

DILMA MARIA DE MELLO

**HISTÓRIAS DE SUBVERSÃO DO CURRÍCULO, CONFLITOS E
RESISTÊNCIAS: BUSCANDO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
NA AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS**

DOUTORADO

**ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2004

**HISTÓRIAS DE SUBVERSÃO DO CURRÍCULO, CONFLITOS E
RESISTÊNCIAS: BUSCANDO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
NA AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS**

DILMA MARIA DE MELLO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani.

DOUTORADO

**ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

As professoras Maria Antonieta Alba Celani e Jean Clandinin, pelo que as duas representam na história de Educação de professores e pelas histórias educacionais e pessoais que ajudam a construir.

AGRADECIMENTOS

A Capes pela grandiosa oportunidade de realização de parte do trabalho de tese na Universidade de Alberta, no Canadá.

A todos os professores e amigos do LAEL, pelas discussões em cursos ou pelos corredores da universidade.

Aos professores Jardimino e Cristina, pelo apoio e auxílio em minhas solicitações.

Aos amigos de seminário de orientação, Fábio, Irene, Cris, Maria, Paula, Maria Inês, Sueli, Fátima, Beatriz, Neide, Bernadete, por ouvir, sugerir e contribuir para os rumos tomados nesta pesquisa.

Ao amigo Jorge, pela revisão e incentivo constante.

As professoras Fernanda Liberalli e Maximina Freire pelo apoio e contribuições em suas leituras de meu trabalho.

Ao professor João Telles, que foi quem começou essa história de pesquisa narrativa por aqui na PUC, sempre me apoiando e me dando espaço para que eu pudesse viajar mais à vontade e com mais segurança.

Aos amigos da universidade de Alberta, Guming, Bosire, Ângela, Khalida, Marilyn, Janet Pearce, Lenora Lemay, Pam Steeves, Sewan, Hungguo, David, Ily, Geering, Janice Huber, Kim, Ocean, entre tantos outros que me apoiaram muito durante minha estada no Canadá e pelo suporte e carinho com que ouviam minhas dúvidas, questionamentos, reflexões e minhas histórias sobre o Brasil, nossos professores e alunos.

Aos parentes de Toronto, Victor, Debbie, Iara, Norberto, pelo apoio em minha chegada ao país e em minha partida.

Ao amigo AC que me enviou milhões de mensagens, as quais preencheram meus momentos de saudades em terras distantes.

Aos amigos Selma e Gerson, que ficaram levando minha tese para lá e para cá.

Aos tios Sidney e Vera, pelo apoio constante e pelo orgulho com que discutem meus passos na vida profissional e acadêmica.

Aos amigos da APLIESP, em especial as professoras e amigas Cida Caltabiano e Tânia Romero, pelo carinho com que sempre me incentivaram a percorrer a vida do saber acadêmico.

A amiga Vada, pelo apoio sempre incondicional, carinho e respeito com que sempre me ouve e admira. Obrigada pelas inúmeras mensagens enviadas durante minha passagem pelo Canadá e pelas oportunidades de reflexão que seu companheirismo mesmo à distância sempre pode me proporcionar.

Ao professor Max van Manen, da universidade de Alberta, por ter me permitido participar de seus curso sobre fenomenologia, o qual me proporcionou um valioso entendimento desta disciplina e metodologia de pesquisa.

Ao professor Connelly, da Universidade de Toronto, por ter cedido um espaço de sua agenda para que pudéssemos conversar um pouco sobre a pesquisa narrativa.

A professora Jean Clandinin por todo seu carinho e apoio para que eu construísse as histórias de minha pesquisa de forma diferente e ousada. Perto de você me senti muito poderosa e respeitada. Com sua voz serena me fez sentir que havia espaço para mim na vida acadêmica e na pesquisa narrativa. Hoje, temos uma história juntas e posso certamente afirmar que minha história de vida é outra após a excelente oportunidade de ter compartilhado o mesmo espaço nas tardes de segunda e em nossa famosa “mesa” nas tardes de terça-feira.

A professora Celani, minha orientadora, que sabe permitir como ninguém. Que sabe ouvir nossas histórias, respeitá-las e incentivar caminhos diferentes. Que não se coloca em pedestais e está sempre perto dos alunos, incentivando e se orgulhando de nossos passos. Que sabe exigir rigor, sem pressionar, sem incomodar e sem tomar o espaço do aluno. Que sabe ensinar conversando e conversar ensinando. Profa. Celani, sempre me senti confiante porque tinha você ao meu lado.

Aos alunos, participantes da pesquisa, sem os quais minha caminhada não teria sido possível.

A minha mãe, dona Sonia, por ter perseguido a idéia de estudar para mim desde minha infância. Por ter se convencido que seria um investimento, mesmo que fosse para mim. Ao subir no topo das montanhas geladas do Canadá, lembrei que devia a senhora estar ali. Sem estudar jamais poderia ter perseguido o caminho que tenho trilhado.

Ao netinho Gabriel, por sua fofura e por ter entendido que às vezes teria de ceder o meu computador para que eu fizesse minha lição de casa.

A minha filha Aline pelo carinho, apoio, responsabilidade e competência com que geriu minha vida durante minha permanência fora do país. Também por suas leituras de meu trabalho, suas sugestões e discussões, mesmo com suas dificuldades e problemas pessoais diante da vida. Não esqueça jamais que há histórias e pessoas que não podem ser esquecidas e é por isso que as queremos sempre por perto, sempre felizes, sempre vivas.

Desde meu mestrado, minha história de vida mudou consideravelmente. Aprendi a viver sem jogar a dependência de meus sucessos ou fracassos nos ombros de um outro, capaz de completar meus sonhos e objetivos. Como resultado dessa mudança em minha história, faço aqui um reconhecimento diferente. Inusitadamente, talvez, mas não por narcisismo, quero agradecer a uma força interior que nem sei de onde vem, mas que me faz perseverar, lutar constantemente e sempre acreditar que tudo é possível. Graças a essa força, não desisti da pesquisa narrativa, apesar das dificuldades para publicar e para conseguir reconhecimento pelo trabalho realizado. Chorei, mas não desisti quando o dinheiro faltou para pagar as parcelas de meu programa de doutoramento; não desisti quando a história de fazer uma pesquisa diferente parecia fazer meu doutorado complexo; também não desisti quando fui deixada de lado por querer construir uma história diferente para o curso de Letras. Sempre acreditei e amei estudar e pesquisar e a cada passo dado, percebo que estou no caminho que faz minha vida feliz.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo relatar e interpretar criticamente a implementação de uma proposta de currículo no qual se trabalha com a possibilidade de ensino de língua inglesa no curso de Letras a partir da utilização de material que provoque reflexão e discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação do professor de língua inglesa. Partindo da concepção de currículo como evento (King, 1983; Connelly e Clandinin, 1988), e por meio da Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000; Connelly e Clandinin, 2004) este trabalho constrói e compõe significados para as histórias vividas entre a professora-pesquisadora e seus alunos do primeiro ano do curso de Letras. Na interpretação e composição desses significados (Ely, Vinz, Anzul & Downing, 2001), em uma linguagem com base em artes (Ely, Vinz, Anzul & Downing, 2001; Diamond, 1999), um panorama de subversão, conflitos e resistência é pintado.

ABSTRACT

This research aims at narrating and interpreting critically the implementation of a proposal curriculum which considered the possibility of teaching English at an undergraduate course (Letras) through material that triggered reflection and discussion about the teaching-learning process and about English teacher education. It is carried out considering the conception of curriculum as an event (King, 1983; Connelly e Clandinin, 1988), and through Narrative Inquiry paradigm (Clandinin e Connelly, 2000; Connelly e Clandinin, 2004). This way, it constructs and composes meanings for the stories lived by the teacher and the first year students. Using arts based language (Ely, Vinz, Anzul & Downing, 2001; Diamond, 1999), when interpreting and composing these meanings (Ely, Vinz, Anzul & Downing, 2001), a landscape of subversion, conflict and resistance is painted.

ROTEIRO DE VISITA

PLANO DE VIAGEM.....	13
PARTE 1 – A PAISAGEM ESTABELECIDADA.....	19
1.1 – O CURRÍCULO: UM EVENTO.....	20
1.2 - O LUGAR DO ALUNO E DO PROFESSOR NO EVENTO DA SALA DE AULA DE LE	29
1.3 - UMA VISITA À UNIVERSIDADE: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS	41
1.4 - REVENDO FOTOGRAFIAS DE VIAGEM: LEIS, CURRÍCULO, PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE LETRAS	48
1.4.1 - <i>O curso de letras forma o quê? Quem?</i>	54
1.5 – O CURSO DE LETRAS NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	60
PARTE 2 – A PAISAGEM PROPOSTA	68
2.1 - NOVAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE LETRAS: PROPOSTA DE MUDANÇA PARA A HISTÓRIA SAGRADA	69
2.2 – SUBVERTENDO A ORDEM: UMA PROPOSTA DE HISTÓRIA SECRETA PARA O CURSO DE LETRAS.....	73
2.2.1 - <i>O Questionário Inicial – um plano de subversão</i>	77
2.2.2 - <i>A avaliação diagnóstica</i>	78
2.2.3 - <i>Lendo e discutindo uma proposta de avaliação</i>	80
2.2.4 - <i>A história de proposta do portfolio</i>	80
2.2.5 - <i>Meu diário – um outro instrumento de pesquisa</i>	81
2.2.6 - <i>Teatro na Sala de aula – mais um instrumento de pesquisa</i>	82
2.2.7 - <i>Inventariando o aprendizado</i>	83
2.3 - METODOLOGIA DE PESQUISA NARRATIVA: UMA HISTÓRIA DE PESQUISA “DIFERENTE”	84
2.3.1 - <i>Etnografia, Fenomenologia e Pesquisa Narrativa</i>	85
2.3.2 - <i>Por que percorrer o caminho de pesquisa narrativa?</i>	99
2.3.3 - <i>A pesquisa narrativa: concepção de verdade e critérios de validade</i>	103
2.3.4 - <i>A pesquisa narrativa e suas diferentes faces</i>	107
2.3.5 - <i>A pesquisa narrativa e um olhar sobre minha pesquisa</i>	109
PARTE 3 – A PAISAGEM VIVIDA E OS SIGNIFICADOS COMPOSTOS.....	114
3.1 – A HISTÓRIA DOS ALUNOS	115
3.1.1 - <i>O Bom Professor: senhor muito tudo, mas modesto</i>	115
3.1.2 - <i>O Bom Aluno: a perspectiva dos alunos</i>	118
3.2 – HISTÓRIAS DA PROFESSORA.....	121
3.3 – HISTÓRIAS DE ENCRUZILHADAS E CONFLITOS	125
3.3.1 - <i>Os alunos e eu – compondo uma paisagem de conflito</i>	126
3.3.2 - <i>Encruzilhadas: a professora e a pesquisadora em conflito</i>	130
3.3.3 - <i>Histórias sagradas e secretas: a instituição e eu – conflitos</i>	134

