representarem os participantes dos processos, parecem sugerir que a pesquisadora se apoiou em uma concepção de formação profissional de natureza reflexiva. Isto é, por um lado, a pesquisadora se apoiou em uma concepção de análise da prática com base no diálogo entre os recursos

personais (compreensões, percepções, opiniões) que as professoras já tinham disponíveis em seu corpo de conhecimentos e as circunstâncias/necessidades das situações educacionais em exame (veja no Capítulo 1, a seção sobre Linguagem e Construção do Conhecimento). Por outro, a pesquisadora se apoiou em uma concepção de análise de situações concretas da prática (Garcia, 1992) como um processo de descrição dessa prática (Smyth, 1992), buscando “des-cobrir” os princípios que a envolvem.

Isso quer dizer que as escolhas discursivas da pesquisadora não envolveram o fornecimento ou a demonstração de regras para que as professoras viessem a aplicar, nem o treino de respostas a questionamentos sobre os “fatos de um caso” visando a adestrá-las na percepção e na resolução das situações características da sala de aula (Schön, 1988). Pelo contrário, as escolhas discursivas da pesquisadora envolveram levar as professoras a explicitar suas próprias compreensões e percepções e, a partir delas, construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação, e formas de estruturar e de resolver problemas, em um jogo entre a busca da explicitação das compreensões mentais (subjetivas, nos dizeres de Habermas, 1984) das professoras e da descrição da concretude material da prática.

O exame dos processos, participantes e circunstâncias encontradas nas demais funções de fala de Iniciar:dar informação, de Continuar e de Reagir:Responder: Desenvolver da pesquisadora, por sua vez, sugere também a concepção de formação reflexiva que parece embasar suas escolhas de processos mentais (cognição), materiais e materiais causativos, e relacionais (identificação). Assim, por exemplo, a pesquisadora frequentemente atribuiu a si própria o

papel de experienciadora nos processos mentais de cognição encontrados (*Uma coisa que eu pensei foi assim-, O que eu pensei foi assim-*), ou incluiu a si própria no papel de experienciadora nos processos mentais de percepção encontrados (*Nessa hora de produção escrita deles, a gente vê o conhecimento internalizado deles, seja lá o que for que ficou e que eles estão pondo prá fora.*), e através dessas escolhas modelou com as professoras o papel reflexivo do participante da ação. A pesquisadora também ilustrou, exemplificou, e sugeriu alternativas de ação para a prática instrucional através de processos materiais e materiais causativos, associados, por exemplo, à escolha de conteúdos ou estratégias de ensino (*A gente deveria **trabalhar** mais coisas do tipo 'I think', A gente pode ir **ensinando** 'I'd say it is...', A gente tá **pondo** muito pouco esses alunos prá pensarem, Você podia **pedir** uma redação prá eles.*). Finalmente, a concepção reflexiva de formação profissional é sugerida pelo fato de que a pesquisadora informou o processo, identificando relações entre os fatos da ação concreta e os princípios que os informam através de suas escolhas de processos relacionais (*O que vai diferenciar o oral do escrito é o seguinte- como é que as pessoas falam, o que é que elas precisam prá se comunicar, não é isso?*).

O exame das escolhas de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora, que acabamos de discutir, sugere o fato de que essas escolhas foram cruciais para a construção dos contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão das professoras, uma vez que possibilitaram a estas (1) olhar para a materialidade de suas ações instrucionais, (2) perceber e discutir suas próprias percepções e compreensões dos fatos

observados, e (3) identificar relações dentro dos eventos, ações e fatos discutidos.

Esse exame sugere também, no entanto, que essas escolhas foram cruciais também para a transformação da própria identidade profissional (Eggins, 1994; Fairclough, 1989) das professoras com base em uma concepção de ensinar-aprender mais reflexiva, o que gerou novas maneiras de percepção nas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, bem como novas maneiras de atuação nessas situações.

Isto é, à medida que as escolhas discursivas da pesquisadora promoveram a construção dos contextos colaborativos com as professoras e mediaram a construção das concepções de reflexão destas, (re)construíram-se as formas de percepção de P1 e P2 das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas e suas formas de atuação nessas situações, o que se revelou através de suas escolhas de processos e participantes do discurso escolhidos como participantes desses processos.

No Quadro 4:9, fazemos um resumo dessas escolhas das professoras e as exemplificamos, o que nos possibilita dar suporte ao que acabamos de afirmar. Salienciamos, no entanto, que as mesmas serão retomadas, complementadas e examinadas mais detalhadamente na segunda seção deste capítulo, sobre as representações e as transformações nas representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE. O objetivo do resumo que apresentamos no Quadro 4:9 é fornecer indicadores da transformação da identidade profissional das professoras ao longo dos dois momentos do estudo.

Quadro 4:9. Escolhas dos processos e participantes das professoras, e exemplos

P1		P2	
Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
<p>Processos materiais:ação ator:a professora</p> <p>Ex.: <i>Eu parei</i> nas estruturas básicas e fui introduzindo uma de cada vez, devagar.</p>	<p>Processos materiais:ação Atores:os alunos</p> <p>Ex.: Primeiro a gente fez um brainstorming prá podê pegá o voca-bulário. Aí <i>todas as pessoas citaram</i> pelo menos uma ou outra palavra.</p>	<p>processos materiais:ação ator:a professora</p> <p>Ex.: <i>Eu dei</i> muita gramática prá eles no 1o bimestre.</p>	<p>processos materiais:ação atores:a professora os alunos</p> <p>Ex.: <i>Eu dei</i> as estratégias de leitura: skimming, scanning, details.</p> <p><i>Os alunos refizeram</i> o texto.</p>
<p>processos mentais: percepção experienciador: a professora</p> <p>Ex.: <i>Eu</i> já tava me sentindo assim, Solange, eu não sabia, a impressão que <i>eu tinha</i> é que eu tava indo rápido demais.</p>	<p>Processos mentais: percepção experienciadores: a professora os alunos</p> <p>Ex.: Enquanto foi dada uma aula do Smoking <i>eu percebi</i> que eles não tinham a estrutura do “advice”.</p> <p><i>Os alunos</i> estão percebendo que a gente tá fazendo esse trabalho em conjunto, eu e a P2.</p>	<p>-----</p>	<p>processos mentais: percepção experienciador: a professora</p> <p>Ex.: <i>Eu tô percebendo</i> que o 1o ano- <i>eles</i> tão aprendendo.</p>
	<p>Processos relacionais: identificação</p> <p>Ex.: Quem mais falou foi o Aluno 2. <i>A Aluna 1 foi</i> quem falou.</p>	<p>processos relacionais: identificação</p> <p>Ex.: <i>O objetivo foi</i> qualquer coisa que pusesse eles prá falar inglês.</p>	<p>processos relacionais: identificação</p> <p>Ex.: <i>O problema é</i> a gramática. <i>Onde eu tô querendo chegar é</i> que eles produzam.</p>

Como pode ser observado no Quadro 4:9, nos dois momentos do estudo, P1 e P2 escolheram processos materiais de ação. Os participantes do discurso escolhidos como atores desses processos nos dois momentos do estudo, no entanto, foram diferentes. No que diz respeito a P1, enquanto que ela própria

foi ator dos processos materiais no primeiro momento do estudo, no segundo, os alunos o foram. Isso indica uma transformação nos papéis dos participantes das situações de sala de aula: no Momento 1, a própria professora é a figura central dessas situações; no Momento 2, os alunos o são. No que diz respeito a P2, por sua vez, enquanto que no Momento 1, ela própria foi escolhida como ator dos processos materiais, no Momento 2 ela compartilhou esse papel com os alunos, indicando, então, também uma transformação nos papéis dos participantes das situações de ensino-aprendizagem de momento para momento.

É interessante notar ainda, as transformações de momento para momento no que diz respeito aos processos de percepção. Quanto a P1, é importante salientar que, no primeiro momento do estudo, sua percepção das situações vivenciadas se apoiou em impressões ou sensações. No Momento 2, por sua vez, não apenas a professora atribuiu a si própria o papel de experienciador dos processos de percepção, mas também atribuiu esse papel aos alunos. Isto é, no Momento 2 do estudo, não apenas a professora refinou sua percepção das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, mas também os alunos passaram a perceber essas situações. Quanto a P2, por sua vez, é importante salientar, como pode ser visto no Quadro 4:9, que a própria professora passou a direcionar seu olhar para as situações vivenciadas e a perceber aspectos dessas situações. Tanto no que diz respeito a P1, como a P2, portanto, essas escolhas de processos e participantes sugerem uma transformação nas maneiras de olhar para sua prática instrucional ao longo do estudo, à medida em que as professoras participam das sessões reflexivas com a pesquisadora.

Finalmente, é importante salientar que, como também pode ser visto no Quadro 4:9, P1 escolheu ainda processos relacionais de identificação no segundo momento do estudo, enquanto que P2 o fez nos dois momentos, o que significa que as professoras estabeleceram relações entre os elementos observados da realidade instrucional, identificando-os.

Os resultados que acabamos de discutir, como dissemos anteriormente, representam índices da reconstituição das professoras como profissionais reflexivas ao longo do estudo, a partir das discussões realizadas com a pesquisadora durante as sessões reflexivas, e, também como dissemos anteriormente, principalmente em função das escolhas discursivas desta. Isto é, essas escolhas sugerem que, de momento para momento, as transformações das professoras incluíram (1) transformações em suas formas de atuação em sala de aula, que passaram a dar mais espaço para a participação dos alunos; (2) transformações em suas formas de atuação profissional, que passaram a incluir a percepção das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas; e (3) transformações no próprio foco de percepção dessas situações, que passaram a incluir as maneiras de atuar (e de aprender) dos alunos. Lembrando que essas transformações serão mais detalhadamente discutidas na segunda seção deste capítulo, passamos agora à discussão dos processos de construção dos contextos colaborativos propriamente ditos, a saber, os processos de interanimação e de transformação de vozes das participantes do estudo, que possibilitaram, em última análise, que as transformações acima discutidas pudessem vir a ter lugar.

1.3. A construção dos contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão das professoras

As escolhas discursivas da pesquisadora que acabamos de discutir (funções de fala e processos, participantes e circunstâncias) promoveram a criação de espaços colaborativos que favoreceram o desenvolvimento do processo de reflexão-sobre-a-ação das professoras, isto é, o desenvolvimento do processo de questionamento e de auto-compreensão das professoras de suas escolhas instrucionais.

Nesses contextos, a interanimação de vozes das participantes (pesquisadora e professoras) possibilitou que os enunciados de cada uma delas servissem uns aos outros como “dispositivos” ou “estratégias” de pensamento, ou em outras palavras, como propiciadores de movimentos na forma de negociação e de criação de (novos) significados. Nesse sentido, esses enunciados foram vistos como “um espaço aberto ao desafio, à interanimação e à transformação” recíprocas (Wertsch & Smolka, 1993:136).

Isso significa, como discutimos na sub-seção sobre as escolhas de funções de fala da pesquisadora, que os enunciados desta e os das professoras serviram para que cada uma dessas participantes organizasse suas escolhas discursivas subsequentes em relação às escolhas anteriores de suas interlocutoras. Isso significa, neste trabalho, porém, principalmente, que as escolhas discursivas da pesquisadora serviram como dispositivos (ou estratégias) desencadeadores, condutores e alimentadores do processo reflexivo (e de transformação) das professoras ao longo do estudo. Nesse sentido, a escolha de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora foi fundamental, uma vez que

modelaram com as professoras, o processo, ou talvez, melhor dizendo, os processos de reflexão-sobre-a-ação.

A ênfase das interações pesquisadora-professoras não esteve, como pudemos observar, na função unívoca dos textos (Lotman, 1988, apud Wertsch & Smolka, 1993), portanto, ou seja, na (cobrança e/ou) transmissão exata de informações de um participante para outro. Pelo contrário, os contextos colaborativos construídos possibilitaram às professoras (1) olhar para suas práticas e vê-las de um novo prisma, (2) “des-cobrir” essas práticas e trazer à tona motivos, convicções, crenças, concepções teóricas, ou, em outras palavras, os princípios vários que subjazem às práticas instrucionais (Smyth, 1992), e (3) construir novos sentidos sobre os processos de ensinar-aprender.

Mais especificamente, ao longo do estudo, os contextos colaborativos construídos através das escolhas discursivas da pesquisadora possibilitaram a P1:

<ul style="list-style-type: none"> • perceber sua prática instrucional e iniciar o processo de reflexão sobre ela, explicitando e discutindo essas percepções 	<p>Exemplo: Sabe porque, Solange, a impressão que eu tava tendo enquanto eu tava dando aula é que tava, tá ainda, muito em cima da gramática mesmo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • explicitar convicções a respeito de suas ações instrucionais 	<p>Exemplo: Mas falta muito vocabulário prá eles poderem desenvolver a idéia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • identificar e discutir objetivos para suas escolhas instrucionais 	<p>Exemplo: É, descrever o lugar prá onde eles querem se dirigir, né, ‘eu quero chegar até banco, como é que eu faço prá chegar até lá’.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • explicitar e discutir motivos para essas escolhas 	<p>Exemplo: A gente resolveu trabalhar essa estrutura em sala de aula porque eu percebi que a estrutura do <i>advice</i> deles num tava boa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • explicitar e discutir procedimentos de ações instrucionais 	<p>Exemplo: Pedi prá eles prepararem prá segunda aula, dei</p>

	os tópicos de discussão, tinha cinco questões lá de discussão prá eles prepararem, trazerem, é fotografias, ou pesquisarem a respeito de casamento, prá na outra aula eles trazerem o que eles encontraram.
• iniciar o processo de confrontar suas escolhas instrucionais (Smyth, 1992)	Exemplo: Eu ficava na aula não assim prá, assim, prá falá, por causa do desenvolvimento linguís-tico, mas assim prá vê como ela dava a aula prá podê utilizá também, né. [...] e esse do Smoking eu não esqueço mais porque ela fez uma frase e colocou no quadro prá dá aula, e eu peguei a frase prá dar aula aqui no curso de Letras.

Esses contextos possibilitaram a P2, por sua vez:

• relatar ações instrucionais e explicitar os motivos de suas escolhas	Exemplo: Eu peguei um extrato daquele <i>The Lotus Eater</i> do Somerset Maugham, que é uma <i>short story</i> , tá, porque é bastante assim tudo descreve, tá, a parte física, a personalidade, e tem muito assim, a sua opinião, ‘ <i>What do you think?</i> ’
• descrever, discutir e reconstruir procedimentos de ações instrucionais	Exemplo: Expliquei pronome relativo, mas não sem ter nada a ver, como eu tava fazendo no início, tem assim, toda vez que eles vão escrever Fulano de tal, que..., que ... então ou eles põem tudo <i>who</i> , ou tudo <i>that</i> , ou tudo <i>which</i> , então eu pensei ‘é por aí que eu vou então’.
• identificar e discutir a questão dos objetivos de ações instrucionais	Exemplo: O que eu fico sempre pensando [na questão do objetivo] prá ficar bem claro, é que a organização das idéias- se eles estão entendendo qual é o objetivo de cada aula. [...] Então, eu só vou ter que... fazer o que mais? mais ... prá eles produzirem em inglês. Eles vão ter que ler mais, eles vão ter que ter mais idéias...
• iniciar um processo de auto-questionamento de suas escolhas instrucionais bem como do próprio processo de ensino-aprendizagem	Exemplo: Então, mas aí é que eu acho difícil você dividir [em Prática Oral e Produção Escrita], por exemplo se eu vou aprender a língua, tem que aprender as quatro habilidades dela, certo?
• confrontar suas escolhas instrucionais (Smyth,	Exemplo:

1992)

É, eu vou ter que procurar material aqui prá fazer essa parte de escrita. Nunca fizeram nada disso aqui prá mim, né, nem na Faculdade, nem nada, né, então tem que tentar.

A seguir, discutimos dois excertos de conversas realizadas com as professoras, representativos de momentos de seu desenvolvimento reflexivo, e ilustrativos da construção dos contextos colaborativos entre as participantes do estudo. Na discussão, explicitamos e discutimos os processos de interanimação de vozes entre a pesquisadora e as professoras e os efeitos desses processos nos enunciados das professoras.

• **Excerto 1 (P1).** O primeiro trecho que transcrevemos e discutimos a seguir foi extraído da primeira conversa realizada individualmente com P1, no início do Momento 1 do trabalho. Esse trecho ilustra o processo de interanimação de vozes entre a pesquisadora e a professora e a importância desse processo para o desencadeamento da ação reflexiva da professora. Salientamos que nosso objetivo com essa discussão em relação à pergunta 1, sobre as práticas discursivas da pesquisadora, é ver os efeitos dessas práticas sobre as ações discursivas da professora, que, em última análise levaram às transformações que começamos a discutir na sub-seção anterior. Nesse processo também, porém, ressalte-se, ilustra-se o fato (bem como sua importância) de que os enunciados da pesquisadora organizaram-se e construíram-se a partir das ações discursivas da professora.

PE *Iniciar: pedir informação fatural*

Que que eles vão aprender com “directions and locations”? (01)

P1 *Reagir: Responder: Responder:
fornecer informação*

É, descrever o lugar prá onde eles querem se dirigir, né, (02)

	<i>Continuar</i>	“eu quero chegar até o banco, como é que eu faço para chegar até lá”, né. (03)
PE	<i>Iniciar:pedir informação fatual</i>	Qual tá sendo o nosso objetivo ao ensinar inglês para o curso de Letras? (04)
P1	<i>Reagir:Replicar:Desafiar:retrucar</i>	Olha, Solange, sabe que às vezes eu acho importante essas coisas, (05)
	<i>Continuar</i>	porque quando eles vão lecionar, 5a, 6a, 7a, 8a, tem muita coisa de preposição que eles não sabem, muita coisa que de repente eles não têm base prá trabalhar, né. [.....] (06)
PE	<i>Continuar</i>	É, porque eu pensei pelo outro lado, P1. [..] (07)
	<i>Continuar</i>	Me ocorreu que talvez a gente devesse levá-los a trabalhar mais os conteúdos, (08)
	<i>Continuar</i>	e não só a engolir determinados conteúdos linguísticos passivamente. [...] (09)
	<i>Continuar</i>	Eu acho que a gente deveria trabalhar mais, só que aí vai mudar o conteúdo linguístico também, coisas do tipo “I think”. [....] (10)
	<i>Continuar</i>	Já aqui, ó, na Prática Oral, aqui ó, <i>making critical judgements</i>, isso aqui dá prá ensinar prá eles logo no comecinho. (11)
	<i>Continuar</i>	<i>Well, I'd say it's a I'd say they are ...</i> (12)
	<i>Continuar</i>	Sabe, não precisa ficar aquela repetição mecânica sempre. (13)
P1	<i>Reagir:Responder:Desenvolver</i>	<i>I think, I think.</i> (14)
PE	<i>Reagir:Responder:Desenvolver</i>	Ou então, <i>they are cold, they are num sei o que.</i> [.....] (15)
	<i>Continuar</i>	<i>In my opinion</i>, isso aqui é fácilimo ó, <i>It seems to me to be.</i> (16)
	<i>Continuar</i>	Sabe, porque isso aqui a gente não só vai tá dando outros conteúdos lexicais e estruturais prá eles, como isso vai mexer com eles. (17)
	<i>Continuar</i>	Eles vão ser obrigados a falar do que eles pensam e sentem, (18)
	<i>Continuar</i>	E o vocabulário necessário a gente vai pondo. (19)
P1	<i>Registrar</i>	Ah, legal. (20)
PE	<i>Continuar</i>	Olha, <i>agreeing</i> a gente pode ir ensinando prá eles, <i>I do too, So do I.</i> (21)
P1	<i>Continuar</i>	Sabe porque, Solange, a impressão que eu tava tendo enquanto eu tava dando aula é que tava, tá ainda, muito em cima da gramática mesmo. [...] (22)
	<i>Continuar</i>	A impressão que eu tinha é que eu tava indo rápido demais. (23)

O primeiro ponto a ser observado em relação a esse trecho foi a oportunidade criada pelas escolhas discursivas da pesquisadora, em (01), para que a professora explicitasse o objetivo de suas escolhas instrucionais, em (02). Nesse processo, as escolhas da pesquisadora da função de fala de pedir informação, do processo material e da circunstância de modo:meio, em (01), foram fundamentais, fazendo com que a professora voltasse os olhos para a concretude de sua prática instrucional (Garcia, 1992; Schön, 1988), e fornecesse informações sobre suas ações. É interessante observar também, no entanto, que, em que pese essas escolhas da pesquisadora terem feito com que a professora fornecesse informações, por outro lado, essas mesmas escolhas conduziram ao encerramento da transação, como geralmente acontece no caso dessas funções (Eggins & Slade, 1997).