3.4 – APRENDENDO INGLÊS, APRENDENDO A APRENDER E APRENDENDO A SER PROFESSOR	138
3.4.1 - <i>Histórias de aprender Língua Inglesa</i>	138
3.4.2 - <i>Inventariando o aprendizado</i>	141
3.4.3 - <i>Histórias de aprender a aprender</i>	144
3.4.4 - <i>O Teatro</i>	151
3.4.5 - <i>Histórias sobre a formação do professor</i>	156
3.4.6 - <i>Lendo e discutindo a formação do professor</i>	158
3.4.7 - <i>A história do aluno que já era professor de Inglês</i>	166
3.4.8 - <i>A história do círculo quadrado</i>	172
3.4.9 - <i>A história dos comentários de reforço positivo: só sabia dizer “very good! Congratulations!”</i>	174
3.5 – MORAL DA HISTÓRIA NA INSTITUIÇÃO	177
3.6 - HISTÓRIAS DE COMPOSIÇÃO DO CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A FLORESTA	180
3.6.1 - <i>Histórias de Interrupção</i>	181
COMENTÁRIOS PARCIALMENTE FINAIS	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ANEXOS	212

Relação de Quadros e Figuras

Quadro 1 – Perfil de professor	33
Quadro 2 – Competências: o papel do aluno	36
Quadro 3 – Construindo saberes e competências: o papel do aluno	36
Quadro 4 – Tipos de autonomia	38
Quadro 5 – A Universidade	41
Quadro 6 – Disciplinas básicas/específicas (Área de Letras)	70
Quadro 7 – Disciplinas de formação humanística	71
Quadro 8 – Disciplinas de formação de professores	71
Quadro 9 – Disciplinas optativas	71
Quadro 10 – <i>Check your responsibilities</i>	139
Quadro 11 – Inventariando o aprendizado	141
Quadro 12 – As estratégias	152
Quadro 13 – O Aprendizado	153
Quadro 14 – A Interação	155
Quadro 15 – Análise das avaliações propostas pelos alunos	159
Quadro 16 – Simulação de provas de Inglês I	161
Quadro 17 – Simulação de prova de Inglês II	161
Figura 1 – Experiência na situação de sala de aula	26
Figura 2 – Universo Educação	27
Figura 3 – Fenômeno em Etnografia, Fenomenologia e Pesquisa Narrativa	95
Figura 4 – Histórias em Etnografia, Fenomenologia e Pesquisa Narrativa	96
Figura 5 – O Pesquisador na Etnografia, na Fenomenologia e na Pesquisa Narrativa	98
Figura 6 – Professor: a chave do saber	117
Figura 7 – O Currículo Evento: a paisagem vivida	180

Plano de Viagem

A preocupação com a busca de caminhos reflexivos sobre a prática do professor de língua, e neste caso mais especificamente o professor de língua inglesa, tem sido uma constante no campo da Linguística Aplicada. Trabalhos como os de Magalhães (1990, 1992, 1994, 1996), Liberali (1994), Castro (1999), Romero (1998), Telles (1996), Damianovic (2004), entre outros têm colaborado intensamente para a compreensão e aprofundamento sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e sobre a formação do professor de língua inglesa.

Toda essa produção acadêmica parece estar ampliando cada vez mais o campo de atuação do pesquisador interessado no desenvolvimento de uma prática reflexiva que possibilite uma prática pedagógica mais consciente e eficaz nas salas de aula de língua inglesa. Algumas das pesquisas nessa área têm como foco primeiro os professores de ensino médio e fundamental, ou ainda aqueles que trabalham em cursos livres de idiomas, como feito em minha própria dissertação de Mestrado (Mello, 1999) e outros, tais como Pires (1998) e Chimin (2003). Mas há também, cada vez com mais frequência, trabalhos cujo foco se volta para os professores de graduação (Nascimento de Paula, 2001; Abrahão, 2002; Gimenez, 2002), ou para coordenadores de curso (Romero, 1998). Assim vêm se encaminhando os estudos sobre reflexão e formação de professores.

Celani (2004) tem constantemente expressado e discutido sua preocupação com os programas e práticas dos cursos de graduação em Letras, pois para ela, se o processo de reflexão sobre a prática inserindo questões concernentes ao ensino de línguas fosse iniciado pré-serviço, talvez não houvesse tantas razões para o desenvolvimento de todos os trabalhos que visam à reflexão em-serviço. Em outras palavras, parece haver um descompasso entre o ensino de graduação, a prática de sala de aula e o trabalho dos pesquisadores, pois o primeiro forma professores não reflexivos que vão atuar em uma realidade diferente dos conhecimentos estudados na graduação e cabe aos professores-pesquisadores, engajados no estudo dessa área, tentar tornar esses “novos” professores capazes de refletir sobre sua prática, de forma que possam, por sua vez, tentar aproximar o

fazer da sala de aula com a realidade dos alunos e por que não dizer também dos professores.

Assim, considerando a necessidade de desenvolvimento de professores reflexivos e conscientes de sua prática e de seu papel no ensino de língua inglesa, percebe-se no meio acadêmico uma preocupação crescente com o ensino na graduação. Cada vez mais tem sido despertado o interesse de pesquisadores em relação à atuação do professor de prática de ensino de língua inglesa. Um exemplo disso pode ser um dos últimos ENPULI, encontros de professores realizado na Universidade de Londrina, no qual, sob a orientação de pesquisadoras como Gimenez (UEL) e Paiva (UFMG), foi formada uma comissão para a reflexão, discussão e encaminhamento de possíveis ações relacionadas à atuação do professor de prática de ensino e também da disciplina Prática de Ensino nos currículos dos cursos de graduação em Letras, habilitação Português-Inglês.

Considerando o contexto de discussão sobre os rumos dos cursos de formação de professores, este trabalho abrange em seu foco, uma discussão sobre currículo e o papel do professor de Língua Inglesa da graduação, porém não somente considerando-o como aquele que ensina língua, mas também e talvez principalmente como aquele que “ensina” através de sua prática, a prática de futuros professores.

A motivação para a realização deste estudo vem de minha consciência sobre a necessidade de ver a busca por mudanças na educação como um trabalho contínuo e infinito. Acredito que a busca de novos caminhos e novas perspectivas pode aproximar, ou tornar menos distante, o ideal de formação reflexiva dos professores de língua inglesa. Como diz Moita Lopes (1998, p.121), *de certa forma, o envolvimento em reflexão é mais importante do que a própria solução do problema que está sendo estudado*. Quero dizer com isto que não tenho a pretensão de resolver os problemas da educação ou fazer propostas mirabolantes para novos caminhos a serem prescritos aos professores. Como pesquisadora, minha busca visa entender melhor o espaço da sala de aula para que possa continuar o caminho de busca para transformação de minha ação como professora-pesquisadora e conseqüentemente desse espaço.

A perspectiva na qual se insere este estudo encontra apoio em Moita Lopes (1998, p.125), que afirma:

a lingüística aplicada à formação de professores tem defendido cursos de formação que envolvam os professores como pesquisadores através de pesquisa ação sobre a sua prática, não só pela necessidade de envolvê-los em processos de reflexão sobre seu trabalho como também para gerar conhecimento singular da perspectiva de um participante interno da prática social da sala de aula. (Moita Lopes, 1998, p.125)

Pensando no desenvolvimento de uma prática reflexiva que possa permitir a construção de conhecimento para o professor formador e o professor em formação, este trabalho propõe o desenvolvimento de uma pesquisa intitulada Buscando Espaço para a formação de Professor na Aula de Língua Inglesa do Curso de Letras: uma história de reflexão, encruzilhadas, conflitos e subversão do currículo.

Como dito no início desta introdução, o interesse por estudos voltados para a prática de ensino e formação de professores nos cursos de graduação parece estar crescendo entre os pesquisadores da área. No entanto, na prática, parece haver ainda uma divisão entre o fazer do professor de língua e o fazer do professor de prática de ensino. Parece que o primeiro somente objetiva o desenvolvimento da língua e o segundo apenas a prática de ensino dessa língua, como se fosse possível separá-las. E é dessa forma também que as pesquisas parecem se encaminhar.

A relevância do desenvolvimento desta tese está em pôr as duas problemáticas em uma só discussão. Neste estudo, o foco está no ensino de língua inglesa realizado por meio de discussões, leituras e tarefas desenvolvidas em aula sobre o processo de ensino-aprendizagem e a formação do professor. Partindo do pensamento que é a universidade um dos marcos iniciais de onde se desencadeiam as práticas pedagógicas nos níveis antecedentes a este, parece relevante estudar o desenvolvimento da formação do professor sugerida implicitamente nas aulas de língua inglesa no curso de graduação em Letras. Sem contar que o estudo realiza-se a partir de uma proposta implementada no primeiro ano do curso. Assim, presume-se possível a formação do professor desde o início do curso e sob responsabilidade de todos os professores e não somente do professor de prática de ensino. Esta postura também considera as discussões sobre as mudanças curriculares propostas pelo

governo brasileiro para os cursos de licenciatura, no caso em língua inglesa, tão discutidas atualmente nas faculdades, universidades e centros universitários.

Além do foco de pesquisa, a opção pretensiosa de desenvolvimento de uma pesquisa em que se tenta não delimitar tanto, olhando somente questões relacionadas a conteúdo, por exemplo, e olhar o espaço da sala de aula como espaço político em que o evento de ensino-aprendizagem ocorrido está sujeito a interferências das histórias trazidas pelos alunos, pelos professores do curso, pela história institucional e também a história governamental, termina por tornar o trabalho relevante devido à multiplicidade de perspectivas passíveis de serem estudadas. Sem, porém, olhar só as árvores, mas com um olhar sobre toda a floresta.

No que tange ao papel do professor, acredito ser de fundamental importância refletir sobre sua prática, pois como Yus (1996) declara, não há como existir um projeto educativo sem professores bem preparados para desenvolvê-lo. Somente refletindo sobre o seu fazer de sala de aula, o professor terá elementos necessários para mudar sua prática e repensar outras questões, como currículo, projeto de conscientização dos alunos, envolvimento em programas interdisciplinares, transdisciplinares, ou discussão dos temas transversais. Acredito que o papel do professor envolva mais do que trabalhar conteúdos. Como afirma Pennycook (1998:42), *nós, na qualidade de intelectuais e professores precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade.*

Bolívar (apud Yus, 1996) afirma que *os previsíveis fracassos não podem ser atribuídos exclusivamente aos professores ou a escola.* Concordo com tal afirmativa e por isso acredito ser de fundamental importância envolver os alunos, como seres ativos, no processo de investigação do fazer pedagógico.

Como objetivo, esta pesquisa relata e interpreta criticamente a implementação de uma proposta de currículo, no qual se trabalha com a possibilidade de ensino de língua inglesa no curso de Letras a partir da utilização de material que provoque reflexão e discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação do professor de língua inglesa. Para atender o objetivo proposto será necessário analisar a concepção de currículo construída na sala de aula de língua inglesa, as visões de professora e alunos sobre seus papéis no currículo vivido.

Assim, consciente da necessidade de analisar o processo de ensino-aprendizagem relacionado ao aprendizado da língua alvo e também da construção de uma futura prática, considerando a concepção de currículo como evento, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- ⇒ Que histórias podem ser construídas quando se tenta viver um currículo, em uma proposta na qual o processo de aprendizagem e a formação do professor se tornam o material por meio do qual a Língua Inglesa é ensinada e aprendida?
- ⇒ Como o currículo vivido contribui para o aprendizado de Língua Inglesa e para a formação do ser professor?