É importante observar, então, que a pesquisadora re-iniciou as negociações, trazendo uma nova proposição para a negociação, em (04), a saber, a identificação do objetivo do ensino de inglês para o curso de Letras, e, para isso, fazendo outras escolhas linguísticas: um processo relacional de identificação (*tá sendo o nosso objetivo*) e uma circunstância de local:lugar (*no curso de Letras*). Ao assim fazê-lo, a pesquisadora “puxou para adiante” o processo reflexivo da professora, nos termos da perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1930) e buscou levar a professora a enfocar o contexto mais amplo de suas ações instrucionais, o contexto dos cursos de Letras, e a examinar o objetivo proposto para o conteúdo a ser ensinado, por ela explicitado, em

relação ao objetivo de ensino da língua estrangeira nesse contexto institucional. É interessante observar porém, nessa transação, que, longe de fornecer a informação solicitada pela pesquisadora, a professora se colocou em posição de defesa de suas escolhas instrucionais, escolhendo uma função de réplica:desafio em resposta (v. também as escolhas linguísticas *Olha, Solange*, que abrem seu movimento de fala), e revelou, assim, suas profundas convicções a respeito dessas escolhas, em (05) e (06).

Em termos do que nos propusemos a discutir nesta sub-seção, a saber, o processo de interanimação de vozes das participantes, e nesse processo, a função das práticas discursivas da pesquisadora como estratégias propiciadoras da criação de novos significados para as professoras, levando, em última análise, à construção de novas maneiras de pensar e de agir das professoras, as escolhas discursivas da pesquisadora nesse momento das negociações são particularmente relevantes.

Como pode ser observado, a pesquisadora evitou responder ao movimento desafiador da professora e escolheu iniciar uma série de movimentos em torno de uma sequência de informações e exemplificações ((08)-(12)), que direcionaram o olhar de P1 para outras possíveis escolhas instrucionais para o contexto educacional em questão (os cursos de Letras). Principalmente, nessa sequência de enunciados, a pesquisadora escolheu, em (07), o processo mental de cognição (*Eu pensei*) e da circunstância de ângulo (*pelo outro lado*), escolhas através das quais a pesquisadora modelou com a professora o processo de análise da ação como um processo de reflexão-sobre-a-ação, no

qual a análise de ações instrucionais é entendida como a consideração de soluções alternativas e não como respostas prontas ou soluções finais.

Em função dessas escolhas discursivas, então, as informações dadas pela pesquisadora na sequência que instanciou, longe de servir apenas a uma função unívoca de transmissão (fornecimento) de informações e de exemplificação de escolhas alternativas para a professora, serviram também, principalmente, a uma função dialógica, isto é, serviram como estratégias de pensamento para que a professora iniciasse um novo processo de construção de sentidos. Isso se revelou no enunciado seguinte de P1 (14), no qual a professora desenvolveu o enunciado anterior da pesquisadora, ilustrando-o com um exemplo (*I think, I think*).

Da mesma forma, ainda, esse processo de interanimação (e de transformação) de vozes entre a pesquisadora e a professora, continuou a se revelar no enunciado seguinte da própria pesquisadora, através dos exemplos adicionais que esta forneceu, em (15) e (16), desenvolvendo, por sua vez, o enunciado de P1, e estendendo suas próprias informações e exemplificações, em (17) e (18).

Finalmente, um último ponto a ser considerado em relação a esse trecho, revelador do fato de que as escolhas discursivas da pesquisadora possibilitaram a re-organização do funcionamento intramental da professora é o fato de que a professora passou a ter uma nova percepção de suas ações instrucionais, a partir de (22).

Isso se configurou a partir do momento em que a professora confirmou, através de um comentário avaliativo (a favor) das proposições da pesquisadora, em (20), o desenvolvimento do novo processo de construção de sentidos, e, marcando um momento de salto qualitativo (Rojo, 1992, com base em Vygotsky, 1924) no processo de desenvolvimento da professora, culminou no primeiro relato de P1 de suas ações instrucionais, com base em suas “impressões” sobre essas ações.

• **Excerto 2 (P2).** O trecho que transcrevemos e discutimos a seguir foi extraído de uma conversa realizada individualmente com P2, no início do trabalho. Esse trecho novamente ilustra o processo de interanimação de vozes entre a pesquisadora e a professora, mas mostra principalmente, a “infiltração” (Voloshinov, 1973, apud Wertsch & Smolka, 1993) da voz da pesquisadora na voz da professora.

<p>PE <i>Iniciar: pedir informação fatural</i></p>	<p>Ham, a primeira coisa, se cê prestá atenção né, assim, no seu próprio vocabulário, né, [pesquisadora lê a transcrição] “então, como teve férias, nós vamos fazer um warm-up, vamo dá uma aquecidinha antes”, mas antes de que? (01)</p>
<p><i>Continuar</i></p>	<p>E daí, mesmo quando cê fala assim, “voltar o inglês”, então o objetivo dessa tarefa vai ser assim, falar inglês por falar? (02)</p>
<p><i>Continuar</i></p>	<p>Qué dizê, o inglês vai voltar por voltar? (03) [....]</p>
<p><i>Continuar</i></p>	<p>O que você tá vendo nisso- em termos de tarefa, em termos de retornar esse inglês? (04)</p>
<p>P2 <i>Reagir:Replicar:Seguir:inquirir</i></p>	<p>Será que eu, bem, será que eu não tô sabendo exatamente o que que eu quero com aquela tarefa? (05) [.....]</p>
<p>P2 <i>Iniciar:dar informação opinativa</i> <i>Continuar</i></p>	<p>Às vezes eu acho que é isso. (06) Eu faço com aquela intenção, achando que</p>

		que vai fluir, que vai- que vai dar certo, mas nem sempre tem aquela certeza de que tá certo, né. (07)
	<i>Continuar</i>	Então, qué dizê que nem eu mesmo tô atingindo o que eu tô querendo. (08)
PE	<i>Reagir:Replicar:Seguir:clarificar</i>	Cê sabe o que cê tá querendo? (09)
P2	<i>Reagir:Replicar:Responder:resolver</i>	Aí, então, eu tô querendo passá prá eles, mas não tô sabendo me direcioná, então, talvez. (10)
	<i>Continuar</i>	Então, por exemplo, se o primeiro assunto- se o primeiro tópico lá era <i>foods</i> , tá, com que intenção [foi feito]? (11)
	<i>Continuar</i>	Bem, <i>do, does, some, any, have you ever?</i> [...] (12)
	<i>Continuar</i>	Bom, o <i>do</i> e o <i>does</i> , então, só eu fiquei <i>do you, do you.</i> (13)
	<i>Continuar</i>	E agora, o <i>some</i> e o <i>any</i> eu já achei melhorzinho porque eles tiveram material, olharam. (14)
PE	<i>Reagir:Replicar:Seguir:clarificar</i>	Mas eles tiveram material prá que? (15)
P2	<i>Reagir:Replicar:Responder:resolver</i>	Eles tinham que falá <i>I'd like some, I'd like num sei o que.</i> (16)
	<i>Continuar</i>	Tiveram exercícios de gramática que tinha que colocá a gravurinha e colocá se era <i>a.</i> [...] (17)
	<i>Continuar</i>	Então, eu achei assim, que apesar de ser gramática, que a gente picha tanto e fala tanto, né, eles gostaram. (18)
	<i>Continuar</i>	Vai ver que naquele dia eu sabia o que eu queria, né? (19)

Esse instante é importante porque mostra inicialmente como a pesquisadora organizou suas escolhas discursivas iniciais de maneira a elicitare informações da professora, apoiando-se em movimentos que elaboraram ou estenderam seu movimento de Iniciar:pedir informação, em (01)-(04), e escolhendo realizá-los através de elementos linguísticos que levaram a professora a enfocar suas próprias ações linguísticas durante a ação instrucional (*vocabulário, warm-up, aquecidinha, voltar o inglês*). É interessante observar ainda aqui, no entanto,

que, ao contrário do ocorrido no Excerto 1, visto anteriormente, a sequência de movimentos da pesquisadora de pedir informação e de continuá-los, incluiu escolhas de um processo material (*fazer*), em (01), um processo relacional (*ser*), em (02), mas culminou com a escolha de um processo mental (*vendo*), em (04), o que envolveu buscar informações da perspectiva da compreensão pessoal de P2. Isso possibilitou à professora fornecer à pesquisadora sua própria interpretação de suas ações.

Esse instante é particularmente importante, no entanto, porque ilustra o processo de análise da própria professora de suas ações instrucionais, em (11)-(13), com base no processo de questionamento modelado pela pesquisadora nos movimentos anteriores, em (01) e (02). Isto é, da mesma forma que a pesquisadora o fez em (01) e (02), P2 se apoiou em exemplos concretos de suas ações, em (12) e (13), ao realizar seu processo de análise de suas ações. Mais além, principalmente, a professora se apropriou da mesma forma de questionamento da pesquisadora, que envolveu a discussão do objetivo da ação em (02) (*Então o objetivo dessa tarefa vai ser?*), para realizar seu próprio processo de análise em (11) (*Então, por exemplo, com que intenção?*).

Assim, esses enunciados ilustram não apenas as vozes das participantes do estudo (pesquisadora e professoras) agindo umas sobre as outras, mas principalmente a apropriação pela professora (a) de uma estratégia de ação reflexiva usada pela pesquisadora (a análise da prática com base no questionamento do exemplo concreto), (b) do modo de oração usado para pela pesquisadora para realizá-lo, e (c) de um item lexical (*intenção*) afim àquele usado pela pesquisadora (*objetivo*).

Antes de passarmos à próxima seção, resumimos os resultados até agora discutidos, em resposta à primeira pergunta do estudo. No que diz respeito às escolhas discursivas da pesquisadora que promoveram a construção de contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão para as professoras, os resultados que apresentamos e discutimos nesta seção apontam o fato de que esses contextos se constituíram a partir das escolhas da pesquisadora das funções de fala de (a) *Iniciar:pedir informação* e de *Reagir:Replicar:Seguir*, em combinação com escolhas de processos mentais, materiais, e relacionais, e com escolhas das próprias professoras e dos alunos como os participantes do discurso que tiveram os papéis de atores e experienciadores dos processos materiais e mentais; e (b) *Iniciar: dar informação*, de *Continuar*, e de *Desenvolver*, também em combinação com os mesmos processos.

No que diz respeito às maneiras através das quais as escolhas discursivas da pesquisadora constituíram esses contextos, os resultados discutidos até agora revelaram que, através das funções de *pedir informação*, a pesquisadora elicitou informações das professoras sobre seus conhecimentos, pressuposições e convicções várias, que, ao serem explicitados, despertaram a percepção das professoras para aspectos vários de sua realidade instrucional. Através das funções de *clarificar* e de *inquirir*, a pesquisadora fez com que as professoras clarificassem e expandissem essas informações, e, nesse processo, ampliassem suas percepções e compreensões da realidade observada.

Através dos processos, por sua vez, escolhidos para levar as professoras a fornecer as informações solicitadas, P1 e P2 foram levadas a olhar para a realidade de suas ações instrucionais, de várias perspectivas. Os processos materiais direcionaram o olhar das professoras para a concretude da prática observada; os processos mentais direcionaram o olhar das professoras para suas percepções e compreensões pessoais a respeito dessa realidade; enquanto que os processos relacionais as fizeram abstrair aspectos dessa realidade e começar a estabelecer relações.

Através das funções de *Iniciar:dar informação*, de *Continuar* e de *Desenvolver*, também em combinação com processos materiais, mentais e relacionais, por sua vez, a pesquisadora informou teoricamente o processo de levar as professoras a “ver” e discutir aspectos de sua realidade instrucional, ilustrando e exemplificando o processo.

Essas escolhas discursivas da pesquisadora possibilitaram que, nos textos construídos, predominasse a função dialógica, isto é, a função de criar novos significados (Lotman, 1988a, apud Werstch and Smolka, 1993), o que foi fundamental para o processo de desenvolvimento das professoras. Isso, em última análise, favoreceu a transformação da identidade social das professoras e a reconstrução de suas representações sobre ensinar-aprender.

Passamos, a seguir, à discussão das representações e das transformações das representações das professoras sobre ensinar-aprender.

2. As representações e as transformações nas representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE

Nesta seção, estaremos apresentando os resultados da análise, primeiramente a respeito das representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE, no contexto desse curso de Letras, e, a seguir, a respeito das transformações encontradas nessas representações. Para tanto, fazemos inicialmente a apresentação das escolhas de processos, participantes e circunstâncias de P1 e P2, nos dois momentos do estudo, uma vez que foi a partir da análise minuciosa dessas escolhas que pudemos identificar as representações feitas pelas professoras, bem como a posterior transformação dessas representações. Fazemos a apresentação das escolhas de processos, participantes e circunstâncias de P1 e P2, retomando e complementando as escolhas apresentadas na segunda seção (Escolhas de processos, participantes e circunstâncias da pesquisadora) da seção 1 deste capítulo. Comparamos os resultados referentes a cada uma das professoras, encontrados nos dois momentos do estudo, porque isso possibilita perceber as semelhanças e/ou diferenças entre eles.

Após a apresentação dos processos, participantes e circunstâncias, discutimos, então, as representações das professoras sobre ensinar-aprender encontradas no Momento 1 do estudo, bem como as transformações encontradas nessas representações, no Momento 2 do estudo. As representações das professoras sobre ensinar-aprender e, posteriormente, as transformações das representações, são discutidas em relação a (a) As professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem; (b) Os processos de “saber” e “não-saber”

de alunos e professoras; (c) A percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem. As representações e as transformações nas representações das professoras a respeito das situações de ensino-aprendizagem são discutidas em relação ao discurso sobre-a-ação (sessões reflexivas) e ao discurso na-ação (aulas). As representações das professoras sobre os processos de “saber” e “não-saber” e sobre a percepção das situações de ensino-aprendizagem de professoras e alunos são discutidas em relação ao discurso sobre-a-ação das professoras (sessões reflexivas).

2.1. Processos, participantes e circunstâncias de P1 e P2

A apresentação dos processos, participantes e circunstâncias das professoras, que faremos a seguir, divide-se em duas partes: Escolhas de P1 e Escolhas de P2. Cada uma delas, por sua vez, subdivide-se em Processos, Participantes, e Circunstâncias.

2.1.1. Escolhas de P1

2.1.1.1. Processos. Nos dois momentos do estudo, P1 fez as escolhas de processos que resumimos no Quadro 4:10, e que exemplificamos após.

Quadro 4:10 Resumo das escolhas de processos de P1

Momento 1	Momento 2
Processos materiais:ação	Processos materiais:ação
Processos mentais:cognição percepção	Processos mentais:cognição percepção criação
Processos relacionais:atribuição	processos relacionais:atribuição identificação

Exemplos das escolhas de processos de P1 (processos em itálico):

- Processos materiais:ação

No primeiro bimestre, eu *trabalhei* muito a gramática. (Momento 1)

Eles vão *buscar* no material da P2 o que eles precisam prá minhas aulas. (Momento 2)

- Processos mentais:cognição

Alguns colegas meus não *entendiam* nada. (Momento 1)

Quando eu me formei, os alunos não *sabiam* falar sobre o que o pessoal do primeiro ano fala. (Momento 1)

Eles estão *entendendo* a frase em inglês. (Momento 2)

- Processos mentais:percepção

Eu tava me *sentindo* assim. (Momento 1)

Eu *tinha a impressão* que minha aula tava voltada prá gramática o tempo todo. (Momento 1)

Eu *percebi* que uma que falou bastante que não é daquela turminha que sabe mais foi a aluna 1. (Momento 2)

Eles *percebem* que eu e a P2 estamos trabalhando juntas. (Momento 2)

- Processos mentais:criação

No segundo ano, eu *preparei* umas questões prá eles sobre o texto Smoking. (Momento 2)

Eles *montam* o diálogo e eu só vou auxiliando. (Momento 2)

- Processos relacionais:atribuição

É muito complicado dar aula em um curso de Letras. (Momento 1)

O 1o ano é diferente do 2o ano. (Momento 2)

- Processos relacionais:identificação

A aluna 1 foi uma das que mais falou. (Momento 2)

Quanto à frequência dessas escolhas, no Momento 1, para aproximadamente cada 15 (quinze) ocorrências de processos materiais, encontraram-se 5 (cinco) ocorrências de processos mentais e 5 (cinco) de processos relacionais (atribuição). Entre os processos mentais, aproximadamente 3 (três) foram processos de cognição e 2 (dois), processos de percepção. No Momento 2, para aproximadamente cada 15 (quinze) processos materiais, encontraram-se 10 (dez) processos mentais, e, foram encontrados aproximadamente 6 (seis) processos relacionais. Dentre os mentais, aproximadamente 4 (quatro) foram processos de criação, 3 (três) de cognição, e 3 (três) de percepção. Dentre os relacionais, aproximadamente 3 (três) foram processos de atribuição, e 3 (três), de identificação.

2.1.1.2. Atores e experienciadores. No que diz respeito às escolhas dos participantes do discurso mais frequentemente escolhidos como atores e experienciadores, isto é, como participantes engajados nos processos materiais e mentais, por sua vez, as escolhas de P1 foram as que resumimos no Quadro 4:11.

Quadro 4:11 Resumo das escolhas de P1 dos atores e experienciadores dos processos

	Momento 1	Momento 2
Atores	eu (a professora)	os alunos
Experienciadores de processos de cognição	os alunos	os alunos
Experienciadores de processos de percepção	eu (a professora)	eu (a professora) os alunos
Experienciadores de processos de criação	-----	eu (a professora) os alunos

Exemplos das escolhas de atores e de experienciadores (em itálico) de P1:

- Atores

Eu fui introduzindo uma estrutura de cada vez devagar. (Momento 1)

A aluna 1 levantou o dedinho e falou. (Momento 2)

- Experienciadores de processos de cognição

Um aluno não sabe nada de inglês e acha que vai aprender inglês aqui. (Momento 1)

Eles lembravam do vocabulário e das estruturas. (Momento 2)

- Experienciadores de processos de percepção

Eu tinha a impressão que eu tava indo rápido demais, que minha aula era só gramática. (Momento 1)

Eu notei que eles melhoraram muito. (Momento 2)

Eles já perceberam que minha aula não é de gramática. (Momento 2)

- Experienciadores de processos de criação

Eles montam as frases que eles querem falar. (Momento 2)

Eu preparei um monte de perguntas. (Momento 2)

Quanto à frequência dessas escolhas, no Momento 1, a cada 5 (cinco) ocorrências de processos mentais, a professora foi escolhida como experienciadora de aproximadamente 2 (dois) processos de percepção e os alunos, como experienciadores de aproximadamente 3 (três) processos de cognição. A cada 15 (quinze) ocorrências de processos materiais, a professora foi escolhida como ator aproximadamente 10 (dez) vezes. No Momento 2, para cada 15 (quinze) processos materiais, os alunos foram atores de

aproximadamente 10 (dez) ocorrências. A cada 10 (dez) ocorrências de processos mentais, os alunos foram escolhidos como experienciadores de processos de criação aproximadamente 2 (duas) vezes, como experienciadores de processos de percepção aproximadamente 1 (uma) vez, e como os experienciadores dos processos de cognição; e a professora, como experienciadora de processos de criação também aproximadamente 2 (duas) vezes, e de processos de percepção, 2 (duas).

2.1.1.3. Circunstâncias. No que diz respeito às circunstâncias, por sua vez, as escolhas mais frequentes de P1 foram as que resumimos no Quadro 4:12, a seguir:

Quadro 4:12

Resumo das escolhas de circunstâncias de P1

Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none"> • local:tempo • local:lugar • modo • assunto 	<ul style="list-style-type: none"> • local:tempo • local:lugar • modo • assunto • meio • propósito • contingência:concessão • contingência:causa

Exemplos das escolhas de circunstâncias (sublinhadas) de P1:

- Local:tempo

Quando os alunos vão lecionar, tem muita coisa de preposição que eles não sabem.

(Momento 1)

Eu sinto que eu estou mais segura prá trabalhar com eles por causa de eu ter trabalhado o ano passado. (Momento 2)

- Local:lugar

A gente tem, dentro de um curso de Letras, os vários níveis dentro do 1o ano. (Momento 1)

No 1o ano (da Faculdade), eu tive só aula de gramática. (Momento 2)

- Modo

Eu tinha a impressão que eu tava indo rápido demais. (Momento 1)

A parte de comida eu trabalhei *present perfect* com eles, sem explicar a gramática. (Momento 2)

- Assunto

Me formei com alunos que não sabiam falar sobre nenhum assunto, só (sobre) gramática. (Momento 1)

No segundo ano, eu preparei umas questões prá eles sobre o texto Smoking. (Momento 2)

- Propósito

Eu faço um listening prá eles perceberem que conseguem entender. (Momento 2)

- Contingência:concessão

Mesmo que ele não consiga fazer a frase utilizando a estrutura correta, a gente fica feliz com o que ele consegue passar prá gente. (Momento 2)

- Contingência:causa

Ele não se preocupou porque eu disse que não ia cortar a idéia deles prá corrigir. (Momento 2)

- Meio

Eles sabem ler através de figuras, de algumas palavras, do tópico frasal que dá prá pegá, da idéia central do texto. (Momento 2)

No que diz respeito às circunstâncias, no Momento 1, para aproximadamente cada 7 (sete) ocorrências de circunstâncias de tempo foram encontradas 6 (seis) ocorrências de circunstâncias de lugar, 2 (duas) ocorrências de circunstâncias de modo, e 2 (duas) ocorrências de circunstâncias de assunto. No Momento 2, para aproximadamente cada 10 (dez) ocorrências de circunstâncias de tempo, foram encontradas 8 (oito) circunstâncias de lugar, aproximadamente 4 (quatro) entre as de propósito, causa, e concessão, e aproximadamente 2 (duas) entre as de meio, modo e assunto.

2.1.2. Escolhas de P2

2.1.2.1. Processos. Nos dois momentos do estudo, P2 fez as escolhas de processos que resumimos no Quadro 4:13, e que exemplificamos após.

Quadro 4:13. Resumo das escolhas de processos de P2

Momento 1	Momento 2
Processos materiais:ação	processos materiais:ação
Processos mentais:cognição	processos mentais:cognição percepção
Processos relacionais:atribuição Identificação	processos relacionais:atribuição identificação

Exemplos de escolhas de processos de P2 (processos em *itálico*):

- Processos materiais

Eu dei muita gramática prá eles no primeiro bimestre. (Momento 1)

Vou tirar os gerúndios, as preposições, os substantivos, tudo de novo. (Momento 2)

- Processos mentais:cognição

Eu não *sabia* o que era prá fazer, tinha aquele programa lá, mas eu não *sabia*. (Momento 1)

A maioria dos alunos *sabe* que não vai falar inglês. (Momento 1)

Eu fico sempre *pensando* no segundo ano, para ver a organização dos tópicos. (Momento 2)

Eles *pensaram* mais, eles *entenderam* mais. (Momento 2)

- Processos mentais:percepção

Eu *sinto* uma desmotivação da parte deles. (Momento 2)

- Processos relacionais:atribuição

O inglês não é mais um bicho de sete cabeças. (Momento 1)

O começo do 1o ano é difícil. (Momento 2)

- Processos relacionais:identificação

O objetivo foi qualquer coisa que pusesse eles prá falar inglês. (Momento 1)

O problema é a parte gramatical. (Momento 2)

Quanto à frequência dessas escolhas, no Momento 1, para aproximadamente cada 15 (quinze) ocorrências de processos materiais, encontraram-se 8 (oito) ocorrências de processos mentais (cognição), e 5 (cinco) de processos relacionais. Dentre os processos relacionais, aproximadamente 3 (três) foram processos de identificação e (2) (dois) foram processos de atribuição. No Momento 2, para aproximadamente cada 15 (quinze) processos materiais, encontraram-se 9 (nove) ocorrências de processos mentais, e aproximadamente 6 (seis) de processos relacionais. Dentre os mentais, aproximadamente 5 (cinco) foram processos de cognição e 4 (quatro), de percepção. Dentre os

relacionais, aproximadamente 4 (quatro) foram processos de atribuição e dois (2), de identificação.

2.1.2.2. Atores e experienciadores. No que diz respeito às escolhas dos participantes do discurso mais frequentemente escolhidos como atores e experienciadores, isto é, dos participantes engajados nos processos materiais e mentais, por sua vez, as escolhas de P2 foram as que resumimos no Quadro 4:14.

Quadro 4:14. Resumo das escolhas de P2 dos atores e experienciadores dos processos

	Momento 1	Momento 2
Atores	eu (a professora)	eu (a professora) os alunos
Experienciadores de processos de cognição	eu (a professora) os alunos	eu (a professora)
Experienciadores de processos de percepção	-----	eu (a professora)

Exemplos das escolhas de atores e de experienciadores (em itálico) de P2:

- Atores

Eu comecei a dar as palavras problemáticas que têm naquela apostila. (Momento 1)

Eu dei o Smoking no 3o bimestre, junto com esse Sleep, que era estratégia de leitura.
(Momento 2)

Os alunos começaram a fazer períodos mais longos. (Momento 2)

- Experienciadores de processos de cognição

Eu sabia que não era aquilo que era prá fazer, mas (eu) não sabia o que e como.
(Momento 1)

A maioria dos alunos sabe que não vai falar inglês perfeitamente. (Momento 1)

Eu não tô sabendo como pedir os tempos principais. (Momento 2)

- Experienciadores de processos de percepção

Eu tô percebendo que o 1o ano- que eles tão aprendendo. (Momento 2)

Quanto à frequência dessas escolhas, no Momento 1, entre as ocorrências de processos materiais (aproximadamente 15), a professora foi escolhida como ator aproximadamente 13 (treze) vezes. Entre as ocorrências de processos mentais (cognição) (aproximadamente 8), os alunos foram escolhidos como experienciadores aproximadamente 4 (quatro) vezes, e a professora, também aproximadamente 4 (quatro) vezes. No Momento 2, para cada 15 (quinze) ocorrências de processos materiais, a professora foi escolhida como ator aproximadamente 10 (dez) vezes, e os alunos, aproximadamente 5 (cinco) vezes. Dentre as ocorrências de processos mentais (cognição e percepção) (aproximadamente 9), a professora foi escolhida como experienciadora.

2.1.2.3. Circunstâncias. No que diz respeito às circunstâncias, por sua vez, as escolhas mais frequentes de P2 foram as que resumimos no Quadro 4:15, a seguir:

Quadro 4:15. Resumo das escolhas das circunstâncias de P2

Momento 1	Momento 2
<ul style="list-style-type: none">• local:tempo• local:lugar• modo• papel	<ul style="list-style-type: none">• local:tempo• local:lugar• modo• contingência:causa

Exemplos das escolhas de circunstâncias (sublinhadas) de P2:

- Local:tempo

Eu dei muita gramática prá eles no 1o bimestre. (Momento 1)

Eu me formei em 85, e então, quatro anos depois, em 89, eu fui dar aula na Faculdade.
(Momento 2)

- Local:lugar

Na prova, eu pedi exemplos de comparativos. (Momento 1)

Na parte gramatical, eu já vejo palavras de ligação. (Momento 2)

- Modo

Os alunos esperam ter estratégias de como ensinar. (Momento 1)

Eles liam qualquer coisa, sem aquela impressão de ‘isso eu não vou conseguir’.
(Momento 2)

- Papel

Como eu já fui aluna aqui, tá certo que há uns dez anos atrás, eu dei muita gramática prá eles no primeiro bimestre. (Momento 1)

- Contigência:causa

Eu dei as palavras de ligação e vou chamando a atenção todas as aulas porque eu acho que eles precisam prá escrever. (Momento 2)

No que diz respeito às circunstâncias, no Momento 1, para aproximadamente cada 4 (quatro) ocorrências de circunstâncias de tempo foram encontradas 3 (três) ocorrências de circunstâncias de lugar, 2 (duas) ocorrências de circunstâncias de modo, e 1 (uma) ocorrência de circunstância de papel. No Momento 2, para aproximadamente cada 4 (quatro) ocorrências de circunstâncias de tempo foram encontradas 3 (três) ocorrências de circunstâncias de lugar, 1 (uma) ocorrência de circunstância de modo, e 1 (uma) de circunstância de contingência:causa.

O exame das escolhas de processos, participantes e circunstâncias feitas por P1 e P2, que expusemos até o momento, aponta, inicialmente, o fato de que as professoras representaram, nos dois momentos do estudo, (a) seus próprios papéis e os papéis dos alunos nas ações de sala de aula, e (b) os conteúdos ensinados e/ou as situações de ensino-aprendizagem do curso em questão; bem como (c) suas reações às situações de ensino-aprendizagem vivenciadas. Esse exame aponta também o fato de que as representações sobre o professor, o aluno, e os conteúdos e/ou situações de ensino-aprendizagem relacionaram-se principalmente a (1) o espaço da própria instituição onde se desenvolveu o estudo, e (2) os espaços temporais de (a) o próprio momento do estudo; (b) o momento em que as professoras eram ainda alunas da instituição (v. Quadros 4:12 e 4:15); e (c) no que diz respeito a P1, ainda o momento em que a professora iniciou seu desenvolvimento profissional como professora de inglês, aos quinze anos. Isso aponta, em última análise, para as concepções de ensinar-aprender como entendidas no contexto desse curso de Letras, bem como para o processo de “re-produção” (geralmente não-criativa) (Fairclough, 1989) dessas concepções através do discurso educacional geralmente praticado e legitimado pelo uso através dos anos nesses contextos, como estaremos discutindo na próxima sub-seção, sobre as representações das professoras.

Os papéis de alunos e professores se evidenciaram através das escolhas feitas pelas professoras de processos materiais e mentais (v. Quadros 4:10 e 4:13), bem como dos participantes do discurso (elas próprias e os alunos) escolhidos como atores e experienciadores desses processos (v. Quadros 4:11 e 4:14). Para maior clareza, retomamos esses resultados e os re-apresentamos no Quadro 4:16, a seguir:

Quadro 4:16. Processos e participantes do discurso escolhidos pelas professoras como participantes dos processos nos dois momentos do estudo

Processos e participantes	P1		P2	
	Participantes do discurso		Participantes do discurso	
	Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
Processos materiais atores	a professora	os alunos	a professora	a professora os alunos
Processos mentais: percepção experienciadores	a professora	a professora os alunos	-----	a professora
Processos mentais: cognição experienciadores	os alunos	os alunos	a professora os alunos	a professora
Processos mentais: criação experienciadores	-----	a professora os alunos	-----	-----

Os conteúdos e/ou as situações de ensino-aprendizagem do curso em questão se evidenciaram através das escolhas pelas professoras dos segundos participantes, ou participantes secundários, dos processos materiais e mentais escolhidos, isto é, os objetivos (dos processos materiais) e os fenômenos (dos processos mentais).

Os espaços locais e temporais aos quais as representações sobre o professor, o aluno, os conteúdos e/ou as situações de ensino-aprendizagem estiveram relacionadas se evidenciaram através das escolhas pelas professoras das circunstâncias de local:lugar e tempo (v. Quadros 4:12 e 4:15).

As reações das professoras aos diversos aspectos das situações de ensino-aprendizagem por elas observadas, por sua vez, puderam ser vistas através de suas escolhas de processos relacionais de atribuição, e dos participantes a eles relacionados, encontrados nos dois momentos do estudo.

O exame das escolhas de processos, participantes e circunstâncias feitas por P1 e por P2, nos dois momentos do estudo, que expusemos anteriormente, aponta ainda para as transformações encontradas nas representações das professoras de momento para momento. Isso pode ser visto através de (a) os diferentes processos escolhidos em cada momento (v. Quadros 4:10 e 4:13); (b) os diferentes participantes do discurso escolhidos como participantes primários e secundários dos processos, como veremos na discussão a seguir (v. Quadro 4:16, para as escolhas de atores e de experienciadores); e, (c) os diferentes tipos de circunstâncias (v. Quadros 4:12 e 4:15). Isso será discutido na terceira sub-seção desta parte. Para maior clareza, retomamos e re-apresentamos as escolhas de processos e de circunstâncias de P1 e P2, nos dois momentos do estudo, no Quadro 4:17, a seguir:

Quadro 4:17. Processos e circunstâncias de P1 e P2

Processos			
P1		P2	
Momento 1	Momento 2	Momento 1	Momento 2
Materiais	materiais	materiais	materiais
mentais:percepção	mentais:percepção	-----	mentais: percepção
mentais:cognição	mentais:cognição	mentais:cognição	mentais:cognição
-----	mentais:criação	-----	-----
relacionais:atribuição	relacionais:atribuição	relacionais:atribuição	relacionais:atribuição
-----	relacionais:identificação	relacionais:identificação	relacionais:identificação

Circunstâncias			
local:tempo e lugar	local:tempo e lugar	local:tempo e lugar	local:tempo e lugar
Modo	modo	modo	modo
Assunto	assunto	papel	----
----	meio	----	contingência:causa
----	propósito	----	----
----	contingência:concessão	----	----
----	contingência:causa	----	----

Passamos, a seguir, para a discussão das representações das professoras.

2.2. Representações sobre ensinar-aprender inglês como LE

As representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE serão discutidas em relação a (a) As professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem; (b) Os processos de “saber” e “não-saber” de alunos e professoras; e (c) A percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem. A primeira parte, sobre as professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem, discute o professor, o aluno, e os conteúdos e/ou situações de ensinar-aprender, e se relaciona ao discurso sobre-a-ação e ao discurso na-ação (aulas) das professoras. As partes (b) e (c), sobre os processos de “saber” e “não-saber” de alunos e professores e sobre a percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem relacionam-se ao discurso sobre-a-ação das professoras (sessões reflexivas).

2.2.1. As professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem

2.2.1.1. Discurso sobre-a-ação

A primeira representação que aflorou dos dados apresentados anteriormente foi a de professor e aluno atuando, nas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, em relação a processos de “fazer”. No Momento 1, isso pode ser visto através das escolhas de P1 e P2 de atribuir a si próprias o papel de ator dos processos materiais (v. Quadro 4:16), o que as posicionou como figuras centrais nas situações vivenciadas. Associados aos processos de “fazer”, ainda, estiveram representados, nesse momento, os conteúdos gramaticais a serem aprendidos pelos alunos. Isso pode ser visto através das escolhas das professoras dos participantes secundários (*gramática, tempos verbais, prova gramatical, estruturas*) desses processos. Exemplos dessas escolhas podem ser vistos a seguir:

- P1: **No primeiro bimestre, eu dei muita gramática.**
Eu fui introduzindo uma estrutura de cada vez devagar.
Eu parei nas estruturas básicas.
- P2: ***Eu dei muita gramática prá eles no primeiro bimestre.***
Eu dei os tempos verbais.
Eu dei exercício de gramática na prova.

Essas escolhas de P1 e P2, no primeiro momento do estudo, sugerem a concepção de ensinar-aprender como um processo de transmissão e aplicação de conhecimentos com a separação entre a apresentação da teoria e sua posterior aplicação, que parece embasar as práticas instrucionais das professoras nesse momento. Dentro dessa concepção, fundamentada no modelo de racionalismo técnico (Schön, 1988), o professor é o transmissor dos

conhecimentos, e o aluno, aquele que aplica os conhecimentos recebidos. Neste caso, como vimos acima, os conhecimentos a serem aplicados foram as regras gramaticais.

Um excerto interessante, da primeira sessão reflexiva realizada com as professoras, que ilustra a concepção de ensinar-aprender embasada no modelo de racionalismo técnico, subjacente às escolhas discursivas de P1, é o que transcrevemos a seguir, no qual a professora fala sobre suas expectativas em relação ao trabalho (a pesquisa colaborativa) a ser desenvolvido, comparando-o a uma aula:

“É, eu pensei assim- vai ser uma aula prá P1 aqui, né. Então eu pensei assim- ela vai me *trazer* várias novas técnicas de ensinar e eu vou *absorver* essas técnicas novas de ensinar inglês, eu vou *absorver* essas técnicas e *tentar aplicar*. Então, eu vim prá cá achando assim- ela vai me *passá* um método que deve ter várias curiosidades, várias coisas novas, né, interessantes. Essa é a minha idéia.”

Nesse excerto, como pode ser visto, as escolhas de P1 de processos materiais como *trazer* e *passar* ou *absorver* e *aplicar* conteúdos, sugerem a concepção de ensinar-aprender como o processo de transmissão de conhecimentos, no qual o saber inquestionável da autoridade que o detém (no caso, a pesquisadora) é ensinado ao aprendiz (no caso, a professora) que, supõe-se, o recebe, o “absorve” e o “aplica”, que parece subjazer às suas escolhas discursivas nesse momento do estudo.

Que a concepção de ensino-aprendizagem presente nas escolhas das professoras, como visto nos exemplos que apresentamos até agora, reflete a

concepção presente no modelo de discurso educacional tradicionalmente praticado e legitimado pelo uso através dos anos, subjacente às situações de ensinar-aprender vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento profissional, seja como professoras ou como alunas, por outro lado, parece também se evidenciar através das escolhas discursivas de P1 e P2. Isso pode ser visto, por exemplo, através das escolhas de processos, participantes e circunstâncias nos dois excertos de P1 que transcrevemos a seguir:

Excerto 1

“Eu tinha quinze anos, né, em 86, [...] e eu fui *treinada* por um professor que *dava* aula prá gente, ele *treinava* a gente. Então ele *dava* o tópico da próxima aula, verbo to be, como que vocês *dariam* a aula? Então, a gente vinha, eu me lembro que às vezes eu tentava levar figura prá aula e ele dizia, ‘ih, isso é complicado’, então ele ia pro quadro e *colocava* a estrutura, né, *cumê*, então, pronome, daí tinha que fazê um risquinho lá prá separá a terceira pessoa do singular, o S bem grandão.”

Excerto 2

“No primeiro ano da Faculdade, eu tive aula só de gramática. Então, além de eu ter dado aula desde os quinze anos só em cima da gramática, no primeiro ano *era* o verbo to be. Então, eu fiquei desmotivada no primeiro ano. [.....] ela [a professora] trabalhou alguns textos em sala de aula, mas *não se livrou* da estrutura da gramática, então, *era* assim, *era* uma aula de texto, cinco aulas de gramática, uma aula de texto, cinco aulas de gramática.”

Nesses exemplos, as escolhas de P1 de processos materiais, como *treinar* ou *dar*, *colocar*, associados aos seus participantes primários, eu, ele (*o professor*), ela (*a professora*), e participantes secundários (*o tópico*, *o verbo to be*, ou *as estruturas*), bem como do relacional de identificação *ser* e seus participantes (*o verbo to be*, *cinco aulas de gramática*), associados às circunstâncias relativas a dois momentos temporais do processo de desenvolvimento de P1, em 86

(quando a professora começou a lecionar) e no primeiro ano de Faculdade, sugerem a ênfase na transmissão de conteúdos gramaticais presente nas situações vivenciadas pela professora.

Ainda, que essa concepção parece se legitimar através da prática desse modelo instrucional ao longo dos anos, pode ser visto através das palavras de P2, que transcrevemos a seguir:

“Como eu já fui aluna, tá certo que há uns dez anos atrás, mas tudo bem, eu dei muita gramática prá eles no primeiro bimestre.”

Como pode ser visto nesse exemplo, através da escolha por P2 de uma circunstância de papel (o de ex-aluna do curso em questão), a professora construiu para si própria, apoiando-se em sua experiência escolar na universidade em questão, a “permissão” e a “autoridade” (Stillar, 1998) para tomar a decisão instrucional que escolheu, isto é, a decisão de ensinar gramática, legitimando assim sua escolha.