O trabalho proposto tem como pressupostos básicos estudos sobre currículo Clandinin e Connelly (2000), Connelly e Clandinin (1988,2004), Pinar & Reynolds (1992), King (1983), Apple (1990; 1999;2000), Silva (2001). Tanto para tratar de currículo como para falar sobre formação de professores, são também abordadas as leis de diretrizes e bases para os cursos de licenciatura, além dos estudos realizados por Celani (2003), Gimenez (2002), Pimenta (2002), Perrenoud (2002), Kumaravadivelu (2001), entre outros.

Esta tese está organizada em três partes. Na primeira parte, exponho o panorama já estabelecido institucionalmente quando a pesquisa foi iniciada. Discuto diferentes concepções de currículo para pintar um retrato dos possíveis cenários vividos no contexto educacional e também para situar a concepção de currículo como evento que adoto no desenvolvimento desta tese. Em seguida, aponto para o papel ou lugar que professores e alunos têm, em geral, ocupado no currículo. Ainda na primeira parte, abordo o ensino na universidade, na graduação e especificamente no curso de Letras com habilitação Português-Inglês, descrevendo a paisagem encontrada na instituição pesquisada.

Compondo a paisagem proposta, na segunda parte do estudo, exponho e discuto minha proposta de trabalho no curso de Letras, minha proposta de metodologia de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo, além da proposta institucional de modificação do curso e de adequação da grade curricular para atender as novas diretrizes estabelecidas pelo Governo.

Na terceira e última parte da tese, apresento a paisagem vivida e os significados compostos para as histórias vividas no evento de sala de aula. Em seguida, proponho possíveis

respostas às questões de pesquisa elaboradas no início do estudo e apresento alguns comentários parcialmente finais.

A opção pela escolha metafórica para as partes da tese é oriunda de minha experiência pessoal de construção de conhecimento. Em geral, minha construção ocorre por meio de busca por analogias, imagens ou metáforas que me permitam sintetizar os diversos elementos que constituem o currículo por mim vivido. Quando entendo o espaço em que estou inserida, consigo melhor entender as razões de minha inserção nesse e em que outros espaços possíveis posso viver. Considerando também que a Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000), caminho seguido neste estudo, vê os professores como *mecanismos carregadores de histórias*; considerando que as experiências são contadas por meio das histórias sobre as experiências vividas; e considerando que histórias nos permitem compor um cenário, uma imagem, uma paisagem, um panorama, penso ser coerente que um estudo que tenha uma perspectiva narrativa, historiada, do fenômeno vivido, pinte um quadro sobre a experiência estudada. Tento aqui pintar a paisagem estabelecida quando a pesquisa foi iniciada; a paisagem proposta no decorrer ou nos entremeios da pesquisa e, finalmente, a paisagem vivida.

Cabe ainda ressaltar que, embora haja uma certa concentração de aspectos teóricos na primeira parte desta tese, este não necessariamente é um capítulo teórico. Alguns temas possivelmente mais relacionados com o que em geral se denomina capítulo de metodologia de pesquisa, por exemplo, aparecem já no primeiro capítulo enquanto que alguns aspectos teóricos são apresentados nas outras duas partes da tese. Ao dividir esta tese em três partes, a paisagem estabelecida, a paisagem proposta e a paisagem vivida, busquei compor cada uma delas de forma coerente com seus títulos. O que já estava estabelecido quando a pesquisa foi iniciada, tais como alguns dos pressupostos teóricos, o número de alunos na turma estudada, perfil desses alunos e da instituição, entre outros, constituíram a paisagem estabelecida. No entanto, ao utilizar a metáfora da paisagem, embora separadas, essas paisagens se misturam, tornando complexa uma visão estanque de cada uma delas. Acredito que elas se completam, se cruzam, se espelham formando um panorama geral, amplo e dinâmico.

Parte 1 – A Paisagem Estabelecida



O objetivo desta parte da tese é expor o panorama já estabelecido quando a pesquisa foi iniciada, em relação à concepção teórica sobre currículo, papel de professor e alunos na sala de aula; em relação à Universidade, em geral; às questões relacionadas com o ensino de língua inglesa no curso de Letras e em relação ao andamento do curso na instituição pesquisada. Para tanto, descrevo e discuto diferentes concepções de currículo de forma a refletir o cenário educacional estabelecido e também para embasar a concepção de currículo como evento, adotada no desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, discuto o lugar do aluno e do professor no evento, passeando também pela história do ensino na universidade, quando fecho o foco e abordo o ensino de língua inglesa no curso de Letras, revendo discussões acadêmicas, leis e diretrizes para o curso, no Brasil. Ainda nesta parte da tese, começo a descrever a paisagem profissional que encontrei estabelecida na instituição pesquisada, quando iniciei meu trabalho como professora de língua inglesa no curso de Letras.

¹ As ilustrações utilizadas no início de cada parte desta tese são uma tentativa de recriação e composição das paisagens presente nas histórias vividas, em minha perspectiva de professora-pesquisadora.

1.1 – O Currículo: um evento

Quando iniciei o mestrado, um dos conceitos teóricos que mais me fez refletir sobre o processo ensino-aprendizagem foi a concepção de currículo como um evento que se realiza na sala de aula. Ao assumir a responsabilidade de desenvolver meu doutoramento, percebi que o interesse pela formação do professor de LE durante o curso de Letras trazia de volta a questão do currículo que se traduzia em meu objetivo primeiro de estudar o espaço da sala de aula. Meu interesse pela Pesquisa Narrativa também nasceu e cresceu dessa concepção holística de evento que propicia mudanças e por elas é modificado continuamente. Assim, passo a expor conceitos diversos sobre currículo, para refletir e construir o conceito de currículo que embasa a pesquisa realizada.

Para iniciar o caminho vislumbrado, farei uma retomada de alguns conceitos de currículo presentes nos trabalhos de vários autores, iniciando-se pelos conceitos mais tradicionais até alguns dos mais contemporâneos. No entanto, assim como realizado por Silva (2001), não desejo fazer uma abordagem ontológica para definir o que é currículo, mas sim uma abordagem histórica mais preocupada com as formas de entendimento do currículo, considerando-se diferentes momentos e autores.

Em 1918, foi lançado o livro *The curriculum* de Bobbit que marcou o início dos estudos sobre currículo, conforme exposto por Apple (1990). Sua preocupação estava mais relacionada com o que se deveria ensinar e quais as fontes de conhecimento a serem buscadas. Na perspectiva de Bobbit, currículo é a descrição de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Essa concepção de currículo também foi desenvolvida no Brasil que, com base no trabalho de Tyler (1974), tinha como ponto central os objetivos educacionais da escola, as experiências a serem oferecidas aos alunos de forma que esses objetivos fossem cumpridos, a organização eficiente dessas experiências e uma fórmula para certificar-se de que os objetivos seriam cumpridos.

Nessa mesma visão, temos ainda os conceitos de Foshay (1969), Rugg (1947) e Taba (1962)² nos quais o currículo aparece como toda a experiência que o aluno tem na escola, incluindo o programa, atividades e planejamento da aprendizagem. Nesta perspectiva o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos a serem passados para os alunos. Essa seleção aparece nas disciplinas ou matérias, cujo conteúdo são fatos, conceitos teóricos e abstratos, a serem ensinadas aos alunos.

Para Paulo Freire (1967, 1970), esse currículo que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno constitui a educação bancária. Não há interação e nem necessidade de diálogo. Apenas se deposita algo para preencher o vazio que o aluno apresenta até que haja um acúmulo de saberes em sua cabeça. Esse currículo considerado hoje como tradicional é, para Silva (2001, pp.108-109), espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade.

Continuando minha caminhada em busca dos diversos conceitos de currículo, encontrei nos autores lidos algumas denominações, tais como: currículo oficial ou explícito, currículo oculto, currículo programático, currículo seleção, currículo integrado, currículo programático, currículo como espaço e local de conhecimento, cujos significados passo a percorrer.

Currículo oficial é aquele cujo conteúdo fica explícito na escola e envolve normas, valores, além das disciplinas que compõem o conhecimento técnico. Juntamente com o oficial, haveria um outro tipo de currículo denominado oculto, que segundo Jackson (1968) é constituído pela *utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formando um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola*. Conforme Apple (1990), currículo oculto são os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais

² “All the experience a learner has under the guidance of the school (Foshay, 1969)” “Curriculum is the life and program of the school... an enterprise in guided living; the curriculum becomes the very stream of dynamic activities that constitute the life of your people and their elders (Rugg, 1947)”. “A curriculum is a plan for learning (Taba, 1962)”

relevantes. Com o currículo oculto se aprende atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem o alinhamento (Wenger, 1998) dos alunos às estruturas e às pautas de funcionamento desejáveis na sociedade. Em geral, o currículo oculto ensina o conformismo e a obediência, além do individualismo. Aprende-se a como ser mulher ou homem, menina ou menino, como avaliar o melhor e o pior, por exemplo. Cabe ressaltar que ainda conforme Apple (1990, p.84), a denominação *oculto* indicava que o ato de ocultação era resultado de uma ação impessoal, abstrata, estrutural. Para esse autor, a concepção de currículo oculto dava margem para que a escola pudesse estabelecer ideologias, por exemplo, que permeariam o processo de aprendizagem, sem assumir tal estabelecimento e podendo ocultar sua responsabilidade pelas necessidades da comunidade local e mudanças de ordem social. Em outras palavras, ações de quaisquer natureza poderiam ser ocultadas, isentando de responsabilidade quaisquer agentes da escola ou do sistema educacional. Creio que na concepção de Apple (1990) fica implícito que o currículo é oculto por alguns agentes, que têm consciência de tal ocultação e se servem dela para manipulação do outro e isenção de suas responsabilidades.

Essas duas concepções de currículo (oficial e oculto) ainda estão contidas na visão tradicional considerada também como *currículo tipo coleção*, conforme Bernstein (1984), em que as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados.

Em contrapartida à visão de currículo tradicional, Freire (1970) propõe o que chama currículo programático que é *constituído por temas significativos ou temas geradores, como uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada*. Nesta mesma linha de pensamento, Bernstein (1984) comenta o currículo integrado em que as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas do que no currículo coleção. Silva (2001), por sua vez, põe em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento.

Embora as visões de currículo programático e integrado de Freire (1970) e Bernstein (1984) apontem para uma concepção que busca avançar em relação às concepções anteriores de currículo oficial ou tipo coleção, sugerem que cabe ainda ao professor o poder da decisão quanto à construção do currículo, o que me incomoda um pouco, considerando as

possibilidades de interpretação quanto à tomada desse poder. Mesmo tendo em vista que na visão de currículo desses dois autores o professor escolhe caminhos considerando, porém, a necessidade de que tais direções tenham relação com os temas significativos para os alunos, meu receio permanece, pois ainda é o professor que estipula, que decide as bases de construção do currículo. Creio que estou aqui preocupada com questões de poder que permeiam o currículo.