Devemos aqui lembrar Fairclough (1989:39), para quem, quando as pessoas produzem ou interpretam o discurso, elas necessariamente recorrem a ordens do discurso e outros aspectos da estrutura social, que internalizaram ao longo dos anos, em um processo de re-produção, isto é, de produzir novamente esse discurso, de maneiras que podem ser ou mais conservadoras ou mais criativas. No caso deste estudo, então, as escolhas discursivas das professoras parecem revelar não apenas a concepção de ensino que enfatiza o desenvolvimento da competência linguística dos alunos através do ensino da gramática,

tradicionalmente presente nos contextos de cursos de Letras, como visto na revisão da literatura sobre esses cursos (cf a trilogia de trabalhos de Celani, 1984 a, b, e c, e ainda, Celani, 1981/1995 e 1985; bem como Moita Lopes, 1996; Reis, 1994; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Osborne, 1991; Bittencourt, 1991; Micolli, 1989; Machado, 1989; Moita Lopes, 1987; Celia, 1986), presente nesse contexto instrucional, nesse momento do estudo, mas também, o processo de re-criação imitativa (ou reprodução não criativa) dessas formas de pensar ao longo dos anos (Fairclough, 1995, 1992, 1989; Kress, 1985), que parece não favorecer mudanças e transformações no processo de formação dos alunos da instituição.

De fato, corroborando o que acabamos de dizer, sobre o processo de reprodução de modelos de discurso tradicionalmente praticados e legitimados dentro de contextos institucionais mais amplos, como neste caso, o discurso de cursos de Letras, e/ou dentro de contextos mais específicos, como, neste caso, o contexto desse curso em particular, cumpre ressaltar a coincidência entre os momentos temporais nos quais se situaram historicamente determinados marcos no processo de desenvolvimento profissional das professoras (por exemplo, o ano de 1986, quando P1 estava começando a lecionar, como visto acima, ou o de 1985, quando P2 terminou o curso de graduação em Letras), identificados através das escolhas de circunstâncias de tempo das professoras, e os momentos temporais nos quais estavam sendo denunciados, e detalhadamente discutidos, a ênfase cognitivista geralmente prevalecente em cursos de Letras, seja no componente bacharelado (cf Celani, 1984a) ou no componente licenciatura (cf Celani, 1984 b e c), bem como os efeitos disso na formação dos alunos desses cursos. Esses dados validam nossa interpretação dos resultados uma vez que

oferecem uma outra perspectiva de análise, e corroboram os estudos de Fairclough (1992, 1989) e Kress (1985) sobre o processo de reprodução de discursos em contextos institucionais.

2.2.1.2. Discurso na-ação

Da mesma forma que em relação às representações das professoras sobre ensinar-aprender encontradas em seu discurso sobre-a-ação, as escolhas discursivas das professoras na-ação apontaram para o modelo de ensino embasado no racionalismo técnico que parece embasar as situações de ensino-aprendizagem nesse momento. Isso pode ser visto nos excertos de aulas das professoras, a seguir, nos quais prevalece o padrão interacional I-R-A (Iniciação-Resposta-Avaliação) (Wertsch and Smolka, 1993), em que o professor é a figura principal, e nos quais, em vários momentos, a gramática aparece explicitada como o conteúdo a ser ensinado. Seguem-se dois excertos de aulas de P1 e dois excertos de aulas de P2:

P1: Excerto 1

- P1 *Iniciar:dar informação fatural* **Então, para o comparativo, é só por -er, as..as.** (01)
Continuar **E se for negativo é só colocar not so as.** [...] (02)
- P1 *Iniciar:pedir informação fatural* **Who's going to start?** (03)
Continuar **Vou chamar.** [Professora aponta um aluno.] (04)
Continuar **So, pay attention, people, to his speech.** (05)
- Aluno 1 *Reagir:Responder:fornecer informação* **I'm thinner than [nome do colega].** (06)
Continuar **I'm as tall as [nome do colega].** (07)
Continuar **I am not as talkative as [nome do colega].** (08)
Continuar **I am not as rich as [nome do colega].** [Alunos e professora riem.] (09)
- P1 *Reagir:Responder:reconhecer* **Right.** (10)
- P1 *Iniciar:pedir informação fatural* **And you?** [para outro aluno] (11)
- Aluno 2 *Reagir:Responder:fornecer*

informação **I am taller than [nome do colega].** (12)
P1 *Reagir:Responder:reconhecer* **Right.** (13)

P1: Excerto 2

[A professora está fazendo um exercício de “listening”. Na fita, o telefone toca.]
P1: *Iniciar:pedir informação fatural* **So, what’s happening now?** (01)
Alunos *Reagir:Responder:desengajar* **(Silêncio)** (02)
[Na fita, o telefone toca novamente]
Aluno 1 *Reagir:Responder:fornecer*
informação **The telephone** (03)
P1 *Reagir:Responder:Reconhecer* **The telephone** (04)
Aluno 1 *Reagir:Responder:desenvolver* **rings** (05)
P1 *Reagir:Responder:desenvolver* **The telephone ... is ... ringing.** (06)
Reagir:Replicar:monitorar **Right?** (07)
P1 *Iniciar:pedir informação fatural* **Remember present continuous?** (08)
Continuar **What’s happening, the telephone’s**
ringing. (09)
P1 *Iniciar:pedir informação fatural* **What’s the name of the man?** (10) [.....]
Aluno 2 *Reagir:Responder:fornecer*
informação **George.** (11)

P2: Excerto 1

P2 *Iniciar:dar informação fatural* **We have three meals a day: breakfast, lunch**
and dinner, OK? (01)
P2 *Iniciar:pedir informação fatural* **And what time do we have our meals?** [Ênfase na
gravação original] (02)
Continuar **For example, breakfast** (03)
Continuar **At what time do we usually have breakfast?**
[Ênfase na gravação original] (04)
Aluno 1 *Reagir:Responder:fornecer*
informação **At 7.** (05)
P2 *Reagir:Responder:Reconhecer* **At 7.** (06)
Continuar **It depends.** (07)
Continuar **OK.** (08)
Continuar **Usually.** [Ênfase na gravação original] (09)
P2 *Iniciar:pedir informação fatural* **And what time do we have lunch?** [Ênfase na
gravação original] (10)
Aluno 2 *Reagir:responder:fornecer*
informação **Midday.** (11)
P2 *Reagir:Responder:reconhecer* **Midday.** (12)
P2 *Iniciar:pedir informação fatural* **And what time do we have dinner?** [Ênfase na

Aluno 3 *Reagir:responder:fornecer*
Informação

gravação original] (13)

8. (14)

P2: Excerto 2

- P2 *Iniciar:dar informação fatual* **Então como teve férias, nós vamos fazer um warm-up.** (01)
- P2 *Iniciar:pedir informação fatual* **O que é um warm-up?** (02)
- P2 *Reagir:Responder:fornecer*
informação **Dá uma aquecidinha antes, tá?** (03)
- P2 *Iniciar:dar informação fatual* **Eu gostaria que vocês fizessem um semi-círculo.** (04)
- Continuar* **Dá prá fazer?** (05)
- Continuar* **So let's do this warm-up.** (06)
- Continuar* **OK?** [Professora escreve o título no quadro.] (07)
- Continuar* **He's not- He's not an artist.** (08)
- P2 *Iniciar:pedir informação fatual* **Do you remember this?** (09)
- Continuar* **Have you ever heard this title before?** (10)
- P2 *Reagir:Responder:fornecer*
informação **It's- It's a short story.** (11)
- Continuar* **Do you remember this?** (12)
- Continuar* **Last semester?** (13)
- Continuar* **Yes?** (14)
- Continuar* **What words come to your mind?** (15)
- Continuar* **He's not an artist.** (16)
- Continuar* **What, ham, what's it about?** (17)
- Continuar* **Tell me something.** (18)
- Continuar* **This is the title.** (19)
- Continuar* **He's not an artist.** (20)
- Continuar* **Qualquer palavra que vem aí.** (21)
- Continuar* **Diz aí prá mim.** (22)
- Continuar* **When I tell you, "He's not an artist", o que que vem prá vocês?** (23)
- Continuar* **Vamos, diz, [nome de um aluno].** (24)
- Continuar* **Se eu falo "artist", vocês lembram o que?** (25)
- Continuar* **Vamos, ham?** (26)
- Aluno 1 *Reagir:Responder:fornecer*
Informação **Painting.** (27)

Como pode ser visto nesses excertos, o que está em primeiro plano é a transmissão precisa de informações de uma voz para outra, seja de professor para aluno, ou de aluno para professor, que caracteriza a ênfase na função unívoca dos textos construídos em situações que se apóiam no racionalismo técnico. Nesse tipo de interação, como pode também ser visto nos excertos, o professor é a figura principal, que controla e direciona a grande maioria (senão todos) os movimentos da interação, e que, principalmente, assim o faz através de escolhas de processos materiais, ou processos de fazer.

Nos excertos de aulas de P1, isso pode ser visto, por exemplo, através dos fatos de que a professora instanciou (a) o movimento que iniciou a interação, de fornecimento de informação gramatical (regras de comparativos de adjetivos) em (01), no excerto 1; (b) os movimentos de pedir informação fatural em (03) e (11), no excerto 1, e em (01), (08) e (10), no excerto 2; e (c) os movimentos de avaliação dos movimentos de resposta dos alunos (na verdade, muitas vezes, um “reforço” das formas corretas fornecidas pelos alunos), em (10) e (13), no excerto 1, e em (04) e (07), no excerto 2. Isso significa que, através dessas escolhas, a professora se posicionou no papel de iniciadora e de avaliadora dos movimentos transacionais com os alunos, e, ao mesmo tempo, posicionou os alunos no papel de respondentes.

Mais além, isso pode ser visto nesses dois excertos, através de processos e respectivos participantes como por exemplo, *por -er, colocar not so as, to start, ou happening*, presentes entre as escolhas discursivas de P1. O fato de que nesse tipo de interação os alunos são meros coadjuvantes, ou melhor, meros aplicadores de regras ou imitadores dos modelos fornecidos pelo

professor, por sua vez, pode ser visto através dos fatos de que os movimentos de resposta instanciados pelos alunos, envolveram a aplicação das regras fornecidas pela professora, como em (06)-(08) e (12), no excerto 1, ou o fornecimento de uma informação pronta, calcada no texto, como em (03), (05) e (11) no excerto 2.

Da mesma forma, nos excertos de aulas de P2, por sua vez, isso pode igualmente ser visto através dos fatos de que a professora instanciou (a) os movimentos de iniciação, em (01), (02), (10) e (13), no excerto 1, e em (01), (02), (04), (09) e (12), no excerto 2, movimentos esses que envolveram o fornecimento e a solicitação de informações fatuais. Mais além, isso pode ser visto no excerto 2, em movimentos de iniciação que se prolongam em demasia, como em (04)-(08) e em (12-26). Isso pode ser visto também através de processos e respectivos participantes, como, por exemplo, *fazer um warm-up*, *dar uma aquecidinha*, *fazer um semi-círculo*, ou *what words come to your mind*.

Como pode ser percebido, então, há pouco espaço nessas interações para que as vozes receptoras da informação questionem ou desafiem a voz fornecedora, ou contribuam com outras informações para a interação, o que propiciaria movimentos de negociação e de criação de novos significados. Como dizem Wertsch & Smolka (1993:136), enunciações como as presentes nos excertos acima são vistas como “estáticas, como pacotes de informações não transformáveis a serem recebidos e talvez armazenados”.

2.2.2. Os processos de “saber” e “não-saber” de professoras e de alunos

A segunda representação que aflorou dos dados apresentados anteriormente foi a dos alunos como experienciadores de processos de “saber” e “não-saber”. Isso pode ser visto através das escolhas de P1 e de P2 de engajar os alunos do curso de Letras em questão em processos mentais de cognição (v. Quadro 4:16). No Momento 1, esses processos estiveram acompanhados da forma polar negativa, como pode ser visto nos exemplos de P1, ou associados a outros processos em suas formas negativas, como pode ser visto nos exemplos de P2, a seguir:

P1: *O aluno não sabe nada de inglês e acha que vai aprender inglês aqui.*

Quando os alunos vão lecionar, tem muita coisa de preposição que eles não sabem.

Dentro de um curso de Letras, a gente tem pessoas que não sabem nada de inglês.

P2: *A maioria dos alunos sabe que não vai falar inglês perfeitamente.*

Os alunos têm consciência que não vão aprender a falar ali.

Associadas a essas representações estiveram ainda as representações de P1 de suas reações a eventos das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas nesse contexto. Isso pode ser visto através das escolhas da professora de processos relacionais de atribuição, bem como dos participantes a eles relacionados (v. Quadro 4:10). Exemplos são os seguintes:

P1: *Eu acho que é muito complicado dar aula num curso de Letras por isso, por ser muito desnivelado, né. A gente tem, dentro de um curso de Letras, os vários níveis dentro do 1o ano. A gente tem o básico, a gente tem pessoas que não sabem nada de inglês.*

Finalmente, ainda associadas às primeiras, representações dos alunos como experienciadores de processos de cognição de “não-saber”, estiveram as representações da própria P2 como experienciadoras desses processos (v. Quadro 4:14). Exemplos encontram-se a seguir:

P2: ***Eu sabia que não era aquilo que era prá fazer, mas eu não sabia o que e como. Eu não sabia o que era prá fazer. Tinha aquele programa lá, mas eu não sabia como que era.***

As escolhas das professoras de engajar os alunos desse contexto em processos mentais de cognição associados a formas negativas, no Momento 1 do estudo, sugerem a concepção, embasada no senso comum, e tradicionalmente encontrada em contextos de cursos de Letras, de que o aluno desses cursos geralmente “não sabe nada de inglês” quando inicia o curso e/ou de que, ao longo dele, revela enormes dificuldades em aprender.

Na verdade, essas representações sobre alunos de Letras não se constroem apenas por parte dos professores desses cursos. Isto é, parece haver a aceitação tácita na comunidade em geral, e, muitas vezes, entre os próprios alunos desses cursos, de que a aprendizagem da língua não ocorre na faculdade e de que os alunos só encontram meios de suprir isso fora dali. Assim, de maneira geral, desenvolve-se em relação ao ensino em cursos de Letras a posição fatalista, de aceitação tácita, de que lá (leia-se, na universidade) “não se aprende inglês” e/ou “não se ensina inglês”.

Essa concepção não deixa de ter fundamento, pois se apóia no fato de que, de maneira geral, as formas de ensinar privilegiadas nos cursos de Letras não dão

conta de desenvolver a competência discursiva e linguística dos alunos uma vez que não atendem, também de maneira geral, as necessidades e interesses destes (v. revisão da literatura sobre cursos de Letras, e, particularmente, Celani, 1984a). Isto é, como diz Celani (1984a), em palavras que, ainda que escritas há quinze anos, refletem ainda hoje a situação encontrada em grande parte desses cursos,

“os [alunos] considerados sem qualquer potencial ou os que não conseguem acompanhar o ritmo imposto pelo curso são eliminados e, por outro lado, os que possuem um grande potencial raramente têm a oportunidade de realizá-lo além do grau de aperfeiçoamento determinado para a classe como um todo, pelos limites instrucionais do professor ou pelas exigências normativas da instituição.” [...] (:33)

Como consequência disso, então, ainda de acordo com Celani,

“O sentimento de entusiasmo comum no início do curso é rapidamente substituído pela frustração; as expectativas dos alunos, certas ou erradas, a respeito do que deveria ser um curso superior de inglês não são correspondidas.” (:37),

e o resultado desse estado de coisas é que, ao final do curso, de maneira geral, o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos desses cursos fica bastante comprometido.

De fato, em relação ao contexto do curso em questão no estudo, palavras de P1, que identificaram sua reação à ênfase cognivista de ensinar presente nesse contexto na época em que a professora entrou para a faculdade, ratificam as palavras de Celani:

“No primeiro ano da Faculdade, eu tive aula só de gramática. Então, além de eu ter dado aula desde os quinze anos só em cima da gramática, no primeiro ano *era* o verbo *to be*. Então, eu fiquei desmotivada no primeiro ano.”

Na verdade, porém, as representações sobre os alunos de Letras como sujeitos de um “não-saber”, longe de serem apenas a constatação da ineficácia do ensino nesses cursos, são, em grande parte, o resultado de um processo que revela o despreparo de professores e alunos em perceber (a) as necessidades e interesses dos alunos, e (b) o fato de que as ações docentes frequentemente embasadas no modelo unívoco de ensino-aprendizagem, encontradas nesses cursos, não dão conta dessas necessidades e interesses. Em última análise, essas representações sobre os alunos de Letras são, em grande parte fruto do fato de que os professores desses cursos não dão conta de lidar com as situações de ensino-aprendizagem lá presentes.

Isto é, de maneira geral, os professores de inglês dos cursos de Letras podem não estar percebendo e, portanto, não levando em consideração, os seguintes fatos relacionados ao 1o ano dos cursos de Letras: “um número cada vez maior de alunos com menos condições de iniciar um curso de graduação dirigido a uma qualificação profissional em inglês; um leque cada vez maior de interesses e objetivos; uma maior variedade de experiências anteriores como alunos de inglês e de níveis de proficiência nesta língua” (Celani, 1984a:33).

No caso das professoras envolvidas neste estudo, parece-nos que as representações dos alunos em relação a processos de “não-saber” podem ser, em grande parte, ocasionadas pelo fato de que elas não percebiam que um dos

possíveis motivos da aprendizagem insuficiente dos alunos de Letras poderia estar nas oportunidades instrucionais proporcionadas aos alunos nesses cursos, bem como nos modos de mediar essas oportunidades. Isso acabou resultando no próprio sentimento de incapacidade dessas professoras em lidar com as situações nesses cursos, como pode ser visto, por exemplo, através de palavras de P1, a seguir:

“Eu acho que é muito complicado dar aula num curso de Letras por isso, por ser muito desnivelado, né. Um aluno não sabe nada de inglês e acha que vai aprender inglês aqui na faculdade, os outros sabem demais prá ter aula de básico.”

Da mesma forma, palavras de P2, que transcrevemos a seguir, através das quais a professora atribuiu a si própria o papel de não ter sabido como dar conta de situações de ensino nesses cursos, parecem também validar o que dissemos acima:

“Tudo bem, eu dei muita gramática prá eles no primeiro bimestre. Eu não sabia, eu não sabia o que era prá fazer. Tinha aquele programa lá mas eu não sabia como que era.”

Por outro lado ainda, as concepções de alunos como experienciadores de processos de “não-saber” parecem também se reproduzir e perpetuar nesse contexto. Por exemplo, a respeito de seus antigos colegas, disse P1:

“Me formei com alunos que não sabiam falar sobre o que o pessoal fo 1º ano fala. Podiam até saber muita gramática, mas não sabiam colocar isso prá fora. Alguns colegas meus não entendiam nada.”

Da mesma forma que as representações sobre o professor, os alunos e os conteúdos do contexto desse curso de Letras, então, as representações dos alunos em relação a processo de “não-saber” parecem também se reproduzir de forma não criativa ao longo dos anos.

2.2.3. A percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem

A terceira representação que aflorou dos dados apresentados anteriormente foi a de professor (e de aluno) como participantes das situações de ensino-aprendizagem capazes de “estranhá-las”, isto é, de distanciar-se delas, bem como dos participantes nelas envolvidos (professor, alunos, conteúdos, bem como as próprias situações) e começar a percebê-las (e discuti-las). Isso pode ser visto principalmente através das escolhas de P1 de processos mentais de percepção, bem como da escolha de si própria como a experienciadora desses processos (v. Quadro 4:16). Exemplos dessas escolhas podem ser vistos a seguir:

- P1: **Enquanto eu tava dando aula, eu tinha a impressão que minha aula tava voltada prá gramática o tempo todo.**
Eu tinha a impressão que eu tava indo rápido demais, que minha aula era só gramática.
Eu tava me sentindo- a impressão que eu tinha é que era só gramática, eu perguntava “cadê a Prática Oral” se minha aula é só gramática?

Embora menos frequentes em relação às escolhas que apresentamos anteriormente e em relação às que estaremos apresentando logo a seguir, essas

escolhas linguísticas de P1 são relevantes para nosso estudo porque sugerem que novas ordens de discurso podem estar permeando o discurso sobre-a-ação da professora, indicando um processo (ainda incipiente) de reconstrução (ou de reprodução criativa) (Fairclough, 1989) desse discurso.

Por outro lado, essas escolhas indicam que novas formas de atuação (no caso, de ação reflexiva) podem ter começado a conviver com as maneiras mais tradicionais de atuação profissional de P1 (Rojo, 1992) nesse momento. Isso significa que, no Momento 1, então, o discurso sobre-a-ação das professoras, embora impregnado de concepções tradicionais de ensinar-aprender, apresentou também mostras indicativas de um estranhamento dessas maneiras de pensar e de atuar, sugerindo um possível processo (ainda incipiente, como dissemos, porque baseado em “impressões” e “sensações”) de reconstrução da atuação profissional de P1.

No que diz respeito a P2, embora essa professora não tenha feito escolhas de processos mentais de percepção no Momento 1, como visto no Quadro 4:17, algumas escolhas de processos relacionais de identificação sugerem que P2 estava iniciando um processo (ainda incipiente) de explicitação e identificação de elementos da prática educacional a partir de suas ações, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

P2: *O objetivo foi qualquer coisa que pusesse eles prá falar em inglês.
O objetivo dessa do “meal time” foi eu usar assim “What do you usually have for breakfast?”, “What time do you usually have breakfast?”
Isso [trabalhar para que os alunos tenham autonomia ao final do curso] não é só um problema de língua inglesa; é também um problema do português.*

Isso aponta o fato de que, embora de maneira ainda incipiente, P2 estava também iniciando um processo de distanciamento de sua prática instrucional. Isto é, a professora iniciava um processo de examinar as relações mais abstratas entre os eventos vivenciados, como, por exemplo, a identificação de objetivos.

Antes de passarmos para as transformações encontradas no segundo momento do estudo, fazemos um resumo das representações até agora expostas, encontradas no Momento 1.

As representações encontradas através das escolhas de processos, participantes e circunstâncias das professoras no Momento 1 do estudo, então, sugerem que formas tradicionais de atuação pareceram caracterizar as situações de ensino-aprendizagem presentes nesse contexto, nesse momento do estudo. Da mesma forma, essas representações revelaram as concepções igualmente tradicionais de ensinar-aprender que pareceram embasar essas formas de atuação, o que foi visto através das representações sobre os papéis de professoras e alunos, bem como dos conteúdos gramaticais, encontrados em relação às ações instrucionais nessas situações.

As representações encontradas pareceram revelar ainda o fato de que essas formas de atuação, e as concepções que as embasam têm sido reproduzidas através dos anos, nesse contexto institucional, de maneira amplamente não-criativa. Diretamente vinculadas a essas representações, por outro lado, pareceram estar as representações sobre o não-saber dos alunos, bem como

sobre o próprio não-saber das professoras em relação a como lidar com as situações instrucionais desse contexto.

Finalmente, as representações encontradas pareceram revelar o fato de que novas formas de percepção dessa realidade parecem estar permeando as formas de atuação das professoras, fazendo com que elas comecem a ver as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas como novos olhos.

2.3. Transformações nas representações das professoras sobre ensinar-aprender inglês como LE

O exame das escolhas de processos, participantes e circunstâncias feitas por P1 e por P2 (v. Quadros 4:16 e 4:17), que expusemos anteriormente, apontou para transformações encontradas, no Momento 2 do estudo, nas representações das professoras. Isso pode ser visto através das diferentes escolhas de processos e circunstâncias (v. Quadro 4:17) e dos diferentes participantes do discurso escolhidos como participantes primários (v. Quadro 4:16) e secundários dos processos.

Para examinarmos essas transformações, discutimos as representações das professoras encontradas no Momento 2 sobre as situações de ensino-aprendizagem também em relação ao discurso sobre-a-ação e ao discurso na-ação (aulas) de P1 e P2. Posteriormente, discutimos as transformações encontradas nas representações sobre os processos de “saber” e “não-saber” de alunos e professoras e sobre a percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem.

2.3.1. As professoras e os alunos nas situações de ensino-aprendizagem

2.3.1.1. Discurso sobre-a-ação

A primeira transformação encontrada nas representações das professoras no Momento 2 do estudo em relação às situações de sala de aula disse respeito aos papéis de alunos e professores nas situações vivenciadas por P1. Nesse momento, as escolhas de P1 atribuíram aos alunos os papéis de atores nas situações instrucionais de sala de aula (v. Quadro 4:16) mais frequentemente que a si própria. Isso indica que nas situações de ensinar-aprender vivenciadas por essa professora no Momento 2 do estudo, os alunos foram privilegiados como os participantes mais central e ativamente atuantes. Isso pode ser visto nos exemplos a seguir:

P1: *Eles não esperam do professor as estruturas.*
Eles solicitam bastante do professor.
Eles vão buscar no material da P2 o que eles precisam prás minhas aulas.

A segunda transformação encontrada em relação às representações das situações de sala de aula no Momento 2 disse respeito aos processos materiais e aos objetivos desses processos escolhidos pelas professoras, diferentes daqueles encontrados no Momento 1. Quanto a P1, os objetivos consistiram de outras escolhas que não os conteúdos gramaticais privilegiados no Momento 1 do estudo, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

P1: **Todas as pessoas citaram pelo menos *uma palavra*.**

Eles falavam *rate, disease, cancer, tobacco*.
Eles *se* apresentavam e apresentavam *o colega*.
Na parte de comida, cada um ia colocando *uma comida diferente*.
O aluno 1 falou '*stop to smoke*' e a colega do lado corrigiu '*stop smoking*'.

A terceira transformação encontrada em relação às representações das situações de sala de aula no Momento 2 disse respeito aos processos mentais criativos escolhidos por P1, cujos experienciadores foram a própria professora e os alunos, como pode ser visto a seguir:

P1 **No 2º ano *eu preparei* umas questões prá eles sobre o texto Smoking.**
***Eu preparei* umas perguntas.**
***Eu monto* um diálogo prá apresentar a situação.**
***Eles vão tentando criar* em cima daquilo que a gente passa prá eles.**
***Eles montam* coisas deles.**

É interessante observar, então, que as transformações observadas nas representações de P1 parecem indicar o fato de que as próprias situações de ensino-aprendizagem se transformaram, possibilitando aos alunos oportunidades de maior e mais efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, processos escolhidos nos exemplos acima (*citaram, falavam, apresentavam, falou*) sugerem que, ao contrário do momento anterior, no qual os alunos utilizaram a língua para aplicar regras, nesse momento, as interações orais entre os vários participantes da sala de aula (*professora, alunos e colegas*) foram privilegiadas, e o uso da língua pelos alunos teve propósitos comunicativos dentro dessas interações, como por exemplo, *fornecer vocabulário, fazer apresentações, ou corrigir o colega*.

Da mesma forma, as escolhas de processos materiais que não tiveram os alunos como os participantes primários, bem como dos objetivos desses processos, indicaram a transformação encontrada nas situações de ensino-aprendizagem. Exemplos encontram-se a seguir:

P1: ***A gente fez um brainstorming prá pegá o vocabulário, as coisas que eles lembravam.***
Eu peguei trechos dos textos da P2 e fui perguntando prá eles o que eles achavam.
Eu não colocava a estrutura no quadro, eles passavam a estrutura prá mim.

Esses exemplos indicam que maneiras de mediar as situações de sala de aula que não aquelas embasadas no fornecimento de informações pela professora podem ter sido utilizadas por P1 nesse momento, como por exemplo, fazer um brainstorming, perguntar a opinião dos alunos, ou fazer com que os próprios alunos fornecessem as estruturas.

Assim sendo, longe de contemplar o racionalismo técnico privilegiado no primeiro momento do estudo, as escolhas de P1 parecem indicar que, nesse momento, as oportunidades de ensino-aprendizagem oferecidas aos alunos contemplaram a construção conjunta, dialógica, dos textos de sala de aula.

Corroborando as transformações encontradas nas maneiras de atuação de P1 nas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, estiveram ainda transformações nas escolhas de circunstâncias de P1 (v. Quadro 4:17). Através de escolhas de circunstâncias de contingência:concessão ou causa, por exemplo, a professora representou sua preocupação em não centrar o ensino

(e/ou a avaliação do que está sendo aprendido) apenas na estrutura gramatical, como pode ser visto a seguir,

P1: **Mesmo que ele não consiga fazer a frase utilizando a estrutura correta, a gente fica feliz com o que ele consegue passar prá gente.**
A parte de comida, eu trabalhei present perfect com eles, sem explicar a gramática.

ou, ao fazê-lo, levar em consideração as necessidades do aluno, como também pode ser visto a seguir:

P1: **Essa estrutura foi trabalhada porque durante uma aula sentiu-se que esses alunos precisavam da estrutura do advice.**

Ainda, através de escolhas de circunstâncias de propósito, P1 indicou o fato de que, ao propiciar outras oportunidades de aprendizagem aos alunos nas situações vivenciadas, que não aquelas apoiadas apenas no ensino da gramática, P1 teve em mente as necessidades dos alunos desse contexto, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

P1: **Eu faço um listening prá eles perceberem que eles conseguem entender.**
Eu trabalhei com video prá eles perceberem que eles são capazes de ouvir e de entender.

No que diz respeito a P2, por sua vez, nesse momento do estudo, professora e alunos foram os atores das situações de ensino-aprendizagem, como pode ser visto a seguir:

- P2: **Técnicas de escrita *eu só dei* aquele do parágrafo desde o ano passado.**
***Eu fiz* as estratégias de leitura.**
***Eu comecei a dar* as palavras problemáticas que tem naquela apostila.**
***Eu fiz* skimming.**
No 4o bimestre *eu dei* a estrutura do parágrafo.
- Eles refizeram* (o texto).**
***Eles frisaram* o tópico principal.**
***Eles começaram a tentar mudar* as coisas (no texto).**

Por outro lado, os participantes do discurso escolhidos como participantes secundários dos processos materiais (*técnicas de escrita, a estrutura do parágrafo, palavras problemáticas*) diferenciaram-se dos conteúdos gramaticais escolhidos pela professora, no momento anterior do estudo. Essas escolhas sugerem, além da transformação em relação aos conteúdos do momento anterior, que os conteúdos trabalhados estiveram mais de acordo com os objetivos da disciplina ministrada pela professora, Leitura (*estratégias de leitura, skimming, palavras problemáticas, o tópico principal*) e Produção Escrita (*estrutura do parágrafo, técnicas de escrita, o texto, as “coisas” no texto*).

Da mesma forma, ainda, escolhas de P2 de conteúdos gramaticais como objetivos de processos materiais, nesse momento, parecem ter sido feitas pela professora a partir das necessidades dos alunos, como sugerem as circunstâncias que acompanharam esses processos, como pode ser visto a seguir:

- P2: **Eu dei uma parte de gramática, mas não sem ter nada a ver como eu fazia antes.**
Na parte gramatical eu dei as palavras de ligação, e vou chamando a atenção todas as aulas porque eles precisam prá escrever.
No terceiro bimestre eu coloquei as relative clauses porque era assim,

quando eles escreviam, tudo era ou that, ou which.

As representações das professoras sobre as situações de ensino-aprendizagem encontradas no discurso sobre-a-ação no Momento 2 do estudo, que discutimos até agora, parecem apontar o fato de que nesse momento, ao invés de apoiadas em um modelo unívoco de ensino, que contempla formas tradicionais de ensinar-aprender, as escolhas instrucionais das professoras privilegiaram (a) modos de participação mais efetiva de professoras e alunos nas situações de sala de aula; (b) o direcionamento e a organização do trabalho de sala de aula (conteúdos e tarefas de sala de aula) tendo em vista os objetivos das disciplinas ministradas pelas professoras; e (c) conteúdos de ensino escolhidos a partir das necessidades dos alunos. Isso sugere que novas concepções sobre ensinar-aprender embasaram as escolhas instrucionais de P1 e P2 nesse momento do estudo.

Retomando Fairclough (1989:40-2), a respeito do processo de re-produção mais criativa ou mais conservadora do discurso, essas transformações nas representações das professoras podem indicar que novas ordens de discurso estiveram apontando entre aquelas tradicionalmente construídas e internalizadas pelas professoras ao longo das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, presentes nas representações de P1 e P2 no Momento 1 do estudo. Isto é, essas transformações podem estar sugerindo um rompimento com as maneiras mais tradicionais de interpretar e produzir, ou, em outras palavras, de re-produzir o discurso educacional.

Se examinadas à luz dos resultados discutidos na primeira seção deste capítulo, sobre as práticas discursivas da pesquisadora e a construção de contextos colaborativos de questionamento e auto-compreensão das professoras, as transformações aqui encontradas, nas representações sobre ensinar-aprender das professoras, podem ser entendidas como o resultado do desenvolvimento do processo de auto-compreensão das professoras. Isto é, essas transformações podem ser entendidas como o resultado do processo das professoras de “descobrir” (Smyth, 1992) os princípios e motivos mais amplos de suas escolhas instrucionais, construído por P1 e P2 a partir das escolhas linguísticas da pesquisadora que as levaram principalmente a focar (a) a realidade material de suas ações concretas de sala de aula, como conteúdos escolhidos ou ações instrucionais; e (b) suas posições subjetivas a respeito dessas escolhas, ou seja, os sentidos e compreensões pessoais que faziam a respeito dessas escolhas.

Como bem discute Fairclough (:40), com base em Bourdieu (1977), dentro da educação (assim como dentro de todas as outras instituições sociais) as pessoas fazem coisas das quais, muitas vezes, não têm consciência, e podem assim reproduzir e legitimar (ou deslegitimar) concepções, o próprio discurso, e as relações de classe e poder, sem saber que o estão fazendo. Ao participarem de oportunidades de discussão que lhes possibilitam informar suas ações em uma análise crítica das práticas discursivas da instituição em questão, no caso, a educação, criam-se para essas pessoas, no caso as professoras, as oportunidades de verem essas ações com novos olhos de maneira a construir novos significados sobre essas ações e sua relação com contextos macro, isto é, contextos além da sala de aula e da escola, e abrem-se as possibilidades para transformações.

É interessante lembrar aqui também que as transformações nas representações das professoras ocorreram à medida que mudaram as relações de poder entre a pesquisadora e as professoras no Momento 2 do estudo. De fato, se retomarmos os resultados discutidos na primeira seção deste capítulo, iremos nos lembrar que, no Momento 2, como visto anteriormente, as professoras passaram a compartilhar com a pesquisadora posições antes só ou principalmente ocupadas pela segunda, como por exemplo, a posição que autorizava o participante da interação de desempenhar funções de Iniciar, o que significa que as professoras começaram a assumir o papel de agentes sociais de suas ações (Fairclough:39) e a tomar decisões mais informadas.

Como diz Fairclough (:40), “se há uma mudança nas relações de poder, pode-se esperar a transformação de ordens do discurso. Da mesma forma, se o poder permanece relativamente estável, isso pode conferir uma qualidade conservadora à reprodução”. Nesse momento, então, à medida que mudaram as relações de poder entre a pesquisadora e as professoras, mudaram também as identidades sociais das segundas e novas formas de pensar e de atuar começaram a aflorar. A partir daí, novas ordens de discurso podem ter começado a se estabelecer.

2.3.2. Discurso na-ação

No que diz respeito às transformações encontradas nas representações sobre ensinar-aprender inglês como LE no discurso na-ação das professoras, nas situações de ensino-aprendizagem do Momento 2, as práticas discursivas de P1

e P2 pareceram corroborar as transformações nas representações encontradas no discurso sobre-a-ação, no sentido de que revelaram que (a) os alunos tiveram participação mais ampla e mais efetiva nas situações instrucionais; (b) os conteúdos gramaticais não ocuparam posição central nas interações e não foram particularmente enfatizados; (c) a ênfase das situações instrucionais esteve na construção dialógica do conhecimento; e (d) as ações instrucionais enfatizadas nas situações de ensino-aprendizagem pareceram, em última análise, estar de acordo com os objetivos da disciplina sob responsabilidade de P1 (Inglês:Prática Oral) e da disciplina sob responsabilidade de P2 (Leitura e Produção Escrita). Isso pode ser visto através dos dois excertos de aulas de P1, e dos dois excertos de aulas de P2, a seguir:

P1: Excerto 1

P1	<i>Iniciar:pedir informação fatual</i>	Why did you start smoking? (01)
	<i>Continuar</i>	Do you remember? (02)
Aluno 1	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	I started smoking because imitation others people old years than I. (03)
Aluno 2	<i>Iniciar:dar informação fatual</i>	I understand your question but- (04)
P1	<i>Reagir:Responder:concordar</i>	OK. Try in Portuguese. (05)
Aluno 2	<i>Continuar:Apender</i>	Porque dava a impressão de ser uma pessoa adulta enquanto eu era adolescente. (06)
P1	<i>Reagir:responder:desenvolver</i>	So you wanted to feel older, to behave like an adult. (07)
Aluno 2	<i>Reagir:Responder:concordar</i>	Yes. (08)
P1	<i>Iniciar:pedir informação fatual</i>	Why do teenagers smoke? (09)
Aluno 3	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	According to the text that P2 gave us , é- é-, it's per pressure other friends. (10)
Aluno 4	<i>Reagir:Responder:fornecer Informação</i>	The principal because they think it's in fashion. (11)

P1: Excerto 2

P1	<i>Iniciar:pedir informação fatural</i>	What would you do if you were robbed? (01)
	<i>Continuar</i>	What would you do? (02)
Aluno 1	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	I ask help police. (03)
P1	<i>Reagir:Replicar:Seguir:Clarificar</i>	I ask help or I would ask for help? (04)
Aluno 1	<i>Reagir:Replicar:Responder:resolver</i>	I would ask for help. (05)
P1	<i>Iniciar:pedir informação opinativa</i>	What is your opinion of children who steal things in the streets? (06)
Aluno 2	<i>Reagir:Responder:fornecer Informação</i>	They steal because for the situation. (07)
P1	<i>Reagir:Replicar:Seguir:clarificar</i>	Because of the situation? (ênfase no original) (08)
Aluno 2	<i>Reagir:responder:fornecer informação</i>	Because of the situation. (09)
Aluno 3	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	Falta de dinheiro, teacher. (10)
Aluno 3	<i>Iniciar:pedir informação fatural</i>	Como é que eu falo dinheiro? (11)
P1	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	Money. (12)
Aluno 3	<i>Reagir:Responder:reconhecer</i>	Little money. (13)

P2: Excerto 1

P2	<i>Iniciar:Comandar</i>	Take an object and describe it. (01)
	<i>Continuar</i>	Don't say what it is, describe it. (02)
Aluno 1	<i>Reagir:Responder:acatar</i>	A clock. (03)
P2	<i>Reagir:Responder:reconhecer</i>	A clock. (04)
P2	<i>Iniciar:pedir informação fatural</i>	Is it a clock? (05)
Alunos	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	No. (06)
Aluno 1	<i>Iniciar:dar informação fatural</i>	Plastic. (07)
P2	<i>Iniciar:pedir informação fatural</i>	Is it made of plastic? (08)
Alunos	<i>Reagir:responder:fornecer informação</i>	Yes. (09)
Aluno 1	<i>Iniciar:pedir informação fatural</i>	Como é que eu digo que tem número aqui? (10)
P2	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	How do you say tem um número? (11)
	<i>Continuar</i>	There's a number... (12)

P2	<i>Iniciar:pedir informação fatual</i>	What's the shape, a forma? (13)
Aluno 1	<i>Reagir:Responder:fornecer informação</i>	Round. (14)
P2	<i>Reagir:Responder:concordar</i>	OK, it's round. (15) [...]
Aluno 3	<i>Iniciar:dar informação fatual</i>	Light, professora. (16)
P2	<i>Reagir:Responder:concordar</i>	Yes, it's light. (17)
P2	<i>Iniciar:Comandar</i>	Vamos organizar prá falar tudo sobre o objeto. (18)
Aluno 4	<i>Reagir:Responder:acatar</i>	He is- (19)
P2	<i>Reagir:Responder:inquirir</i>	He!!! (20)
Aluno 4	<i>Reagir:Replicar:Responder:resolver</i>	It is a watch. (21)
P2	<i>Reagir:Responder:Discordar</i>	Não, vamos deixar o watch por último. (22)
	<i>Continuar</i>	It is round. (23)
	<i>Continuar</i>	It has a bracelet. (24)
	<i>Continuar</i>	It is light. (25)
	<i>Continuar</i>	And what else? (26)
	<i>Continuar</i>	It has glass. (27)
	<i>Continuar</i>	Then, at the end we conclude:it is a watch. (28)

P2: Excerto 2

P2	<i>Iniciar:Comandar</i>	Mencione quatro razões que poderiam levar um cliente a querer trabalhar com este banco. (01)
	<i>Continuar</i>	Então, vocês vão ter que fazer uma leitura mais detalhada, ler com mais atenção. (02)
	<i>Continuar</i>	Aqui, ó. (03)
	<i>Continuar</i>	Considere a frase nominal, (04)
	<i>Continuar</i>	então eu tenho lá, First-class Personal Banking Services, (05)
	<i>Continuar</i>	então, diga, qual é o núcleo e dê uma frase correspondente no português, tá. (06)
	<i>Iniciar:pedir informação fatual</i>	Qual é o núcleo dessa frase First-class Personal Banking Services, (07)
	<i>Continuar</i>	qual é a palavra mais importante aí? (08)
Aluno 1	<i>Reagir:responder: fornecer informação</i>	Banking. (09)
P2	<i>Reagir:Replicar:Seguir: clarificar</i>	Mas, Banking, será que Banking é a mais importante? (10)
	<i>Continuar</i>	Banking, o que a palavra Banking está modificando? (11)

Aluno 2	<i>Reagir:Replicar:Seguir: resolver</i>	Personal. (12)
P2	<i>Reagir:Replicar:Seguir: clarificar</i>	O Personal está modificando Banking, mas e o Services o que que é? (13)
Aluno 3	<i>Reagir:Replicar:Responder: resolver</i>	Banking tá modificando Services. (14)
P2	<i>Reagir:Replicar:Seguir: inquirir</i>	São serviços do que? (15)
Aluno 4	<i>Reagir:Replicar:Responder: resolver</i>	Bancários. (16)
P2	<i>Reagir:responder: desenvolver Continuar</i>	Bancários pessoais de primeira classe, né, então, sempre de trás prá frente, tudo isso só falando do serviço, First-class Personal Banking Services, tá? (17)

Como pode ser visto nesses excertos, o que esteve em primeiro plano nos textos construídos em sala de aula foi a função dialógica, construída a partir de formas mais efetivas de mediação das situações instrucionais pelas professoras. Isso proporcionou aos alunos oportunidades de maior e também mais efetiva participação nas situações de sala de aula nesse momento do estudo e possibilitou a negociação e a construção de outros significados entre os participantes (professoras e alunos) dessas situações, que não aqueles geralmente entendidos como “certos”. Nessas interações, então, transformaram-se os papéis de professoras e alunos nas situações de sala de aula.