O tema *poder* aparece na concepção de currículo como um local de conhecimento, local de poder, *currículo como local onde os estudantes têm a oportunidade de exercer as habilidades democráticas e de participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social* (Silva, 2001, pp.54-55). Esta visão, segundo Silva (2001, pp.40-41) está inserida em uma perspectiva fenomenológica na qual currículo *é o local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.*

Ao comentar o currículo como instrumento de poder, alguns autores, tal como Apple (1990;2000), incluem também a noção de espaço relacionado com o espaço de poder, cujo objetivo seria a reprodução cultural das estruturas sociais das classes dominantes. É também visto como um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

Se analisarmos a origem da palavra currículo também será possível perceber essa idéia de local/espço, pois currículo, que vem do latim *curriculum*, significa pista de corrida. Conforme Silva (2001, p.15), *no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos*. No entanto, se pensarmos em termos de experiência, e considerando como Pinar (1995) que o significado do latim pista de corrida vem do verbo *currere* – correr, veremos que a relação é de verbo, uma ação e não algo, um substantivo. Desta forma, o currículo deixaria de ser somente o local, a pista de corrida, mas sim o ato de percorrer essa pista.

Essa perspectiva de construção do currículo traz consigo, a meu ver, uma visão mais libertadora de fato, principalmente se encaramos não somente uma pista a ser percorrida, mas várias, com destinos diferentes que possibilitam outra variedade de novas pistas, a

serem percorridas de acordo com a decisão do aprendiz. Neste contexto, parece possível exercer ou propiciar que se construa autonomia e mais responsabilidade na construção do conhecimento.

Perspectiva libertadora também aparece no currículo como entendido pelo movimento *queer*, termo surgido nos Estados Unidos e na Inglaterra, que tem como objetivo direto problematizar a questão da identidade sexual e indiretamente também a questão da identidade cultural e social, segundo Silva (2001, p.109). Para este autor, *Currículo na teoria queer não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído*. O discurso de inclusão do movimento *queer* nos faz refletir sobre a concepção de currículo como um local de conhecimento e poder, tendo em vista as concepções de currículos, nas quais se percebe formas culturais (currículo igual à política cultural segundo Giroux, 1983, 1986, 1987) que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial ou pós-colonial, em que o outro é apenas visitado em uma perspectiva do turista, nos dias festivos, como o dia do Índio, da Mulher, do Negro, etc, ainda conforme expõe o autor. Considerando que, como expresso por Bernstein (1984) e Apple (1990, 2000) em geral, é pelo currículo que se define o que conta como conhecimento válido, a concepção proposta pelo movimento *queer* parece apontar para a necessidade de questionamento sobre o já estabelecido socialmente para busca de transformação não só da escola como também da sociedade.

Após percorrer diferentes caminhos apontados nas teorias sobre currículo, especificarei mais detalhadamente a concepção de currículo como evento (King, 1983; Connelly e Clandinin, 1988), que serve de base para o desenvolvimento de minha caminhada investigativa.

Conforme definição do dicionário (Ferreira,1999), a palavra evento vem do latim *eventus*, um substantivo masculino que significa sucesso, acontecimento. Qualquer acontecimento de especial interesse (espetáculo, exposição, competição, etc.), capaz de atrair público e de mobilizar meios de comunicação. Pode ser ainda uma ocorrência, num fenômeno aleatório, de um membro de um determinado conjunto que se define a priori. Pode ser também relacionada à Astrofísica, como um ponto no espaço-tempo de quatro dimensões, e, em relação à física de partículas, pode ser considerado como um conjunto de dados que

representa uma interação entre partículas. Acredito que uma imagem do termo evento que inclua concepções de diferentes *dimensões, conjunto de dados como representante de interação entre partículas* ou como *fenômeno* possa auxiliar a visão de currículo como evento, a ser discutida.

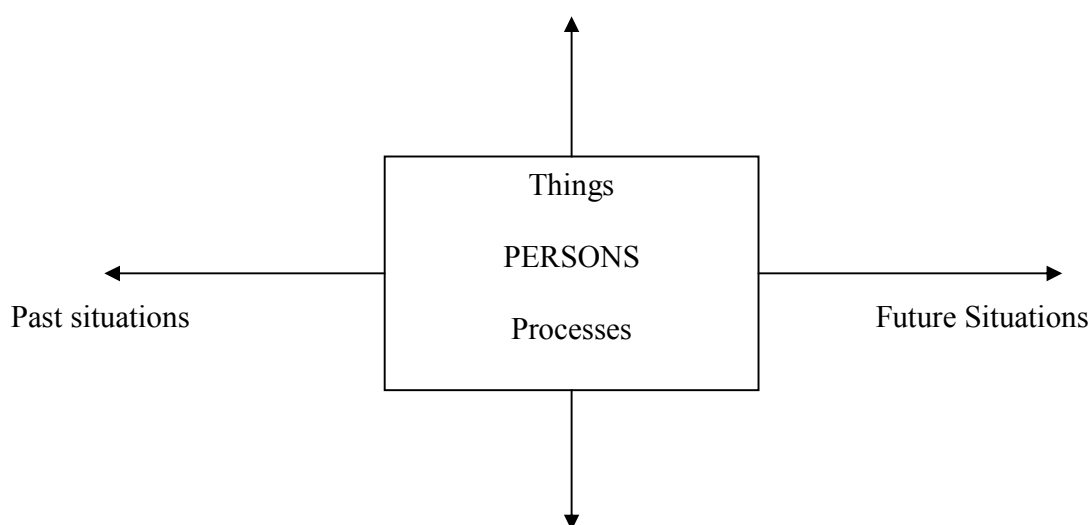
King (1983), vê a sala de aula como um espaço onde o currículo acontece. Este currículo, para ela, seria um evento que englobaria todas as experiências que acontecem em sala de aula quando há interação entre aluno, professor, e o plano de aula. Acredito, que na interação desses elementos, temos que incluir a influência das histórias de vida de cada um dos participantes do evento, pois essas, sem dúvida, contribuem para a maneira como o evento ocorre, como pode ser visto e analisado por todos aqueles que deles participam.

Segundo Connelly e Clandinin (1988), a definição de currículo mais comum é aquela que diz ser o currículo um curso de estudos. Porém a concepção deles do que seja currículo é caracterizada por uma perspectiva historiada de um fluir de eventos. Contrariamente à idéia desses autores, em quase todas as tentativas de se definir o termo, tem-se a impressão de que currículo é algo pronto, determinado e que pode ser passado a outros, no caso, os alunos. Todavia quando se começa a estudar as narrativas de experiências de alunos e professores, torna-se difícil ver o currículo como algo pré-estabelecido e organizado. Currículo passa a ser então todas as experiências vividas, todos os significados que se obtém dessas experiências, e também a forma como se vivencia estes significados que geram transformações, projetando momentos e posicionamentos futuros.

Se considerado dessa forma, o currículo aponta para a relevância de se pesquisar e refletir sobre o espaço da sala de aula, pois é lá que o evento acontece. Essa concepção mais ampla de currículo também é abordada por Pinar & Reynolds (1992). Como afirma Pennycook (1998,p.33), a sala de aula precisa ser vista como um “*local complexo de interação social*” e não um mero local para troca de conteúdos, sejam eles quais forem.

Pensando na sala de aula, Connelly & Clandinin (1988) expressam, em forma de figura, uma concepção narrativa de currículo como uma situação vivida/experienciada.

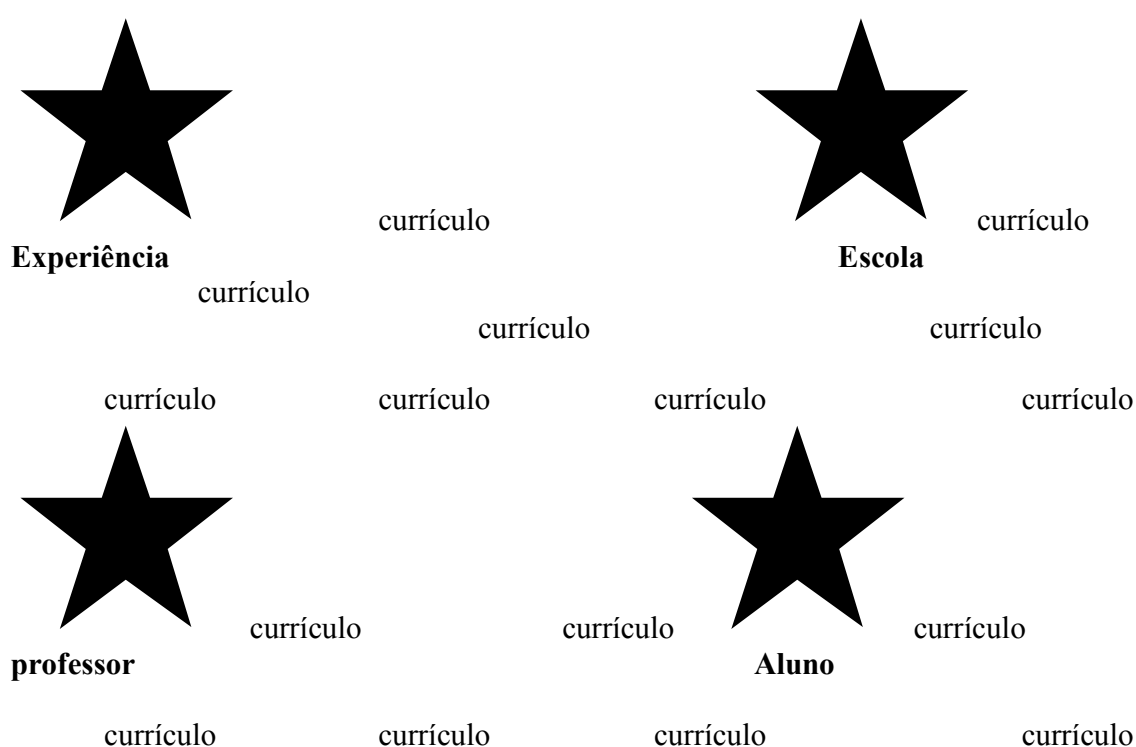
Figura 1 – Experiência na situação de sala de aula (Connelly e Clandinin, 1988:6)



Com base nesta ilustração, que expressa a vivência do evento em sala de aula, é possível perceber que o mesmo pode sofrer influências de histórias que o antecedem e de futuras perspectivas de histórias a serem vividas. Além disso, as pessoas e os elementos (*things*, *processes*) diversos que constituem esse evento em sala de aula também estão em interação constante com o que ocorre fora da sala de aula.

Em consonância com a concepção de currículo como evento proposta por King (1983) e com a de um fluir de eventos proposta por Connelly e Clandinin (1988), e com base em estudos desenvolvidos durante minha pesquisa de Mestrado (Mello, 1999), acredito que o evento currículo é não somente um composto de vários elementos, como o professor, o aluno, as histórias e experiências de cada um, a disciplina e o espaço da escola, entre outras estrelas que compõem o universo educacional, mas, principalmente o que ocorre entre um elemento e outro. Na tentativa de ilustrar, criei uma figura, já exposta em minha dissertação de Mestrado (Mello, 1999, p.35), na qual tento expor a perspectiva de currículo como evento amplo, como um universo em sua infinitude (*infinitability*).