Nos excertos de aulas de P1, isso pode ser visto, por exemplo, através das escolhas da professora de movimentos de iniciação, em (01) e (09), no excerto 1, e em (01) e (06), no excerto 2, que envolveram a solicitação de informações sobre as experiências ou posicionamentos pessoais dos alunos (*Why did you*

start smoking?, *Why [do you think] teenagers smoke?*, *What is your opinion....?*). Ao assim fazê-lo, a professora construiu oportunidades de participação que abriram espaço para que vários alunos dessem suas contribuições, como pode ser visto no excerto 1, em (03), (06), (10) e (11), e no excerto 2, em (03), (07) e (10), e que não privilegiaram uma única possibilidade de resposta ou uma resposta tida como certa dos “respondentes”.

É importante observar também que a ênfase na função dialógica dos textos construídos com os alunos possibilitou a oportunidade de que estes pudessem dar a voz às suas dificuldades, como, por exemplo, a dificuldade de produzir um enunciado na LE, como em (04), no excerto 1, ou a de falta de vocabulário, como em (10) no excerto 2.

Nos dois excertos de P1, observa-se ainda que a não ênfase em uma única (ou correta) resposta, significou ainda, nesse momento, não corrigir diretamente as inadequações estruturais produzidas pelos alunos, mas sim (a) oferecer-lhes alternativas para que estes pudessem se auto-corrigir, como em (04), ou (b) retomar, re-estruturar, e devolver os enunciados aos alunos, como em (08), no excerto 2.

No que diz respeito às respostas dos alunos também, ainda, é importante observar que os espaços abertos pelas escolhas de P1 propiciaram aos alunos trazer para as interações informações, linguísticas inclusive, como *pressure* ou *fashion*, possivelmente obtidas nas aulas de P2, como o fez o Aluno 3, em (09), no excerto 1. Isso significa que, em última análise, nesse momento do estudo, as escolhas discursivas de P1 na-ação podem ter propiciado condições para que

o processo de interanimação de vozes nessas interações viesse a envolver também as vozes presentes ou oriundas das aulas de P2.

Nos excertos de aulas de P2, por sua vez, a ênfase na construção conjunta de significados pode igualmente ser vista através do fato de que a professora organizou suas ações discursivas no sentido de (a) levar os próprios alunos a resolver as tarefas propostas, como a descrição de um objeto oralmente, tarefa preparatória para um exercício de escrita a ser realizado, no excerto 1, e (b) modelar com os alunos as estratégias de análise linguística que poderiam possibilitar a estes realizar uma tarefa de compreensão de texto escrito (leitura), no excerto 2. No caso do excerto 1, a organização das ações discursivas da professora de modo a levar os alunos a construir a descrição do objeto pode ser vista através de seus comandos, em (02) e (18), ou solicitações de informações em (05), (08) e (13). Principalmente, isso pode ser visto através da sequência de fornecimento de informações, em (23)-(28), na qual P2 retomou as informações dadas pelos alunos e as organizou em um texto “modelo”. No caso do excerto 2, a modelagem de estratégias de análise linguística pode ser vista através do fato de que a professora direcionou a atenção dos alunos para itens linguísticos chaves do texto em (05), (07) e (11), e, com a contribuição dos alunos, em (09), (12), (14) e (16), resolveu as dificuldades de compreensão encontradas.

Nesses excertos, é interessante observar ainda que, ao contrário das aulas do Momento 1 do estudo, os alunos realizaram movimentos de Iniciar:dar informação fatural, isto é, voluntariaram informações, o que pode ser visto em (07) e (16), ou de pedir informação fatural, como em (10), no excerto 1. Da

mesma forma, ainda, é interessante observar que vários alunos ofereceram suas contribuições em resposta às solicitações de P2.

Como pode ser percebido, então, ao contrário do momento anterior, nas situações de ensino-aprendizagem encontradas no Momento 2 do estudo, a mediação das professoras se apoiou em maneiras outras que não as que se apóiam na mera transmissão de conhecimentos e criaram-se espaços para a participação mais efetiva dos alunos nas tarefas de sala de aula.

Mais além, os excertos acima sugerem que, nesse momento, os conteúdos e as estratégias de ação praticadas em sala de aula estiveram mais coerentes com os objetivos das disciplinas ministradas pelas professoras, a saber, Inglês:Prática Oral, e Leitura e Produção Escrita.

As transformações observadas nas situações de ensino-aprendizagem, tanto através do discurso sobre-a-ação como do discurso na-ação das professoras, parecem sugerir o fato de que as oportunidades de desenvolvimento da linguagem possibilitaram aos aprendizes vivenciar outros papéis que não os papéis tradicionais de receptores passivos de conhecimentos (embora, como diga Bakhtin, 1981, a recepção de conhecimentos, processo no qual as enunciações de um ouvinte contactam e confrontam as enunciações do falante, não seja um processo passivo). Isto é, nessas situações, os aprendizes pareceram ter a oportunidade de se engajar mais diretamente no controle do direcionamento de seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que puderam participar das interações com as professoras, questionando, problematizando dificuldades, dando ou pedindo informações. Mais além, os

aprendizes pareceram estar participando de tarefas de sala de aula com proósitos definidos de uso da linguagem.

Em última análise, as situações encontradas no Momento 2 pareceram sugerir o fato de que as novas oportunidades de aprendizagem e de tipos de mediação foram oferecidas aos alunos poderiam estar auxiliando os aprendizes a desenvolver suas capacidades e habilidades emergentes no uso da LE em formas reais de atuação (Mohan & Smith, 1992).

2.3.2. Os processos de “saber” e “não-saber” de professoras e alunos

Outra transformação encontrada em relação às representações das professoras do Momento 1 do estudo disse respeito ao engajamento por P1 dos alunos das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas em processos de “saber” neste momento, como pode ser visto a seguir:

P1: ***Eles sabem ler, mesmo que o texto tenha vocabulário difícil, também por causa das aulas da P2, eles sabem ler, mesmo que eles não conheçam o vocabulário todinho do texto, mesmo que eles não conheçam a estrutura gramatical do texto, através de figuras, de algumas palavras, do tópico frasal que dá prá pegá, da idéia central do texto.***

Eles estão pegando a frase em inglês, eles lembraram da estrutura, eles lembraram do vocabulário.

Da mesma forma, transformaram-se também as representações de P1 sobre si própria, o que pode ser visto através das escolhas da professora de processos de atribuição. Isso pode ser visto nos seguintes exemplos:

**P1: Eu estou mais segura para trabalhar.
Depois de ter trabalhado um ano no 2º ano, o segundo ano do professor está mais maduro.
O professor está mais maduro para preparar as aulas.**

Esses resultados sugerem, então que, à medida que o processo de desenvolvimento reflexivo de P1 teve lugar, transformaram-se não apenas suas representações sobre as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, como acabamos de discutir, mas também suas representações sobre os saberes dos alunos e de si própria.

Isso significa que, ao se tornar mais consciente de seu contexto de atuação, bem como das influências e restrições impostas por uma prática tida tradicionalmente como certa e ganhar o direcionamento de suas ações, a professora se transformou em uma agente de mudanças (Calderhead, 1989), não apenas em seu contexto de atuação mais imediato (a sala de aula), através de suas ações instrucionais, mas também do contexto mais amplo da instituição em que atua profissionalmente, a universidade.

Isto é, ao transformar suas representações sobre os alunos de Letras, a professora pode ter iniciado um processo de rompimento com concepções geralmente tidas como verdadeiras, como as de que “o aluno de Letras não aprende inglês”, ou “lá, na universidade, não se aprende e não se ensina inglês”.

Isso parece também confirmar o que dissemos ao realizar a discussão das representações encontradas no Momento 1 do estudo. Isto é, que as representações dos alunos de Letras como sujeitos de um “não-saber”, são, em

grande parte, o resultado de um processo que revela o despreparo de professores e alunos em perceber as necessidades e interesses dos alunos e o fato de que as ações docentes frequentemente embasadas no modelo unívoco de ensino-aprendizagem, encontradas nesses cursos, não dão conta dessas necessidades e interesses. Em última análise, que as representações de alunos de letras como experienciadores de processos de não-saber são, em grande parte, fruto do fato de que os professores desses cursos não dão conta de lidar com as situações de ensino-aprendizagem presentes. Então, à medida que a professora passou a propiciar contextos mais adequados para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos, transformou-se a atuação dos alunos e, conseqüentemente, as representações de P1 sobre esses alunos.

No que diz respeito a P2, é interessante salientar que os alunos foram representados como "interessados em aprender", como pode ser visto a seguir:

P2: *Os alunos estão interessados em melhorar, pelo menos a maioria está.
Os alunos estava preocupados em aprender.*

Mas também como experienciadores de processos de “não-saber”, como pode ser visto a seguir:

P2: *Os adjetivos possessivos eles não sabem usar até hoje.
Eles não sabem usar. Eles não sabem quem se refere a quem.*

Ainda, P2 representou a si própria como experienciadora de processos de “não-saber”:

P2: *Eu não tô sabendo como pedir os pontos principais.*
Eu não sei mais o que eu vou fazer.
Eu não sei que texto que eu vou pegar.

É interessante, então, observar que P2 parece estar, no Momento 2, em um momento crucial do desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, no qual formas antigas de pensar estão conflituando com as novas. Isto é, enquanto que suas representações sobre ensinar-aprender no discurso sobre-ação e no discurso na-ação parecem ter sugerido transformações em relação ao Momento 1, as representações da professora sobre seus próprios saberes e sobre os saberes dos alunos parecem estar em desacordo com aqueles resultados.

Longe de estar em contradição com o que afirmamos acima, no entanto, quando discutimos os resultados referentes a P1, no entanto, esses resultados apenas corroboram o fato de que o processo de formação do conhecimento do professor não é um processo linear (Cf Castro, 1994, com base em Vygotsky, 1934/1987). Isto é, como visto na literatura que embasa o estudo (v. Capítulo 1), o processo de formação do conhecimento do professor depende da presença qualitativa e quantitativa dos novos saberes negociados (os novos conhecimentos) ao longo de seu processo de aprendizagem, bem como da ação dos mediadores desse processo. Isso possibilita a criação de conexões entre os novos e os antigos objetos, e sua síntese em novos sistemas (Rojo, 1992). A nosso ver, P2 se encontra exatamente em um desses momentos, em que diferentes formas de atuação e de pensamento conflituam entre si e buscam uma forma de re-organização.

No caso de P2, isso pode ser o resultado de que as transformações demandadas dessa professora eram particularmente complexas, uma vez que cobriam uma área nova para a professora, a de Leitura, e, principalmente, a de Produção Escrita. Como disse a própria professora em um determinado momento do trabalho, “Nunca fizeram nada disso por mim, então, tem que tentar”. É possível que resultados semelhantes fossem encontrados em algum momento no desenvolvimento posterior de P1, se continuássemos a coletar dados.

2.3.3. A percepção das professoras (e dos alunos) sobre as situações de ensino-aprendizagem

Finalmente, outra transformação encontrada nas representações das professoras no Momento 2 do estudo, disse respeito à percepção de professoras (e de alunos) das situações de sala de aula. Isso se evidenciou através das diferentes escolhas de P1 e 2 dos participantes do discurso como experienciadores dos processos mentais de percepção encontrados (v. Quadro 4:16), bem como dos diferentes processos encontrados em relação ao Momento 1 (v. Quadro 4:17).

As escolhas de P1 dos processos mentais de percepção nos quais a professora engajou a si própria e aos alunos como experienciadores dos processos, como pode ser visto no Quadro 4:16, indicou, nesse momento do estudo, não apenas um refinamento das percepções da professora em relação às situações observadas mas também o próprio processo de percepção dos alunos em relação a essas situações. Isso pode ser visto nos exemplos a seguir:

P1: *A gente via que não era só um aluno, aquele aluno da sala que sabe mais, que falava não.
Agora eu consigo ver se os alunos estão transmitindo alguma mensagem;*

**antes eu ficava muito presa só na estrutura.
Eles percebem que eu e a P2 estamos trabalhando juntas porque quando eu fui trabalhar foods eles tiraram a pasta da P2 e disseram, ‘Olha quanta coisa de foods nós já aprendemos, professora.’**

O refinamento das percepções de P1 em relação às situações vivenciadas pode ainda ser visto através das escolhas da professora de processos relacionais de identificação, como pode ser visto a seguir:

P1: ***Uma das únicas que não é daquela turminha que sabe mais que mais falou foi a Aluna 1.
O Aluno 2 foi o que mais falou.***

Da mesma forma, em relação a P2, as escolhas dos participantes do discurso escolhidos como participantes dos processos (v. Quadros 4:16) revelaram o desenvolvimento da percepção da professora a respeito das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, como pode ser visto a seguir:

P2: ***Eu vejo pelos olhares dos alunos que eles não entenderam.
Eu sinto que o Aluno 3 entendeu.
Eu sinto mais empenho do primeiro ano.
Eu tô percebendo que eles tão aprendendo.***

Ainda, as escolhas de participantes de processos diferentes em relação ao Momento 1, revelaram o desenvolvimento desse processo, como pode ser visto através dos participantes dos processos relacionais de identificação, que exemplificamos a seguir:

P2: ***O problema é a parte gramatical.
O objetivo foi eles terem uma atividade que pusesse eles prá falar inglês.***

As escolhas de P1 sugerem que o processo de percepção da professora deixou de se apoiar em sensações e impressões, como no Momento 1, e passou a enfocar as situações concretas vivenciadas. Por exemplo, a percepção de P1 abarcou, nesse momento do estudo, a própria percepção dos demais participantes das situações de ensino-aprendizagem, os alunos (*Eles percebem ...*), além da sua própria (*A gente via..., Eu consigo ver...*).

As escolhas de P2, por sua vez, sugerem o início de um processo (ainda incipiente) de estabelecer relações entre os eventos das situações observadas, buscando entender esses eventos. Assim, além da percepção da própria situação instrucional, apoiada em parte em sensações (*Eu sinto*), P2 deu continuidade ao processo de identificação dos elementos dessa prática e das relações entre esses elementos. Isso pode estar relacionado às necessidades da professora, nesse momento, de encontrar maneira de redirecionar e redefinir sua prática e os objetivos que a norteiam.

É ainda importante mencionar o processo (ainda que incipiente) de percepção dos alunos em relação às situações de ensino-aprendizagem por eles vivenciadas, nesse momento, através das escolhas de P1. Isso pode sinalizar outras possíveis transformações nesse curso de Letras, que não apenas as de mais ativa participação dos aprendizes no processo de aprendizagem, como anteriormente discutido. Isto é, isso pode sinalizar o início do processo de desenvolvimento reflexivo dos próprios alunos desse curso. Os dados encontrados, são insuficientes para que possamos levar essa discussão adiante neste momento. Isso fica como sugestão para pesquisas futuras.

Antes de fechar este capítulo, cumpre retomar as teorias discutidas no Capítulo 1 (e no Capítulo 2) do estudo e relacioná-las aos resultados que acabamos de apresentar e discutir.

Como visto nesses capítulos, o conhecimento prático (Schön, 1988) ou competência de ensino (Moita Lopes, 1996) do professor, entendido como a capacidade deste para dar conta das situações de ensino-aprendizagem do dia-a-dia, se manifesta através das ações e decisões instrucionais desse profissional. Tradicionalmente, esse conhecimento tem sido predominantemente entendido como a capacidade de transmitir informações, para alunos, que, presume-se, as absorvem. Tal tem sido geralmente o caso, como sabemos, nos cursos de Letras, o que, neste estudo, pudemos verificar através das representações sobre ensinar-aprender das professoras.

Dentro da perspectiva crítica, por outro lado, entende-se que o conhecimento se “re-produz” de maneira mais criativa ou mais imitativa (Kress, 1985; Fairclough, 1995, 1992, 1989), de acordo com as situações vivenciadas dentro dos vários contextos sociais. Para fazer com que o processo de formação de conhecimento do futuro professor (de inglês) possa se desenvolver de maneira mais criativa, isto é, de modo a que o aluno possa aprender outras formas de atuação que não as tradicionalmente praticadas, é necessário, então, que os próprios mediadores desses contextos de aprendizagem, os professores de cursos de Letras, transformem suas ações discursivas enquanto em ação. Para chegar a tanto, entende-se, dentro da perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores (Magalhães e seguidores), que os professores desses cursos

precisam se tornar conscientes de suas formas de pensar e de agir, de modo a poder vir a repensar e a reconstruir suas ações em bases mais reflexivas.

Os resultados encontrados neste estudo pareceram apontar o fato de que as sessões reflexivas, entendidas como os espaços nos quais as professoras desse curso de Letras puderam trazer à tona, discutir e repensar seus valores, pressuposições, crenças, enfim, toda uma gama de conhecimentos (Garcia, 1992), se constituíram em instrumento e local valioso para que transformações em suas maneiras de pensar e agir pudessem vir a se construir. Esse processo de transformação teve lugar à medida que as professoras se aperceberam das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas e passaram a refletir sobre as ações e os papéis dos participantes dessas situações. Isso possibilitou transformações não apenas nas representações sobre ensinar-aprender das professoras mas também em suas representações sobre o saber (ou não-saber) dos participantes dessas situações.

Os resultados sugeriram também que as representações sobre o não-saber de alunos de cursos de Letras podem estar diretamente vinculadas ao sucesso ou não dos aprendizes durante as situações de ensino-aprendizagem que lhe são propiciadas. Ainda, que os tipos de situações propiciadas aos alunos, por sua vez, podem estar diretamente relacionados ao saber ou não-saber do professor, isto é, à sua capacidade, em maior ou menor parte, de construir oportunidades de aprendizagem que possam dar conta dos interesses e expectativas dos aprendizes, bem como estar adequados ao seu nível de habilidade para participar delas (Keller, 1983, apud Schmidt, 1992). Isso pode significar, então, em última análise, que transformações nas maneiras de pensar e agir dos

professores de cursos de Letras podem levar a mudanças nas concepções sobre os alunos desses cursos bem como sobre os próprios contextos (os cursos de Letras e/ou a universidade) nos quais o saber desses alunos se constrói.

Os resultados sugeriram também, no entanto, que o processo de transformação do conhecimento do professor não é linear ou cumulativo, e sobretudo, não é fácil. Pelo contrário, é um processo que exige um repensar contínuo e constante, de modo a que as formas mais antigas e as formas mais novas de conhecimento possam ser comparadas e re-avaliadas e, em um processo de síntese, vir a ser reconstruídas (Vygotsky, 1934/1987).

Isso sugere a necessidade de que espaços sejam criados nas instituições, nos quais os professores possam estar continuamente engajados em discussões sobre os porquês e para quês de suas práticas, o que estaremos discutindo, a seguir, entre outros aspectos e contribuições do trabalho, nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este estudo foi contribuir para a compreensão do processo de investigação, avaliação e transformação das ações instrucionais de duas professoras de inglês de um determinado curso de Letras, e, em última análise, para o processo de transformação dos contextos onde tem lugar, nessa instituição, a formação de futuros professores de inglês de Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, o estudo se propôs a examinar particularmente (a) as

escolhas discursivas da pesquisadora e a construção dos contextos colaborativos, e (b) as transformações observadas nas representações sobre ensinar-aprender das professoras. Ao assim fazê-lo, então, o estudo contribuiu para duas grandes áreas relacionadas à formação e ao desenvolvimento do conhecimento do professor: (1) a análise do discurso propriamente dita, e (2) a pesquisa sobre formação de professores em serviço e em pré-serviço.

Para finalizar este estudo, então, resumimos as contribuições dadas pelos resultados encontrados às duas áreas principais envolvidas no trabalho, a saber, a da análise do discurso e a da formação e desenvolvimento de professores, e apontamos possíveis caminhos que se delineiam a partir das discussões aqui feitas.

No que diz respeito à análise do discurso propriamente dita, o estudo contribuiu, principalmente, com a identificação de funções discursivas diferentes, dentro das sessões reflexivas, para as funções de fala de Iniciar e Seguir encontradas por Eggins & Slade (1997) em conversas casuais. Mais além, o estudo contribuiu com a identificação e a discussão, dentro das sessões reflexivas, dos tipos de processos (e participantes) associados a essas funções de fala e de suas funções na construção das professoras como profissionais reflexivas. Em outras palavras, o estudo contribuiu para a compreensão de como a linguagem se organiza para mediar processos de construção do conhecimento. Ao assim fazê-lo, o estudo contribuiu ainda, entre os outros trabalhos (v. trabalhos de Magalhães e Liberali) desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa em Formação Contínua de Professores, da PUC/SP, para a

caracterização das sessões reflexivas enquanto gênero (emergente) em contextos escolares.

Quanto às funções de fala de Iniciar e de Seguir, os resultados observados possibilitaram retomar a discussão da questão do poder envolvido nas negociações entre pesquisador e professores (cf Magalhães, 1996) e comprovar que o uso de poder pelo participante que detém o saber não é indevido. Pelo contrário, é uso de poder devido na medida em que a pesquisadora se coloca como a que sabe, como a que tem o poder dado pelo local que ocupa, e usa esse poder para fazer os outros reverem e repensarem posições, conceitos, julgamentos e ações. Em outras palavras, o questionamento é todo um trabalho de reflexão: a pesquisadora induz as professoras à reflexão.

Quanto aos processos (e participantes) envolvidos nas funções de fala escolhidas, os resultados observados possibilitaram identificar na concretude das escolhas linguísticas um possível caminho para promover e compreender a formação da identidade reflexiva do professor (de inglês), a saber, formas de questionamento nas quais (a) atribui-se ao professor o papel de experienciador de processos mentais (cognição) (*O que você pensou...? Como você vê...? Como você viu...?*), que envolvem as percepções e as compreensões pessoais do professor sobre os fatos observados; (b) atribuem-se ao professor e ao aluno os papéis de atores em processos de fazer (*O que você fez? O que o aluno fez?*), que envolvem a materialidade das ações da prática instrucional; e (c) leva-se o professor a identificar relações dentro dos eventos, ações e fatos vivenciados (*Qual é o objetivo...? Qual é o papel...? Qual é o problema...?*)

No que diz respeito à pesquisa sobre a formação do professor em serviço e em pré-serviço, o trabalho contribuiu, particularmente, para a compreensão do processo de “re-produção” do conhecimento do professor (Fairclough, 1989; Kress, 1985), de maneira mais imitativa (como ao longo do processo de formação e desenvolvimento das professoras, anterior ao início do estudo) ou de maneira mais criativa (como ao longo do estudo, à medida que as professoras se engajaram nas discussões reflexivas com a pesquisadora). Principalmente, o trabalho contribuiu para a compreensão do papel da linguagem nesse processo.

De fato, como vimos anteriormente, os resultados encontrados revelaram a reprodução em grande parte imitativa (ou não-criativa) das situações de ensino-aprendizagem criadas em sala de aula pelas professoras (bem como das ações dos alunos nessas situações), ao longo do processo de formação das professoras anterior ao início do estudo. Por outro lado, os resultados revelaram que, a partir das discussões realizadas com a pesquisadora, as práticas discursivas das professoras se transformaram, tanto em seu discurso sobre-a-ação como na-ação. Isso significa, como também já vimos, que as escolhas discursivas da pesquisadora promoveram a construção de contextos colaborativos nos quais constituiu-se o processo de questionamento e auto-compreensão das professoras, processo esse, por sua vez, gerador e propulsor das transformações observadas.

Isso aponta, então, por um lado, para a necessidade urgente de que se pensem outras formas de conduzir, diríamos mesmo, de intervir, no processo de ensino-aprendizagem ao longo da graduação em Letras, como modo de levar os

futuros professores a construir sua competência docente de maneira melhor informada, uma vez que, como vimos, é ao longo do processo escolar vivenciado que essa competência se (trans)forma. Isso aponta, também, porém, por outro lado, para a necessidade de que se transformem as próprias ações discursivas dos docentes envolvidos nesse processo, uma vez que essas ações veiculam os significados a serem construídos.

Este estudo contribuiu, principalmente, porém, trazendo para um contexto universitário de formação de futuros professores de inglês, uma proposta de discussão com docentes desse contexto, de suas ações e escolhas instrucionais, proposta anteriormente realizada apenas em contextos de escolas de ensino fundamental e médio e institutos de línguas (v. trabalhos de Magalhães e seguidores).

Ao assim fazê-lo, o estudo abriu espaços, dentro da universidade, para a discussão de quais saberes são dentro dela própria promovidos, de como são construídos esses saberes, bem como de que valores envolvem, e mobilizou pessoas dentro da instituição (as professoras envolvidas no estudo, outros professores, e alunos), no sentido de levá-los a pensar em aspectos antes geralmente não cogitados.

A partir dos resultados observados, delineou-se, então, principalmente, a necessidade de que professores (e alunos) de cursos de Letras possam ter espaços de discussão, como aqueles criados para que este estudo pudesse vir a ter lugar, onde venham a repensar as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas à luz das necessidades desses contextos. Para os professores, a

criação desses espaços nos cursos de Letras é essencial para que possam repensar suas ações de maneira a atender as novas demandas desses contextos e propiciar aos alunos desses cursos experiências de aprendizagem informadas em outros modelos de ensino que não os tradicionalmente praticados. Para os alunos, a criação de espaços em que possam discutir situações de aprendizagem experienciadas ou observadas é essencial para que possam, ao questioná-las e analisá-las ao longo de sua formação, tomar consciência de como essas situações se organizam e de quais princípios as embasam. Em suma, para os alunos, a criação desses espaços é importante para que eles possam construir, ao longo de sua formação nesses cursos, um corpo de conhecimentos teóricos e de procedimentos e recursos práticos que lhes permitam identificar as necessidades dos vários contextos com os quais se deparam e, ao invés de agir com base em um modelo unívoco de ensino, agir de acordo com essas necessidades.

No que diz respeito à criação de espaços para o professor de Letras, essa é uma situação nova. Isto é, não se encontram em contextos universitários os espaços de discussão, ou as sessões reflexivas, como entendidas neste trabalho, do grupo de pesquisa em Formação Contínua de Professores, da PUC/SP, que visam propiciar contextos para que os participantes (como no caso deste estudo, a pesquisadora e as professoras) problematizem e explicitem as maneiras como compreendem a prática educacional e os participantes dessa prática (professores e alunos), e, eventualmente, possam vir a transformá-las.

De fato, embora venham sendo realizadas já há algum tempo em algumas escolas de ensino fundamental e médio (cf trabalhos de Magalhães), em

contextos universitários, como dissemos anteriormente, sessões de discussão que criam espaço para um trabalho de formação em serviço que parta das necessidades da própria universidade, constituem uma proposta ainda muito recente. Um exemplo, ainda excepcional, da concretização desse tipo de proposta, que não a deste estudo, é o do trabalho de Magalhães (1999), realizado em uma universidade da Grande São Paulo. Esse trabalho, realizado com professores universitários de português, envolve a discussão dos objetivos do ensino nesse contexto, dos tipos de alunos para quem esse ensino é dirigido, das novas demandas feitas pelo “Provão”, das discrepâncias entre aquilo que é ensinado e aquilo que os alunos sabem, ou das lacunas entre aquilo que os alunos deveriam saber e o que efetivamente sabem.

Seria importante, no entanto, que outros espaços como esses fossem criados, uma vez que a universidade de hoje não se organiza mais nos moldes da época em que foi criada. São outras as demandas, necessidades e interesses dos alunos, pois a universidade passou pela mesma democratização que a escola pública e se abriu para um tipo de aluno que nunca teve acesso à universidade, um tipo de aluno que, muitas vezes não sabe ler nem escrever. Assim, apenas processos de ensinar apoiados na transmissão e aplicação de conhecimentos, como os ainda geralmente encontrados nesses contextos, podem não estar sendo suficientes e eficazes para dar conta dessas novas demandas e interesses.

Em função dessas novas demandas, então, nesses contextos, espaços deveriam ser criados que levassem os docentes a construir uma “pedagogia universitária” (Donay & Romainville, 1996), isto é, uma pedagogia própria, criada em resposta a problemas por eles próprios constatados, que lhes pudesse servir

como uma ferramenta de trabalho. Para tanto, esses espaços, de formação contínua de professores na universidade, deveriam envolver discussões em busca de respostas para três perguntas: (a) o que devo levar meus alunos a aprender e por que; (b) como levá-los a aprender os conteúdos conceituais e os procedimentos para adquirir esses conhecimentos; e (c) o que meus alunos aprenderam?

A criação de espaços de discussão para o professor de Letras deveria, ainda, a nosso ver, transpor os próprios limites institucionais e mobilizar esforços coletivos, entre universidades, no sentido de criar espaços de discussão conjunta. A exemplo do Projeto Nacional de Inglês Instrumental (cf Celani, 1998 e Celani, 1988), que envolveu professores de Inglês Instrumental de universidades e de escolas e colégios técnicos brasileiros, acreditamos que um esforço conjunto deveria ser feito no sentido de envolver professores de Inglês de cursos de Letras em um projeto de auto-desenvolvimento no qual pudessem avaliar seus próprios contextos de atuação e aprender a tomar as decisões necessárias para dar conta das demandas e necessidades desses contextos. Iniciativas conjuntas de compartilhar espaços mais amplos de atuação e transformação, que pudessem mobilizar universidades, bem como centros de formação variados, aliadas a iniciativas dentro de cada instituição, podem vir a render bons frutos no sentido de transformar a realidade existente.

No que diz respeito à criação de espaços de discussão para os alunos de Letras, por sua vez, parece-nos que esses espaços já existem, dentro da disciplina Prática de Ensino. Embora esses espaços geralmente tenham contemplado o ensino de métodos e técnicas de ensino (cf. Celani 1984b, c e d), sendo quase

que inexistentes os relatos, na literatura da área, de experiências docentes nessa disciplina que se apoiaram na reflexão e na auto-avaliação dos futuros professores (v., no entanto, Celani, 1992), parece-nos que as próprias universidades estão sendo levadas a repensá-los, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), e, no caso do estado de São Paulo, a partir também da Indicação CEE, n. 11/97, do Conselho Estadual de Educação. A primeira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que a formação docente deverá incluir Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas, enquanto que a segunda, o Conselho Estadual de Educação, estabelece que a prática de ensino abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios.

Com base nos resultados encontrados neste estudo, achamos, então, que uma possível maneira de aproveitar esses espaços como locais de construção dos futuros professores de inglês como profissionais reflexivos, é contemplar a discussão das situações de ensino-aprendizagem observadas pelos alunos de Prática de Ensino durante os estágios realizados, bem como das situações de ensino-aprendizagem criadas por esses alunos nas experiências de regência de classe. Essas discussões, como visto neste estudo, podem (devem) incluir levar os alunos a se conscientizarem das maneiras como essas situações se organizam, dos motivos e propósitos que as informam, de quais papéis são atribuídos aos participantes dessas situações, e de que saberes (ou não-saberes) se constituem a partir dessas situações. Principalmente, as discussões sobre as experiências observadas podem (devem) ser usadas para levar os futuros professores a explicitarem suas próprias concepções sobre ensinar-aprender. Formas de questionamento que envolvam a explicitação das compreensões

personais dos aprendizes, como, por exemplo, *como você vê a situação X*, podem então, vir a ser de valia no sentido de levar os aprendizes a revelar os sentimentos pessoais que fazem dessas situações.

Na verdade, isso já tem por mim sido feito, na disciplina Prática de Ensino, que ministro, entre outros professores, aos alunos de terceira e quarta séries do curso de Letras da universidade onde se realizou este estudo, dentro do *Projeto de Prática de Ensino no Departamento de Pedagogia e Demais Licenciaturas*. Esse projeto, elaborado e coordenado pelo Departamento de Pedagogia, e implantado desde 1998, tem como objetivo repensar a disciplina Prática de Ensino em todos os cursos de licenciatura da universidade em questão, dentro de uma proposta de integrar e relacionar teoria e prática instrucional.

Dentro da disciplina Prática de Ensino, então, que contempla a Aprendizagem de Noções Teóricas, a ter lugar com todos os alunos, em sala de aula, e a Supervisão e Orientação de Estágios, a se realizar em sessões individuais ou em grupos de alunos, de planejamento e discussão dos estágios de observação e regência a serem realizados pelos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, tenho conduzido sessões de discussão nos moldes daquelas realizadas neste estudo.

Nas aulas de Aprendizagem de Noções Teóricas, as discussões têm contemplado os relatos dos alunos sobre as aulas observadas, no grande grupo, isto é, com toda a sala, e têm como pontos principais os fatos de que (a) partem de um “produto” trazido ou elaborado pelo próprio aprendiz (o relato de uma aula observada); (b) buscam expandir ou clarificar os relatos dos alunos,

levando-os a explicitar os fatos concretos (ações dos participantes, conteúdos, objetivos) das aulas observadas, bem como os sentidos que as alunas fazem dessas aulas (como entendem ou identificam os elementos relatados); (c) buscam levar os alunos a perceber os micro e macro contextos das situações observadas ou nos quais as aulas foram dadas (faixa etária dos alunos, nível sócio-econômico, tipo de escola, por exemplo); (d) buscam informar os alunos das principais teorias que embasam as ações observadas e sugerir possíveis alternativas de ação; e (e) buscam levar os alunos a estabelecer relações entre todos esses aspectos e possíveis resultados observados ou alcançados na aprendizagem dos alunos. Nessas aulas ainda, as sessões de discussões têm sido intercaladas com aulas simuladas dadas pela própria professora, esta pesquisadora, que podem ser definidas como uma mistura de simulação e discussão de aulas, isto é, aulas simuladas, interrompidas de tempos em tempos, durante sua apresentação, para discussão dos porquês das escolhas instrucionais feitas.

Dentro das sessões de Supervisão e Orientação de Estágios, por sua vez, as discussões têm contemplado o planejamento e a implantação de um projeto de aulas de apoio de inglês para os alunos do segundo, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e para os alunos do Ensino Médio da escola de Ensino Fundamental e Médio vinculado à universidade em questão. Esse projeto (Castro, 1999), tem como objetivo proporcionar aos alunos de Prática de Ensino de inglês a oportunidade (a) de investigar maneiras eficazes de promover oportunidades efetivas de desenvolvimento da linguagem, tendo em mente contextos específicos; (b) de “testar” essas maneiras de promover as oportunidades de aprendizagem (as tarefas organizadoras das experiências de

aprendizagem em si, os materiais, os recursos vários) e de mediá-las em contextos reais de aprendizagem; e (c) de discutir os resultados observados com orientadora e pares.

Para tanto, semelhantemente às discussões em sala de aula, as discussões nessas sessões têm se apoiado em: (a) a elaboração de um plano de aula pelo aprendiz, (b) a explicitação e a clarificação, dentro de e com o grupo, dos porquês e para quês das escolhas instrucionais feitas, sempre em relação ao tipo de aluno a que se destina e aos princípios que as embasam, isso feito antes ou depois de sua “testagem” na prática; (c) a análise de alternativas instrucionais para as escolhas feitas; e (d) o exame dos resultados observados na aprendizagem do aluno.

Parecem-nos, portanto, ser diversos os possíveis caminhos, que se delineiam ou que se redefinem a partir dos resultados encontrados neste estudo, para proporcionar a professores em serviço e em pré-serviço uma formação calcada em moldes mais reflexivos, bem como várias e variadas as possibilidades de exploração desses espaços. Aqui, mencionamos apenas alguns que nos ocorreram e/ou que já pusemos em prática. Buscar outras alternativas de propostas, de modos de examinar os resultados desses esforços no desenvolvimento do processo de formação do futuro professor, bem como de possíveis resultados encontrados nesse processo, são tarefas que ficam para pesquisas futuras.

BIBLIOGRAFIA

- AU, Kathryn Hu-Pei & KAWAKAMI, Alice J. (1984). Vygotskian Perspectives on Discussion Processes in Small-Group Reading lessons. In Penelop L. Peterson, Louise Wilkinson & M. Hallinan THE SOCIAL CONTEXT OF INSTRUCTION. Orlando, Fl.: Academic Press.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) (1930/1992). MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM. SP: HUCITEC.
- BARDIN, L. (1977). ANÁLISE DE CONTEÚDO. Lisboa: Edições 70.
- BITTENCOURT, Ana Marilza (1991). Estudo comparativo dos currículos dos cursos de Letras no Brasil-SP, PR, SC e RS. Anais do XI ENPULI. São Paulo, Faculdades São Marcos.
- BLOOR, Meriel (1991). The Role of Informal Interaction in Teaching English to Young Learners. In C. J. Brumfit, Jayne Moon & Ray Tongue TEACHING ENGLISH TO CHILDREN. Collins ELT.
- BOUFLEUER, José Pedro (1997). PEDAGOGIA DA AÇÃO COMUNICATIVA. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- BOURDIEU, P. (1989). O PODER SIMBÓLICO. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. (1982). The Critical Approach to Social and Educacional Research. In Bredo & Feinberg (ed.) KNOWLEDGES AND VALUES IN SOCIAL AND EDUCATIONAL RESEARCH. Philadelphia Temple University Press.
- BRONCKART, Jean-Paul (1993). Action theory and the analysis of action in education. EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION - 5th EUROPEAN CONFERENCE. Aix-en-Provence. 2 Setembro.
- et al (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences: A Vygotskian perspective. SWISS JOURNAL OF PSYCHOLOGY. Vol. 55, N. 2/3.
- BROWN, Carol & LYTLE, Susan (1988). Merging Assessment & Instruction.

In S. M. Glazer; L. W. Searfoss, & L. M. Gentile (orgs.)
REEXAMINING READING DIAGNOSIS: NEW TRENDS &
PROCEDURES. Delaware: IRA.

BROWN, Douglas H. (1994). TEACHING BY PRINCIPLES. Prentice Hall
Regents.