Figura 2. Universo Educação



Minha imagem inicial de currículo como evento é um pouco semelhante ao que Schwab (1978) estabelece. Para este autor, haveria cinco agentes especificamente envolvidos e responsáveis pelo desenvolvimento do currículo: o aluno, o professor, a disciplina, o processo de desenvolvimento do currículo e o que ele denomina *millieus*. A partir dessa concepção, em geral tende-se a interpretar o *millieus* como o contexto, no entanto, como exposto por Schwab (1978), há vários e diversos relevantes *millieus* a serem considerados, além disso, como diz o autor, os possíveis e diversos *millieus* terminam por sugerir outros. Vejo os *millieus* como as experiências e histórias de vida que trazem professores, alunos,

instituição (ou instituições), leis governamentais, entre outros. Vejo também como as relações dessas experiências e histórias que de uma forma ou de outra desembocam na sala de aula, no evento.

A semelhança que vejo entre a figura de minha autoria e a concepção de Schwab (1978) está no fato de que, assim como esse autor, eu assumo alguns elementos como constitutivos do currículo, ressaltando, porém, que alguns deles assumem presença mais marcante, tais como o professor, o aluno, a experiência e a escola, os quais ilustro com estrelas grandes no universo Educação. Tal ênfase também é dada por Schwab (1978), para o que ele considera *agentes* no currículo: aluno, professor, disciplina, processo de desenvolvimento do currículo e *millieu*. Acredito que no que denomina *millieu*, esse autor estaria se referindo a outros possíveis elementos, o que também faço em minha figura, quando pinto diversas outras estrelas. Algumas delas poderiam ser a avaliação, material didático, dentre outras, deixando espaço, também, para algumas estrelas ainda indefinidas. Todas, no entanto, interagindo para constituição do currículo.

Para melhor entender as trilhas de interações vividas principalmente pelos personagens (ou agentes) que ainda considero principais do evento currículo, passarei a buscar as diferentes facetas do papel do aluno e do professor. Antes, porém, sintetizo a concepção de currículo como evento que uso como óculos para a realização da pesquisa desenvolvida.

A concepção de currículo como evento, que considero nesta pesquisa, reúne a visão de King (1983), a de Connelly e Clandinin (1988) e Schwab (1978). Acredito que a visão de Connelly e Clandinin (1988) amplia aquela estabelecida por King (1983), pois vê além da interação a que se refere King (1983) entre aluno professor e o plano de aula, a possibilidade de interação com elementos outros talvez não explicitamente inseridos na sala de aula, tais como leis e diretrizes de ensino, gestores institucionais do estabelecimento de ensino, por exemplo. Desta forma, o currículo seria, também, um evento ou um fluir de eventos que extrapolam as barreiras da sala de aula. Assim, embora eu adote expressões como *o evento* ou *um evento*, na redação deste trabalho, estarei também considerando a possibilidade de um fluir de eventos que ao ocorrerem (dentro ou fora da sala de aula) pintam o currículo, evento vivido na sala de aula. Mas como essa concepção contribui ou influencia a forma como realizo este estudo?

É necessário esclarecer que, neste trabalho, não estou propondo viver o currículo como evento, ao contrário, estou concebendo, entendendo que o currículo é um evento. Essa concepção de currículo como evento me abre possibilidades de entender a experiência vivida com meus alunos no curso de Letras, de forma abrangente, sem limitar o currículo a um programa de curso ou atividades desenvolvidas em aula, de forma estanque e sem considerar diversos outros elementos que contribuem para que esse programa ou as atividades desenvolvidas se realizem por um ou outro caminho. Essa concepção de currículo me permite ver criticamente o que ocorre em aula com lentes de aumento, que me possibilitam ultrapassar as paredes da sala de aula e ver ou perceber outros possíveis elementos externos que influenciam seu andamento. Essa concepção me permite ficar atenta para o fato de que o que ocorre em aula está em interação constante com o que ocorre fora da sala de aula, em um caminho de mão dupla, colaborando para constituição das histórias de sala de aula, das histórias da escola, do sistema educacional e da sociedade.

No entanto, assim como Schwab (1978), talvez como forma de reduzir a complexidade em relação à amplitude que a concepção de currículo como evento traz, neste trabalho ainda dou destaque para os agentes, professor e aluno, que vivem o currículo, talvez, com mais proximidade.

1.2 - O lugar do Aluno e do Professor no evento da sala de aula de LE

Diante da concepção de currículo como evento, parece um pouco limitador considerar papéis distintos para alunos e professores. Acredito que não cabe mais falar no papel, mas em diferentes papéis ou lugares que alunos e professores ocupam a cada momento e dependendo da experiência vivida. Aluno e professor passam a ser mais que somente atores e passam a ter o direito de assumir vários e diferentes papéis no evento da sala de aula. Ora se é ator, ora se pode ser diretor, produtor, camareiro, maquilador, etc. O mais importante parece ser ter consciência da atuação que se tem ou que se queira ter a cada momento, para que se possa caminhar com mais autonomia, fazendo escolhas conscientes, pelo processo ensino-aprendizagem. No entanto, tendo em vista as histórias oficiais das instituições ou histórias sagradas (Connelly e Clandinin, 1990) que de certa forma criam papéis, às vezes

estereotipados para professor e aluno, parece-me relevante visitar os papéis já estabelecidos no panorama educacional, a fim de se ter uma visão menos estreita sobre o ser professor e o ser aluno.

Para fazer essa visita, partirei, em alguns momentos, de narrativas de experiências vividas por mim como aluna, as quais expressam imagens sobre o evento da sala de aula. Tomo essa postura porque concordo com Connelly & Clandinin (1988:24) quando afirmam que narrativa é um instrumento, uma idéia, que nos permite pensar em relação ao todo, ver o todo. Além disso, as imagens expressas nas experiências relatadas também relacionam metáforas, a meu ver, expressivas para compor o cenário do processo ensino-aprendizagem.

Cabe também acrescentar que neste trabalho utilizarei os termos visões, representações ou mesmo filosofia ou crença de forma a expor os significados que professores e alunos constroem sobre seus papéis no evento da sala de aula. Essa perspectiva se aproxima do conceito exposto por Magalhães (2004, p.66), em que representações se constituem de uma *cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a a) teoria do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular...*

Quando eu tinha por volta de cinco anos, comecei a brincar de dar aulas para meu irmão e para alunos invisíveis que povoavam minha mente. Esses alunos invisíveis eram constituídos a partir de lembranças minhas de experiências vividas na escola. Diariamente, após voltar da escola, passava toda a tarde dando aula. Lembro-me perfeitamente que meu papel era encher a caixa d'água (minha lousa) de exercícios para meus alunos. Tinha também um caderno grande e pesado com todo o conteúdo que eu deveria cumprir durante o semestre. Além disso, na verdade representando grande parte da "aula", gritava como louca e punha toda a sala de castigo, dava pontos negativos e reguadas para todos os lados. Ah, fazia também chamada, seguindo uma lista interminável de nomes de alunos. Eu era a professora sabe tudo e os alunos uns incapazes. É, era esse o papel de professor que eu construía a partir de minhas vivências em sala de aula: Conhecimento, Poder e Disciplina. O aluno? Aceitar era seu papel, fazer o que seu mestre mandar.

Tendo em vista esse modelo de escola, na verdade, minha brincadeira ingênua de ser professora indica que ter ou não ter aluno não fazia muita diferença. Eu, em minha meninice, podia até ser mais feliz porque podia gritar a vontade e sair dando reguadas nos alunos invisíveis que não podiam se defender. Conforme exposto por Godoy (1988, pp.53-99), esse modelo de educação tem como base o fato de que *o professor toma todas as decisões e o aluno apenas cumpre as prescrições do docente*. Ao tecer comentários sobre a aula expositiva, essa autora afirma que, *dependendo do grau de autoritarismo exercido pelo docente, muitas vezes perguntas são até indesejáveis pois quebram o ritmo da exposição...*

Tradicionalmente, portanto, o papel do professor era decidir, o do aluno aceitar. É possível também dizer que para ser professor, neste modelo autoritário de educação, bastava ter conhecimento de sua matéria e ser bem rígido para manter a disciplina. Para ser bom aluno, bastava ter boa memória para absorver tudo que o professor lhe passava e obedecer ou se alinhar (Wenger, 1998) às ordens/instruções dadas, na sala de aula.

No caso de uma aula de Língua Inglesa, este modelo autoritário de educação na escola se constrói tendo o professor como centro do processo ensino-aprendizagem, sendo aquele responsável pela seleção dos conteúdos a serem passados aos alunos. O saber, aqui dominado pelo professor, resume-se à estrutura da língua, a gramática, que tem tido, em geral, no ensino de língua inglesa no Brasil, o “verbo to be” como um de seus pontos principais. Mais especificamente, com base em sistematização exposta por Gebhard (1992), o papel do professor em um paradigma Behaviorista, é o de controlar o ambiente, corrigir os erros dos alunos, além de ter uma pronúncia igual a de um falante nativo. Aos alunos cabe repetir, seguir os modelos apresentados pelo professor e não cometer erros em relação à língua alvo.

Prosseguindo em minha história, como base para a construção dos diversos retratos do ser professor e do ser aluno, lembro-me das aulas que vivi durante a 5ª série. Já não havia tanta rigidez e percebia-se uma vontade de agradar os alunos, conquistando-os de alguma forma. Assim, havia a professora que levava músicas, o professor que propunha teatralizações, *games*, competições, entre outras atividades lúdicas. Neste novo cenário, ser bom professor, pois já não bastava ser somente professor, incluía a habilidade ou capacidade de motivar o aluno que, por sua vez, parece começava a ser considerado no evento de sala de aula. O

papel do professor passa a ser ensinar (ainda como transmitir) divertindo e o do aluno brincar e aprender.

Nas palavras de Gebhard (1992), nesse paradigma denominado psicolingüístico ou cognitivo, o papel do professor de línguas é ser responsável pelo *input* necessário para que o aluno aprenda, além da preocupação de se ter uma pronúncia parecida com a de um falante nativo. Neste caso, o papel do aluno é interagir utilizando a língua-alvo (*output*), tendo sua mente trabalhando como em sua aprendizagem de língua materna.

Com esse novo cenário, ficam em evidência as habilidades e capacidades do professor. Conforme Saraiva (1993) habilidade vem do latim e significa aptidão, disposição para alguma coisa. Capacidade por sua vez significa qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim, conforme Ferreira (1999). Assim, o professor passou a ter que ser habilidoso, disposto a motivar o aluno, usando todos os artifícios, ou toda a capacidade, que tivesse à mão. Mantendo a idéia de transmissão de conhecimento, uma famosa frase ainda hoje muito repetida pelos alunos reflete esse papel: “não basta saber, tem que saber passar para o aluno”. Isto significaria saber envolvê-lo.

Neste contexto, várias técnicas passaram a ser motivo de atenção por parte de todos envolvidos com formação de professores e elaboração de material didático. No caso do ensino de língua inglesa, aprender a ser professor de inglês significava aprender a usar técnicas, conforme Celani (1984).