BRUNER, Jerome (1983). CHILD'S TALK: LEARNING TO USE
LANGUAGE. Oxford: Oxford University Press.

----- (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A.
Sinclair; R. J. Jarvella; & W. J. M. Levelt (eds.) THE CHILD'S
CONCEPTION OF LANGUAGE. NY:Springer-Verlag.

----- (1977). Early social interaction and language development. In
H. R. Schaffer (ed.) STUDIES IN MOTHER-CHILD INTERACTION.
London:Academic Press.

BYGATE, Martin (1984). Uma questão de graduação: algumas aplicações do
sistema centrado no aluno para os cursos de Letras. In M. A. A. Celani
(ed). ENSINO DE LÍNGUAS. Cadernos PUC 17. São Paulo:EDUC.

CALDERHEAD, James (1989). Reflective Teaching and Teacher Education.
TEACHING AND TEACHER EDUCATION. Vol. 5, No 1.

CASTRO, Solange T. Ricardo de (1999). PROJETO APRENDENDO A
ENSINAR INGLÊS: O OLHAR DO APRENDIZ-DOCENTE SOBRE O
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO. Projeto de atividades
educacionais na área de língua inglesa junto ao colégio "Alfredo Balbi".
Universidade de Taubaté.

----- (1998a). A reconstrução do conhecimento do
professor de inglês: Questionando as ações rotineiras. In THE
ESPECIALIST. V. 19, n. 2. EDUC-PUC/SP. SP.

----- (1998b). Managing institutional change: A
discussion of the role of a supervisor's discursive practices in the process of
development of teachers of English. Trabalho apresentado no FOURTH
CONGRESS OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL

RESEARCH AND ACTIVITY THEORY. University of Aarhus, Denmark.
June 7-11.

----- (1997). Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento do professor: Formação contínua de educadores (professor e coordenador). Trabalho apresentado no XLV SEMINÁRIO DO GEL. UNICAMP/ Campinas.

----- (1996a). As teorias de ensino-aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira: Implicações para a sala de aula. CONTEXTURAS. n. 3. SP, SP.

----- (1996b). À procura da prática reflexiva: Uma pesquisa-ação em sala de aula. REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. Ano II, v, 2, n. 1.

----- (1996c). O processo de (re)constituição do conhecimento do professor. ESTUDOS LINGUÍSTICOS XXV. Anais de Seminários do GEL.

----- (1995). As interações professora-alunos examinadas da perspectiva do discurso da professora. Anais do IV CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. IEL/UNICAMP. Campinas, SP.

----- (1994). APRENDENDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUC-SP. SP.

CAVALCANTI, Marilda e MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In TRABALHOS DE LINGUÍSTICA APLICADA, n. 17, IEL/UNICAMP, Campinas, SP.

CAZDEN, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.) HANDBOOK OF RESEARCH ON TEACHING. NY: Macmillan Publishing Company.

----- (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds,

models, and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis (eds.)
DEVELOPING LITERACY. Delaware: International Reading Association.

CELANI, Maria Antonieta Alba (1998). A retrospective view of an ESP
Teacher Education Programme. In THE ESPECIALIST. v. 19, n. 2.
EDUC-PUC/SP. SP.

----- (1992). Providing opportunities for learning:
Teacher training experience. In Essen & Burkart (eds.). HOMAGE TO W.
R. LEE. Berlin/New York:Foris Publications.

----- (1989a). O Uso de Diários como Elemento
Revelador de Mudanças de Atitudes em Alunos de Prática de Ensino.
Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de Linguística
Aplicada. UNICAMP, Campinas, SP, 03-06 de setembro de 1989.

----- (1989b). Research needs in second language
learning/teaching. In TRABALHOS DE LINGUÍSTICA APLICADA. n. 13.
IEL/UNICAMP. Campinas, SP.

----- (1987). As línguas estrangeiras e a ideologia
subjacente à organização dos currículos da escola pública. In EDUCAÇÃO
PARA CRESCER. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês- 1o e
2º graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul-1991-1995. Secretaria
da Educação.

----- (1985). Learners' terminal behaviour in Letras
courses. Anais VI ENPULI. Recife:Ed. Massangana. Fundação Joaquim
Nabuco.

----- (1984a). Uma abordagem centrada no aluno
para os cursos de Letras. In: M. A. A. Celani (ed). ENSINO DE LÍNGUAS.
Cadernos PUC 17. São Paulo: EDUC.

----- (1984b). Considerações sobre a Disciplina
"Prática de Ensino de Inglês" nos Cursos de Licenciatura. In M. A. A.
Celani (ed). ENSINO DE LÍNGUAS. Cadernos PUC 17. São Paulo:EDUC.

----- (1984c). Is there too much concern for the

cognitive in our teacher training programmes? Anais V ENPULI-I. PUC-SP, SP.

----- (1984d). A minimum programme for teacher training courses (Report on workshop). Anais V ENPULI-I. PUC-SP, SP.

----- (1984e). O papel da aprendizagem de línguas estrangeiras na formação integral do indivíduo. Anais V ENPULI-I. PUC-SP, SP.

----- (1981). Learner-based teaching in unfavourable classroom situations. In EDUCAÇÃO PARA CRESCER. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Inglês- 1o e 2o graus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul-1991-1995. Secretaria da Educação.

CELIA, Maria Helena Curcio (1989). Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? In TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. n. 13. IEL/UNICAMP. Campinas, SP.

----- (1988). Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de língua estrangeira no Brasil. In Bohn & Vandressen (orgs.) TÓPICOS EM LINGUÍSTICA APLICADA: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

----- (1986). Letras, língua e discurso. Anais do XIII Seminário do GEL. UNESP/ILCE, Campus de Araraquara.

da COSTA, Daniel N. Martins (1987). POR QUE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA DE 1o GRAU. São Paulo, EPU-EDUC.

CUNHA, Wagner M. da (1992). O PAPEL DA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUC/SP.

DEWEY, John (1974). JOHN DEWEY ON EDUCATION:SELECTED WRITINGS. Chicago: University of Chicago Press.

- DILLON, D. R., O'BRIEN, D. G. AND RUHL, J. D. (1989). THE EVOLUTION OF RESEARCH: FROM ETHNOGRAPHY TO COLLABORATION. Mimeo.
- DONNAY, Jean & ROMAINVILLE, Marc (1996). ENSEIGNER À L' UNIVERSITÉ: UN MÉTIER QUI S' APPREND? De Boeck Université: Perspectives en Éducation.
- EGGINS, Suzanne (1994). AN INTRODUCTION TO SYSTEMIC LINGUISTICS. London: Pinter Publishers.
- & SLADE, Diana (1997). ANALYSING CASUAL CONVERSATION. London & Washington: Cassel.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS. London: Longman.
- (1992). DISCOURSE AND SOCIAL CHANGE. Cambridge: Polity Press.
- (1989). LANGUAGE & POWER. NY: Longman.
- FAUSTINONI, Luisa (1995). APRENDIZAGEM DO PROFESSOR: UM PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO. Dissertação de mestrado não publicada. LAEL/PUC/SP.
- FRAWLEY W. & LANTOLF, J. P. (1985). Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. APPLIED LINGUISTICS, V. 6(1). OUP.
- FRITZCLARENCE, L. & GIROUX, H. A. (1984). The Paradox of Power in Educational Theory and Practice. LANGUAGE ARTS.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (org.) OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GARTON, Alison & PRATT, Chris (1989). LEARNING TO BE LITERATE. Oxford: Basil Blackwell.

GERVAI, Solange (1996). A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ESCOLA DE LÍNGUAS PARA REFLEXÃO E CRÍTICA. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUC/SP.

GIOSA, Elenice (1994). O PROCESSO COLABORATIVO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS ORAL. Tese de mestrado não publicada. PUC/SP.

GITLIN, A.; SIEGEL, M.; & BORU K. (1989). Purpose and method: Rethinking the use of ethnography by the Educational Left. Trabalho apresentado no encontro anual da AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. New Orleans, Louisiana.

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1984). ETHNOGRAPHY AND QUALITATIVE DESIGN IN EDUCATIONAL RESEARCH. Orlando, FL: Academic Press.

HABERMAS, JÜRGEN (1981). TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA. Madrid: Taurus.

----- (1982). On systematically distorted communication. In E. Bredo e W. Feinberg (eds.). KNOWLEDGE AND VALUES IN SOCIAL AND EDUCATIONAL RESEARCH. Philadelphia: Temple University Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1985/1994). AN INTRODUCTION TO FUNCTIONAL LINGUISTICS. London: Edward Arnold.

----- & HASAN (1989). LANGUAGE, CONTEXT & TEXT: ASPECTS OF LANGUAGE IN A SOCIAL-SEMIOTIC PERSPECTIVE. Oxford: Oxford University Press.

HATTON, Neville & SMITH, David (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. TEACHING AND TEACHER EDUCATION. Vol. 11, N. 1.

HEATH, Shirley Brice (1983). WAYS WITH WORDS. Cambridge: CUP.

- KEMMIS, Stephen (1987). Critical Reflection. In Marvin F. Wideen & Ian Andrews (eds.) STAFF DEVELOPMENTS FOR SCHOOL IMPROVEMENT. Philadelphia: Palmer Press.
- (1985). Action Research. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.) THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION. Vol. 1. Oxford: Pergamon.
- KRESS, Gunther (1985). LINGUISTIC PROCESSES IN SOCIOCULTURAL PRACTICE. Oxford: Oxford University Press.
- LIBERALI, Fernanda (1997). O professor como pesquisador: problemas e perspectivas. Trabalho apresentado no XLV SEMINÁRIO DO GEL. UNICAMP/ Campinas.
- (1994). O PAPEL DO COORDENADOR NO PROCESSO REFLEXIVO DO PROFESSOR. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUC/SP.
- LIER, Leo van (1988). THE CLASSROOM AND THE LANGUAGE LEARNER. NY: Longman.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). NATURALISTIC INQUIRY. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- LOPES, M. A. B. (1997). CRIANDO OPORTUNIDADES PARA O PROCESSO REFLEXIVO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA. Dissertação de Mestrado não publicada. LAEL/PUC/SP.
- MACHADO, Maria Carmélia (1989). What is the matter with our ESL Programs at the University. In TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Número 13, Campinas, UNICAMP, IEL, 1989.
- MAGALHÃES, M. Cecília Camargo (1999). PROJETO FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE. Projeto integrante do Projeto Integrado de Pesquisa A LINGUAGEM NO TRABALHO EDUCACIONAL E A APROPRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS NA UNIVERSIDADE, sob a coordenação da Profa Dra Anna Rachel Machado. LAEL/PUC/SP.

- (1998). Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. In THE ESPECIALIST. v. 19, n. 2. EDUC-PUC/SP. SP.
- (1997). O professor de línguas: Um profissional reflexivo. Boletim APLIEPAR. Ano VIII, 31.
- (1996) A Pragmática como Negociação de Sentidos. CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS. 30.
- (1995). Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. In TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, no 23. Campinas: IEL/UNICAMP.
- (1994a). An Understanding of Classroom Interactions for Literacy Learning. In N. Mercer & C. Coll (eds.) TEACHING, LEARNING AND INTERACTION. Madrid: Infancia y Aprendizage.
- (1994b). Teacher & Researcher Dialogical Interactions: Learning & Promoting Literacy Development. In A. Alvarez & P. del Rio (eds.) EDUCATION AS SOCIAL CONSTRUCTION. Madrid: Infancia y Aprendizage.
- (1993). Etnografia Crítica e Análise do Discurso: Teoria Crítica e Desenvolvimento de professor. In ANAIS DO XLI SEMINÁRIO DO GEL. Instituição Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 20-22 de maio de 1993.
- (1992a). Interações Dialógicas entre Professores e Pesquisador: Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP.
- (1992b). A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In ANAIS DO II SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO. PUC/SP, 4-6 de nov. de 1992.

----- (1990). A STUDY OF TEACHER-
RESEARCHER COLLABORATION ON READING INSTRUCTION
FOR CHAPTER ONE STUDENTS. Tese de Doutorado. Virginia
Polytechnic Institute & State University.

MICCOLI, Laura S. (1989). Journal-Writing as a Feedback and an EFL-
Related-Issue Discussion Tool. TRABALHOS DE LINGUÍSTICA
APLICADA, Campinas, (13) jan./jun. 1989.

MEDEIROS, Regina Lucia Rocha de (1991). Estudo Comparativo dos
Currículos dos Cursos de Letras no Brasil. Anais do XI ENPULI. SP,
Faculdades São Marcos.

MELLO, Maria da Conceição Vaz de (1991). Estudo Comparativo dos
Currículos dos Cursos de Letras no Brasil. Anais do XI ENPULI. SP,
Faculdades São Marcos.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. (1995). O Conflito de Vozes na Sala
de Aula. In Maria José Coracini (Org.) O JOGO DISCURSIVO NA
AULA DE LEITURA. Campinas: Pontes.

MOHAN, Bernard & SMITH, Sandra Marshall (1992). Context and
Cooperation in Academic Tasks. In David Nunan (ed.)
COLLABORATIVE LANGUAGE LEARNING AND TEACHING.
CUP.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (1987). Alguns Comentários sobre o Documento
“Proposta de Linhas Gerais para Nortear uma Política de Ensino de Língua
Estrangeira Moderna na Rede Oficial de 1o Grau” elaborado pela
Comissão de Avaliação e Reformulação do Ensino de Língua Estrangeira
Moderna do Estado de São Paulo”. In TRABALHOS IN LINGUÍSTICA
APLICADA, Número 10, Campinas. UNICAMP, IEL.

----- (1996). OFICINA DE LINGUÍSTICA
APLICADA. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MOLL, Luis C. (1991). Teaching second language students: a Vygotskian
perspective. In Donna M. Johnson & Duane H. Roen (eds.) RICHNESS IN
WRITING: EMPOWERING ESL STUDENTS. NY:Longman.

----- & GREENBERG, James B. (1984). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In Penelope L. Peterson, Louise Wilkinson, & M. Hallinan THE SOCIAL CONTEXT OF INSTRUCTION. Orlando: Fl.: Academic Press.

NÓVOA, António (org.) (1992). OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, Lucia Pacheco de (1991). Por que e para que ensinar inglês no Brasil. Anais do XI ENPULI. SP, Faculdades São Marcos.

OSBORNE, Bruce (1991). Elaboração de currículos: Parâmetros e restrições. Anais do XI ENPULI. SP, Faculdades São Marcos.

PÉREZ GÓMEZ, Angel (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (org.) OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PFLAUM, S. W. (1986). THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE & LITERACY IN YOUNG CHILDREN. NY: Merril Publishing Co.

POLIFEMI, Marcos (1997). Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: Formação contínua de educadores. Trabalho apresentado no XLV SEMINÁRIO DO GEL. UNICAMP/ Campinas.

PROJETO DE PRÁTICA DE ENSINO NO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E DEMAIS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Coordenação: Profa Marilda Prado Yamamoto. Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia. 1998.

PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS - 1o Grau. Secretaria de Estado de Educação - SP. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1988.

PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS - 2o Grau. Secretaria de Estado de Educação - SP. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1992.

- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (1997). PROJEÇÃO DE IMAGEM ATRAVÉS DE ESCOLHAS LINGUÍSTICAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO EMPRESARIAL. Tese de Doutorado não publicada. PUC/SP.
- REIS, M. R. F. dos (1994). Observação de Aula como Fonte Geradora de Pesquisa. Comunicação apresentada no X JELI/E (Jornada de Ensino de Língua Inglesa e Outras Línguas Estrangeiras). UNICAMP/Campinas/SP.
- RICHARD-AMATO, Patricia (1988). MAKING IT HAPPEN. Harlow:Longman.
- ROGOFF, Barbara (1984). Adult assistance of children's learning. In Taffy E. Raphael (ed.) THE CONTEXTS OF SCHOOL-BASED LITERACY. NY: Randon House.
- ROJO, Roxane H. R. (1992). Turning Points: Emergent Literacy in Socio-historical Approaches. PROCEEDINGS OF THE 1st CONFERENCE FOR SOCIAL-CULTURAL RESEARCH. Vol. 2. Madrid: Infancia Y Aprendizage.
- SANTOS, Valéria Branco Moreira Pinto dos (1996). PADRÕES INTERPESSOAIS NO GÊNERO DE CARTAS DE NEGOCIAÇÃO. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC/SP.
- SCHMIDT, Richard (1992). Motivating Students in Foreign Language Classes. PAST PRESENT FUTURE. The british Council. N. 7.
- SCHÖN, Donald A. (1988). EDUCATING THE REFLECTIVE PRACTITIONER. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (org.) OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. Lisboa:Publicações Dom Quixote.
- SCHULZ, Renate A. (1991). Second-language Acquisition Theories and Teaching Practice: How do they fit? THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, 75, i.

SMYTH, John (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection.
AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL. Summer, 1992.
Vol. 29, No 2.

STAKE, Robert (1987). An Evolutionary View of Programming Staff
Development. In Wideen, M. F. & Andrews, L. (ed.) STAFF
DEVELOPMENT FOR SCHOOL IMPROVEMENT. Philadelphia: The
Palmer Press.

STILLAR, Glenn F. (1998). ANALYSING EVERYDAY TEXTS. Sage
Publications.

VYGOTSKI, Lev (1924). Los Métodos de Investigación Reflexológicos y
Psicológicos. In L. S. Vygotski (1982) OBRAS ESCOGIDAS. Vol. 1.
Madrid:Aprendizaje/Visor, 1991.

----- (1930b). Sobre los Sistemas Psicológicos. In L. S. Vygotski
(1982) OBRAS ESCOGIDAS. Vol. I. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991.

----- (1934) - PENSAMENTO E LINGUAGEM. SP: Martins
Fontes, 1987.

----- (1978). MIND IN SOCIETY. Cambridge, MA: Harvard
University Press.

WELLS, Gordon (1992). Working with a teacher in the zone of proximal
development: Action research on the learning and teaching of science. 1st
CONFERENCE FOR SOCIO-CULTURAL RESEARCH. Madrid: 15-18
setembro.

----- (1991). Talk for learning and teaching. Mimeo - referência
incompleta.

----- (1981). LEARNING THROUGH INTERACTION: THE
STUDY OF LANGUAGE DEVELOPMENT. Cambridge: Cambridge
University Press.

WERTSCH, James (1985). VYGOTSKY AND THE SOCIAL FORMATION

OF MIND. Cambridge: Harvard University Press.

----- & SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (1993). Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In Harry Daniels (org.) VYGOTSKY EM FOCO: PRESSUPOSTOS E DESDOBRAMENTOS. SP:Papirus.

WIDDOWSON, H. G. (1983). LEARNING PURPOSE AND LANGUAGE USE. OUP.

----- (1990). ASPECTS OF LANGUAGE TEACHING. OUP.

WIDEEN, Marvin F. & ANDREWS, Ian (eds.) (1987). STAFF DEVELOPMENT FOR SCHOOL IMPROVEMENT. Philadelphia: The Palmer Press.

WILDMAN, Terry M.; NILES, Jerome A.; MAGLIARO, Susan G. & MACLAUGHLIN, Ruth Anne (1988). Promoting Reflective Practice Among Beginning and Experienced Teachers. Virginia Polytechnic Institute and State University. August, 1988.

WILDMAN, Terry M. & NILES, Jerome, A. (1987). Reflective teachers: Tensions between Abstractions and Realities. JOURNAL OF TEACHER EDUCATION. Vol. 38. July/August 1987.

ZANOTTO DE PASCHOAL, Mara Sofia (1992). O Processo de Compreensão da Metáfora na Formação dos Professores de Língua Materna. In Mara Sofia Zanotto de Paschoal & Maria Antonieta Alba Celani LINGUÍSTICA APLICADA: DA APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA À LINGUÍSTICA INTERDISCIPLINAR. PUC/SP:EDUC.

ZEICHNER, Kenneth (1987). Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies Which Have Been employed in Preservice Teacher Education. In H. H. Tillema & S. A. M. Veenman (eds.) DEVELOPMENTS IN TRAINING METHODS FOR TEACHER EDUCATION. Pergamon.

----- (1981). Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. INTERCHANGE. Vol. 12. N.4. 1981/1982.

----- & LISTON, Daniel (1987). Teaching Teachers to Reflect.
HARVARD EDUCATIONAL REVIEW. V - 57 (1)