O papel do aluno continuava a ser aquele de memorizar tudo que seu mestre mandasse, só que agora de forma divertida, já que os professores, apesar de ainda verem o aluno como receptáculo de informações, buscavam exercitar diferentes técnicas para ensinar ou passar o conteúdo como diversão.

Embora os paradigmas de aprendizagem venham mudando desde que iniciei meus estudos na primeira série primária (hoje ensino fundamental), essa visão de professor, como passador de informações e conquistador do aluno por meio de diversão, me acompanhou por até mesmo durante minha graduação e após iniciar minha caminhada como professora em escolas de idiomas. A figura do professor que encanta, diverte e seduz o aluno a gostar de sua aula parecia um ícone a ser seguido. Nas aulas de Inglês, não era difícil encontrar

professores sapateando, contando piadas e quase que pulando amarelinha para animar os alunos e ir passando o conteúdo sem que o receptor percebesse que não tinha outra escolha a não ser engolir. Os alunos tímidos passaram a ser um problema, já que o novo papel exigia uma classe sempre motivada para brincar e disputar. Cheguei a ouvir, em algumas reuniões de professores, que o aluno sairia pensando que tinha jogado bola, por exemplo, e não tido aula ou aprendido alguma coisa; mas isso não seria importante, já que se teria memorizado o ponto do dia.

Após iniciar o programa de especialização *lato sensu* e o programa de Mestrado, comecei a ouvir sobre professores que refletiam sobre suas práticas. Mais recentemente ainda, junta-se a idéia do desenvolvimento de competências. E o papel de professores vai ficando cada vez mais amplo e mais complexo. Além de ‘dominar’ o conteúdo que ministra, além de ser habilidoso e conhecedor de técnicas, o professor passa a ter que responder por uma série de competências, aqui entendidas como um conjunto de saberes, considerando Perrenoud (2002), que assume competência *relacionada com o ‘saber fazer algo’, que envolve uma série de habilidades*.

Retomando Gebhard (1992), o paradigma sociocultural, traz o professor com o papel de co-construtor de significados, além de ser um guia que negocia com os alunos a construção de conhecimento cultural e lingüístico. O aluno, nesse caso, passa a ter um papel ativo de co-construtor de significados, além de membro de uma comunidade.

Ao comentar os sete saberes apresentados por Morin (2000), Perrenoud (2002) traça um perfil de professor como capaz de desenvolver cidadania e de construir saberes e competências, além de desenvolver posturas, segundo o autor fundamentais, relacionadas com uma prática reflexiva e crítica. Para abordar o perfil traçado por esse autor, faço uma paráfrase de suas palavras no quadro 1.

Quadro 1. Perfil de Professor

Professor que desenvolve cidadania	Professor que constrói saberes e competências
• Pessoa confiável • Mediador intercultural • Mediador de uma comunidade educativa • Garantidor da Lei • Organizador de uma vida democrática • Transmissor cultural	• Organizador de pedagogia construtivista • Garantia do sentido dos saberes • Criador de situações de aprendizagem • Administrador da heterogeneidade • Regulador dos processos e percursos de formação

• Intelectual	
---------------	--

Fonte: Autora com base em Perrenoud (2002, p.14)

Além das características que compõem o perfil do professor expostas no quadro acima, este autor inclui ainda a necessidade de desenvolvimento de uma prática reflexiva, segundo ele, imprescindível para permitir a construção de novos saberes, além de uma postura crítica relacionada com a democratização da cultura, gestão do sistema educacional, construção do cidadão, entre outros pontos.

Identificando os conhecimentos e as competências necessárias para fazer aprender, este autor relaciona ainda que o professor deve:

- Ter a competência de apaziguar suas classes numerosas e agitadas.
- Ter a competência para mobilizar e suscitar nos alunos o desejo de aprender.
- Saber considerar a dupla jornada em que vivem alguns alunos.
- Saber ajudar os alunos a relacionar o saber da escola com o mundo de forma espontânea.
- Saber adaptar os programas, aliviando seu peso se notar que estão anos-luz dos alunos.

Como se vê, até agora, o papel do professor foi relacionado com desenvolvimento de habilidades, de técnicas e de competências. No entanto, embora não muito enfatizadas, há uma série de tarefas que também compõem outros papéis a serem vividos pelo professor.

Além das técnicas, habilidades e competências já comentadas, adiciono o que chamo tarefas “burocráticas” (ou mecânica, como estabelece Sacristán, 2000) que compõem a rotina em uma escola e constituem papel do professor: elaborar avaliações, corrigir provas, controlar a frequência de seus alunos, elaborar os planogramas de aulas, participar de um número infinito de reuniões com diretores, coordenadores e pais de alunos. Chamo essas tarefas de burocráticas porque em geral, devido a natureza do processo de construção de conhecimento estabelecido no contexto escolar, na maioria das vezes ainda em um paradigma de transmissão de conhecimento, exige-se do professor a elaboração e aplicação de testes, preenchimento dos diários de classe, por exemplo, sem muita ênfase nas razões para a realização dessas tarefas. Como diz Perrenoud (2000), muitas vezes as escolas mais

se preocupam em ter as notas lançadas nos diários, sem se preocupar de que forma o professor chegou até os números lançados como média. Além disso, essas tarefas não são, em geral, contabilizadas, pois parecem inerentes as funções de professores, o que me parece um grande problema, considerando a carga horária e o número de turmas, e conseqüentemente alunos, que em geral os professores precisam ter para conseguirem um salário que lhes garanta o sustento básico. Para dar conta de todas essas tarefas burocráticas, que crescem à medida que os professores chegam em alguns casos a ter mais de 500 alunos, é necessário trabalhar muitas horas não reconhecidas e, portanto, não remuneradas.

Em contato com vários amigos professores, percebo a grande dificuldade que há quanto à avaliação, que, em geral, vira sinônimo de prova. E isso, a meu ver, não depende só do professor, pois as instituições insistem na obrigatoriedade de provas escritas, muitas vezes a serem realizadas até mensalmente em algumas escolas. Mesmo nos institutos de idiomas, essa obrigatoriedade de provas oficiais existe, só que desconsiderando a complexidade de um processo de avaliação, as provas já vêm prontas para o professor que deve apenas aplicá-las e corrigi-las.

Cabe ressaltar que o aluno não tem participação no desenvolvimento destas atividades que aqui chamo burocráticas, tendo em vista a forma como são realizadas, haja vista que, em geral, principalmente com base em minha experiência como docente, o programa de aula é feito nas duas primeiras semanas do semestre letivo, quando professores e alunos ainda não se conhecem. Não há, portanto, nenhuma possibilidade de realizar um levantamento de necessidades, por exemplo. Esse procedimento se repete quanto às reuniões entre a escola e os professores. Coordenadores, diretores e, em alguns casos os pais de alunos, se reúnem para falar de alunos e sobre o melhor conteúdo a ser ministrado ou a melhor prova a ser aplicada. Mesmo na universidade, em que se supõe a presença de representantes discentes, em geral, ainda não se observa uma participação realmente ativa por parte dos alunos.

Resumindo a questão das tarefas burocráticas, observa-se que embora o aluno devesse tomar parte em todo tipo de atividade relacionada com o processo ensino-aprendizagem, há uma parte deste para qual, em geral, não é convidado. É como se fosse uma festa surpresa! O aluno, um dos principais participantes, recebe o pacote pronto e o que é pior, dependendo

da postura do professor, o pacote vem fechado, sem direito a ajustes. Cabe ao aluno o papel de aceitá-lo passivamente.

Ainda comentando sobre o papel do aluno, volto ao tema competências. Considerando as competências que caracterizam o papel do professor, conforme descritas por Perrenoud (2002), acredito ser possível relacionar o que se constituiria em papel do aluno. A partir das competências apontadas por esse autor, tento inferir quais seriam as competências dos alunos, conforme ilustrado no quadro 2.

Quadro 2 – Competências: o papel do aluno

Professor que desenvolve cidadania	Papel do Aluno
• Pessoa confiável	• Confiar no professor
• Mediador intercultural • Mediador de uma comunidade educativa	• Participar e respeitar o trabalho de mediação do professor
• Garantia da Lei	• Depositar suas esperanças de justiça no professor
• Organizador de uma vida democrática	• Ser cidadão com participação ativa e crítica nos contextos em que está inserido
• Transmissor cultural	• Ser um consumidor de cultura
• Intelectual	• Querer tornar-se um intelectual

Fonte: Autora com base em Perrenoud (2002)

Perrenoud (2002) fala, ainda, sobre o professor como construtor de saberes e competências. Assim como feito no quadro anterior, tento inferir qual seria, na perspectiva desse autor, o papel do aluno, considerando esse outro papel do professor. O quadro a seguir aponta minhas inferências.

Quadro 3 – Construindo saberes e competências: O papel do aluno

Professor que constrói saberes e competências	Papel do Aluno
• Organizador de pedagogia construtivista	• Querer participar ativamente da pedagogia construtivista organizada pelo professor
• Garantia do sentido dos saberes	• Querer fazer sentido dos saberes

• Criador de situações de aprendizagem	• Participar das situações de aprendizagem criadas pelo professor
• Administrador da heterogeneidade • Regulador dos processos e percursos de formação	• Se alinhar às regras do processo de aprendizagem no caminho de sua formação

Fonte: Autora com base em Perrenoud (2002)

É interessante perceber que embora Perrenoud (2002, p.17) assuma que *Na área da educação, não se mede suficientemente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente*, seu discurso parece pôr mais responsabilidades ainda sobre os ombros dos professores. Ao fazê-lo parece que o espaço para o aluno fica cada vez menor no currículo. Ao dar ao professor o papel de transmissor, mediador, organizador, criador, administrador e regulador, por exemplo, não parece sobrar espaço para que o aluno passe de um expectador passivo ao papel de co-construtor do evento e do espaço da sala de aula. O espaço do aluno tem sido o de querer fazer o que o professor quer que seja feito.

Ao discutir a pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu (2001, p.545) também comenta o papel do professor e o do aluno. Na perspectiva deste autor, professores e alunos embarcam em uma jornada comum em prol de um destino também comum. Esta visão me agrada porque parece sugerir papéis e lugares em comum e não mais antagônicos, o professor de um lado e o aluno do outro, ou como dito e criticado por Apple (1990), o professor como líder e os alunos, seguidores. Além disso, o aluno passa a não somente ter que ser participante e parceiro ativo no evento, mas também autônomo. Essa autonomia, para Kumaravadivelu (2001) precisa ser desenvolvida em relação a três aspectos: autonomia acadêmica, autonomia social e autonomia libertadora. A primeira estaria relacionada com as estratégias de aprendizagem, a segunda com a participação social no contexto de uma determinada comunidade e a terceira com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Quadro 4 – Tipos de Autonomia

Autonomia Acadêmica	Identifica estratégias de aprendizagem administrando inventários de estratégias, fazendo surveys e escrevendo histórias sobre o aprendizado da língua alvo. Amplia suas estratégias ao observar aquelas utilizadas por outros alunos do grupo Avalia seu processo de aprendizagem por meio de monitoração realizada com diários, avaliações em classe e provas padrão. Busca oportunidades para contato com a língua alvo fora da sala de aula, por meio de consultas de material na biblioteca e centros de aprendizagem.
Autonomia social	Busca dialogar com o professor em busca de sua intervenção para solução de problemas Interage com os outros alunos por meio de formação de grupos de estudos, dividindo responsabilidades e compartilhando informações/conhecimento com o grupo. Sabe aproveitar com vantagem para si próprio as oportunidades de interação com falantes competentes na língua alvo, por meio de participações em eventos sociais e culturais.
Autonomia Libertadora	Torna-se um pesquisador e, com a ajuda do professor, desenvolve projetos de pesquisa com objetivo de entender como as regras e o uso da língua alvo são socialmente construídas e a quais interesses ela serve. Mantém escrita de diários cujo objetivo é refletir continuamente sobre quem é e como se relaciona com o mundo social e compartilhar suas reflexões com seus colegas de forma que organizem comunidades de aprendizagem, grupos de suporte, em busca de autoconhecimento e desenvolvimento. Explora as possibilidades infinitas disponíveis em serviços on-line, buscando e trazendo para aula tópicos para discussões.

Fonte: Autora com base em Kumaravadivelu (2001, pp.546-548)

Como se pode observar, nos três tipos de autonomia expostos, o papel do aluno está principalmente relacionado com ações que partem do próprio aluno. Ele passa, então, a ser um buscador de ações que podem residir na interação consigo mesmo, com material didático e fontes diversas, com seus colegas de classe e com o professor, que não mais é diretamente o único encarregado de realizar ações para que o aluno aprenda.

No entanto, embora se possa pensar em um primeiro momento que o professor passa a ter um papel menor, na verdade este foi redirecionado para outros pontos que não somente o conteúdo e o aluno de forma estanque. Kumaravadivelu (2001) aponta que o papel do professor pós-método seria o de conduzir pesquisas sobre sua ação e sobre o processo ensino-aprendizagem vivido em sala de aula e até outros temas que surjam de discussões e interesse por parte dos alunos ou de ambos, tais como questões sociais, políticas, culturais etc que tenham sido despertadas a partir do aprendizado da língua alvo.

Esse autor aponta, ainda, qual seria o papel do educador de professores, que creio aqui pertinente, já que no contexto desta pesquisa ocupei o papel de professora de língua inglesa e o de pesquisadora. Como professora, trabalhando em um curso que visa à formação de professores de língua inglesa. Como pesquisadora, investigando sobre a minha prática pedagógica e possibilidades de prática a serem adotadas futuramente pelos alunos.

Para Kumaravadivelu (2001, p. 553), o educador de professores precisa:

- ⇒ Ajudar os alunos-professores a reconhecer as diferenças entre um programa que trate o professor-educador como produtor de conhecimento e os professores alunos como consumidores
- ⇒ Criar espaço para a articulação da voz dos professores e suas visões, em vários momentos do programa de formação, por meio de diários eletrônicos, por exemplo, de forma que se possa compartilhar suas visões pessoais e seus conhecimentos sobre aprendizagem da língua-alvo
- ⇒ Encorajar os professores a pensar criticamente e a expressar seus conhecimentos pessoais e profissionais de forma que possam construir suas próprias teorias de prática.

- ⇒ Criar condições para desenvolvimento de habilidades que permitam análise do discurso que auxiliem os professores a desmistificarem o processo de construção de teorias.
- ⇒ Considerar como parte de sua agenda o desenvolvimento de pesquisa com os professores e não sobre os professores.
- ⇒ Expor os professores à pedagogia da possibilidade, por meio de leituras que construam um retrato das discussões realizadas no contexto mundial.

Ao fazer o levantamento em relação ao papel de professores e alunos, percebo uma tendência à ênfase sobre o papel do professor como maior responsável pelo evento. Essa amplitude do papel docente, não permite muito espaço para que o aluno desenvolva-se como agente ativo capaz de construir conhecimento. Em uma postura contrária a essa, Kumaravadivelu (2001) aponta uma paisagem em que o aluno tem ampla participação e junto com o professor, e não mais somente a partir dele, busca discutir, questionar, refletir e investigar o processo de ensino-aprendizagem e questões diversas emergidas em todo o evento. Considerada esta perspectiva, fica até um pouco difícil ou incômoda a utilização do termo ensino-aprendizagem como que a dividir e pôr professor e aluno em dois lados distintos no desenrolar do evento.

Mas, a sala de aula não é uma ilha e professores e alunos não são os únicos envolvidos na história de ensinar e aprender. As instituições de ensino nas quais as histórias educacionais ocorrem são um outro elemento a ocupar espaço amplo no currículo como evento. No caso desta pesquisa, considerando a interferência que o papel da universidade possa ter em relação à construção do espaço ou paisagem na qual o professor desempenha seu papel, passo a discutir diferentes imagens relacionadas com o saber na universidade. Essa discussão é entremeada com o contexto do curso de Letras e o ensino de língua inglesa nesse curso, de forma a compor o panorama sobre a formação de professores de língua Inglesa, no contexto brasileiro.

1.3 - Uma Visita à Universidade: o ensino de língua Inglesa no curso de Letras

Embora acredite na relevância de se discutir o papel e lugar do professor no panorama estabelecido, como um dos aspectos importantes em qualquer programa ou projeto de transformação da prática pedagógica, creio ser importante também, neste momento, um olhar sobre o papel da Universidade ou Instituições de Ensino Superior na formação de futuros profissionais do ensino.

De acordo com Ritchie (2001), que acredita ser importante analisar as metáforas relacionadas com o ensino superior como forma de compreensão dos dilemas enfrentados nesse nível, há duas metáforas que descrevem o papel tradicional da Universidade. A primeira é a de *Universidade como Negócio* e a segunda é *Universidade como Comunidade Monástica*. Considerando a primeira metáfora, conhecimento torna-se um bem econômico a ser conquistado, já a segunda metáfora implica uma concepção de conhecimento como um mistério inefável, e a universidade considerada a *Igreja (ou templo) da Razão* cujos participantes são compensados com a dádiva do saber sem se importar com o baixo retorno econômico que sua dedicação ao trabalho pode trazer.

Em relação à natureza do conhecimento priorizado nessas duas perspectivas metafóricas apresentadas, ainda nas palavras de Ritchie (2001, p.52), há diferenças bem significativas que vão até o papel do aluno, como descrito no quadro por mim elaborado, de forma a sintetizar os contrastes abordados por esse autor.

Quadro 5 – A Universidade

	Universidade como um Monastério	Universidade como Negócio
Características gerais	Conceitos filosóficos mais importantes que conteúdo em si Conhecimento como fim em si mesmo (importante embora o aluno nunca tenha oportunidade de usá-lo na sua vida prática)	Conhecimento é um produto A universidade é uma fábrica, com seus departamentos, propagandas ou agências encarregadas de promover o produto e atrair clientes As disciplinas são linhas de produtos (passíveis de serem descartadas se não há interesse suficiente para mantê-las) Busca-se desenvolver pesquisas para investigar a qualidade dos serviços

		oferecidos
Papel do aluno	Passar horas (quebrando a cabeça) conjugando verbos ou fazendo cálculos matemáticos	Alunos são matéria prima a serem transformadas em produtos com espaço no mercado
Interação com o professor	Reverência e respeito A disciplina é o meio pelo qual o respeito e obediência ao professor ocorrem. Os alunos não sabem o que é melhor para eles, cabe ao professor este papel.	Relação contratual As necessidades dos alunos devem ser consideradas e satisfeitas

Fonte: autora com base em Ritchie (2001, pp.50-51)

Segundo Ritchie (2001), as duas metáforas podem servir de base para uma melhor compreensão do contexto de ensino universitário. A concepção de universidade como negócio pode ajudar a perceber que mesmo quando se encara o ensino como uma vocação (universidade como templo ou religião) ainda assim há uma visão de economia, só que se faz doações, e é importante essa perspectiva para que se possa melhor oferecer condições de trabalho mais vantajosas para os professores, por exemplo. Por outro lado, essa visão de educação como um produto que traz ganhos gera conflito, considerando-se que na academia, por exemplo, o conhecimento produzido e publicado em artigos e livros não traz tanto reconhecimento quanto esse modelo de educação teria como objetivo em sua totalidade. Assim, sem impor uma escolha entre as metáforas apresentadas, a importância de se analisar o papel da universidade, caminhando pelas metáforas que a descrevem, está na possibilidade de ampliar as possibilidades de entendimento sobre sua construção e seu papel perante a sociedade.

Caminhando na trilha deixada por Ritchie (2001), acredito que uma metáfora que talvez promovesse um repensar sobre o papel da universidade, capaz de provocar mudanças no fazer pedagógico poderia ser a de comunidade de prática, conforme exposto por Wenger (1998), na qual a construção de conhecimento é tão importante quanto a construção de autonomia, de pesquisa, sem desconsiderar de forma nenhuma a prática e a realidade social na qual alunos e professores estão inseridos. Dessa forma, é que vejo a importância do saber e saber fazer, expresso nos pressupostos conduzidos por Morin (2000) e Perrenoud (2002). Além disso, nesta concepção, professores e alunos constroem juntos e buscam traçar objetivos capazes de atender seus projetos de vida e construção do humano, como aponta Pimenta (1996). Nessa perspectiva, ao invés de falar sobre o papel do professor e o

papel do aluno, melhor seria falar sobre papeis de professores e alunos. Este compartilhar de papéis conjunto poderia ser discutido, negociado e definido no evento de sala de aula, assim como argumentado por Kumaravadivelu (2001)

A nossa realidade de ensino superior, no entanto, ainda parece, em geral, bem distante dessa busca, como veremos ao abordar a prática docente e discente do ensino superior, no Brasil, neste trabalho vista pelo foco do curso de licenciatura em Letras.

De acordo com dados estatísticos apresentados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em relação à evolução do ensino superior, atualmente, no Brasil, o número de faculdades e centros universitários autorizados pelo Governo aumentou consideravelmente, conseqüentemente crescendo, também, a quantidade de alunos que passaram a ocupar as cadeiras das salas de aula do ensino superior. Em relação ao curso de Letras, licenciatura Português-Inglês, e até mesmo nos cursos da área de Educação, mais turmas se formaram certamente. No entanto, essa população ainda é pequena em relação à procura por cursos das áreas de Saúde, Sociais e Exatas. Esta diferença por si só traduz um certo estado de desânimo em relação à profissão de professor, como apontada por Perrenoud (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Celani (2003) e Novoa (1992), dentre outros.

Os alunos que querem tornar-se professores conservam a ilusão de que se deve apenas dominar os saberes para transmiti-los a crianças ávidas por se instruir..., conforme apontado por Perrenoud (2002). Considerando esta afirmação e a partir de meu conhecimento prático pessoal (Clandinin e Connelly, 2000), construído nos encontros ou reuniões de professores e na análise das ementas dos cursos de Letras nas instituições em que já trabalhei ou me candidatei a trabalhar, arrisco dizer que não têm sido somente os alunos a pensarem desta forma. Se analisados, o programa e a prática pedagógica de muitos cursos de Letras estão organizados e preparados apenas para transmitir saberes que nem sequer são tratados como um conjunto. Disciplinas são preparadas em pacotes diferentes e distintos a serem entregues aos alunos. Ensinar gramática ainda parece mais importante que refletir sobre seu ensino, ensinar técnicas para dar aula também parece mais importante do que refletir sobre a prática de sala de aula.

Este pensamento também encontra respaldo no texto de Pimenta & Anastasiou (2002, p.37), quando afirmam que *geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão*. Essa autora diz ainda que os professores recebem ementas prontas, o que nos deixa subentendido que basta ao professor técnicas adequadas para passar aquele conteúdo aos alunos, mantendo, ainda, uma concepção de que conhecimento se transmite.

Ainda segundo Pimenta & Anastasiou (2002, p.37), essa busca por técnicas está impregnada nos cursos de licenciatura, uma vez que em uma análise mais ampla, o conteúdo a ser ministrado nos cursos universitários tem sua origem nas escolhas e decisões da classe dominante, cabendo à instituição apenas cumpri-lo. Assim, imbuídos nesta caça aos métodos e técnicas perfeitos para a sala de aula, professores e alunos vão seguindo sua caminhada e vão gerando alguns mitos:

- *Resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais*
- *Considerar o campo da Pedagogia e da Didática como restritos às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes*
- *Redução da docência ao espaço escolar*
- *Entender a Didática como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.47).*

Mais especificamente se referindo ao ensino de língua inglesa no Brasil até meados dos anos 80, Celani (2003), afirma que *pouco era feito no que diz respeito a criar-se um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho, na escola brasileira*. Concordando com a autora, creio que é essa ainda a nossa realidade. Embora haja programas como o de formação contínua para professores de Inglês da rede pública de ensino, como o coordenado por essa autora, na cidade de São Paulo, e outros realizados no Rio de Janeiro e em Londrina, estes ainda representam um universo muito pequeno de atuação, tendo em vista a realidade brasileira em sua totalidade. Essa questão se torna

ainda mais complexa se considerada o formato no qual estão calcados a maioria dos cursos de licenciatura, no Brasil.

Também preocupado com a necessidade de mudança na formação de professores, Niquice (2002), considerando uma situação de formação de professores em um paradigma transmissionista, questiona *como irão estes [formandos] ensinar (...) quando forem para o ensino?*. Lamentando, este mesmo autor responde: *infelizmente, será do mesmo modo como foram ensinados, não como os ensinaram a ensinar*.

Não desconsiderando a necessidade de o professor conhecer profundamente os conhecimentos pertinentes à disciplina que ministra, ou seja, ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos, é imprescindível que se perceba que isso não é tudo, pois ensinar supõe mais que uma apropriação enciclopédica, como afirma Pimenta & Anastasiou (2002). Assim, segundo essa autora, é necessário que se reflita sobre o significado desse conhecimento para si próprio, para o outro, para o mundo do trabalho, além de refletir sobre os significados que esses conhecimentos têm na vida dos alunos que serão professores.

Neste contexto, Celani (2000) assume que o ensino nas universidades é fundamental para a ação dos futuros profissionais, porque impõe uma cultura de ensinar e de aprender que torna mais difícil uma posterior transformação da prática dos professores que formam. Isso porque o modo como se ensina a língua inglesa nos cursos de Letras certamente influencia o modo como será ensinada nas escolas.

No entanto, embora entre pesquisadores e interessados nos estudos sobre a prática pedagógica, como Magalhães (1997, 1998, 2004), Liberali (1996, 2002), Romero (1998), Moita Lopes (1996), Gimenes (2002), além dos já citados neste trabalho, haja o reconhecimento com sugestões sobre a necessidade de transformação do processo ensino-aprendizagem observado nos cursos universitários, em muitas instituições, a formação do professor de línguas ainda está baseada na concepção tradicional de currículo, conforme exposto na fase inicial deste capítulo. Assim, em muitas instituições, a paisagem estabelecida ainda é a de transmissão de conteúdos (no caso específico, ensino de gramática pura e descontextualizada). Nesse caminhar, o desenvolvimento do conhecimento vai caminhando de forma muito lenta, e tem a relação teoria e prática enfocada de forma

hierárquica e tradicional nas universidades, teoria primeiro, prática no final do curso, como discutido por Celani (2000).

Para mudar esse panorama ou buscar rumos, a universidade precisaria se constituir em um local para *um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido*, para que pudesse cumprir seu papel na sociedade, como aponta Pimenta (2002, p.164). Essa autora diz, ainda, que o ensino universitário deveria, além de propiciar o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos inerentes ao campo específico de cada profissional (aluno dos cursos de licenciatura), promover espaço para:

- Construção de uma autonomia do aluno em relação à busca de conhecimento.
- Considerar o processo de ensino-aprendizagem como parte do exercício de investigação.
- Substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento.
- Integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de pesquisa às outras atividades do curso.
- Criar situações de aprendizagem.
- Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva mais do que a avaliação como controle.
- Buscar conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos para desenvolver processo de ensino-aprendizagem mais interativo e participativo.

Como afirma a autora, todos os aspectos levantados implicam uma ação docente diferente da que tradicionalmente se tem nas universidades. Mas, como expõe Liberali (2002, p.112), com base em Kemmis (1987), *ao discutir questões de formação de professor, torna-se fundamental entender a perspectiva dialética de reflexão que reconhece que as escolas não poderão se transformar sem o comprometimento informado de professores e vice-versa*. Eu incluiria também o comprometimento dos alunos.

Considerando as questões já expostas, percebe-se a complexidade do panorama de ensino, que, embora não sendo foco deste trabalho cabe dizer, não se restringe aos cursos de licenciatura Letras-Português/Inglês. Observa-se que o espaço da sala de aula vem se tornando uma zona de conflitos, em que se travam grandes lutas relacionadas com o papel de alunos e professores de idiomas, além de problemas com o processo de avaliação e os casos de violência que se vive nas escolas brasileiras em todos os níveis de ensino. Porém, mesmo diante de tantas dificuldades, como afirma Celani (2003), fazer com que a construção do conhecimento na escola faça sentido para os alunos talvez seja o maior desafio. E este pensamento pode ser estendido para a universidade e, no caso, o curso de Letras.

Entre todos os desafios que sabemos precisam ser enfrentados para mudar o panorama presente em nossos cursos de Letras e conseqüentemente na prática pedagógica dos profissionais de ensino de língua inglesa, é possível traçar algumas possibilidades de tomada de novos rumos, ou pelo menos se não novos, diferentes e mais adequados às nossas realidades. Mas, antes de voltar os olhos para esses novos caminhos a serem trilhados, creio ser preciso voltar os olhos para os rumos já percorridos, fazendo uma retrospectiva que tem como base documentos governamentais pertinentes à organização dos cursos de Letras, e anais de vários encontros, congressos e seminários organizados por professores, tais como ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), além de artigos publicados em revistas da área como a série Cadernos PUC, sobre o ensino de línguas, editado pela EDUC, editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A realização dessa viagem em ritmo de *flashback* se justifica por duas razões básicas: ter uma idéia das preocupações e discussões dos professores e pesquisadores envolvidos com a formação de professores de língua inglesa ao longo dos anos; ter um ponto base para entendimento do cenário que temos hoje em nossos cursos de licenciatura; além de evitar a construção de uma análise ingênua, retomando como novos, problemas e conceitos já trabalhados e discutidos há alguns anos.

1.4 - Revendo fotografias de viagem: leis, currículo, professores e alunos do curso de Letras

Lendo o conteúdo de alguns anais de encontros de professores de língua inglesa, observo cinco grandes temas que têm ocupado as discussões propostas pelos pesquisadores e professores da área: currículo do curso, competências necessárias para os professores que ministram aulas em cursos de Letras, o papel da prática de ensino, as dificuldades encontradas para formação dos alunos e o perfil dos alunos já formados colocados no mercado de trabalho. Para efeito de organização deste trabalho, abordo primeiro algumas considerações sobre os projetos, documentos, diretrizes e leis que têm conduzido os caminhos pelos quais o curso de Letras vem viajando.

De acordo com Arns (1983), o currículo mínimo do curso de Letras Clássicas originou-se do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Assim surgiram os cursos de Letras Neo-Latinas e Anglo-Germânicas que vigoraram até a década de 60. Nessa época, os cursos tinham duração de 3 anos (Bacharelado) e 4 anos (Licenciatura) e as habilitações eram Português, Latim, Grego, para Letras Clássicas; Português, Francês, Espanhol e Italiano, para Letras Neo-latinas e Português, Inglês e Alemão, para Letras Anglo-Germânicas.

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4.024 fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 283/62, aprovado em 19 de outubro de 1962, previa as habilitações para a licenciatura Plena do Curso de Letras e a Resolução de 19 de outubro de 1962 fixava os mínimos de conteúdo e duração do curso. A impossibilidade de desenvolver competência em quatro línguas e a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa em todas as séries da escola média, que causava um aumento da demanda por professores de língua materna, levaram o Conselho Federal de Educação a uma proposta de currículo mínimo de Letras. Nessa proposta, o currículo mínimo constituía-se por uma parte de disciplinas comuns e outras diversificadas.

Em termos de licenciatura, ficou-se com cinco possibilidades: Português e Literatura da L. Portuguesa, Língua estrangeira clássica com a respectiva literatura, Língua estrangeira moderna com a respectiva literatura, Português e Língua Estrangeira Clássica com as respectivas literaturas e Português e Língua estrangeira moderna com as respectivas

literaturas. Porém, o Parecer nº187/66, de 15 de abril de 1966, aprovou a habilitação em Língua Estrangeira e Respectiva Literatura e em 17 de maio do mesmo ano, a Portaria Ministerial nº 155 fixou as Habilitações simples e dupla.

Cabe ressaltar que as leis e pareceres até agora comentados apontavam uma grande preocupação com as disciplinas voltadas para o ensino de Línguas, não enfatizando muito disciplinas relacionadas com a formação pedagógica, embora em 1954, por uma determinação do MEC, já tivesse sido incluída a disciplina Didática Especial nos currículos de licenciatura, conforme diz Celani, em seu depoimento a Stevens & Cunha (2003, p.275). Em 10 de outubro de 1969, com data de vigência para o ano letivo de 1970, a resolução nº 10 determinava a inclusão de disciplinas de caráter pedagógico: Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Conforme os anais do V ENPULI, realizado de 17 a 22 de julho de 1983, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, discutia-se uma nova proposta de projeto curricular enviada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e uma proposta substitutiva apresentada por professores da UFPR (Universidade Federal do Paraná). A proposta do Conselho Federal de Educação constituía-se de um projeto de currículo mínimo para o curso, que visava revigorar a tradição humanística do curso de Letras, ter a Literatura como eixo do curso e introduzia uma série de disciplinas obrigatórias, que segundo Arns (1983), tornaria o currículo muito rígido. Esse projeto não propunha a dupla habilitação. A proposta substitutiva dos professores da UFPR primava pela manutenção da flexibilidade do currículo do Curso de Letras.

Em concordância com Arns (1983, p.152), Baranow (1983) expõe as críticas mais relevantes ao projeto do CFE:

O espírito 'culturalista' do Projeto, enfatizando desproporcionalmente a aquisição de uma cultura geral, o que não seria tarefa precípua da área de Letras; o aumento das matérias obrigatórias que comprometeria o princípio da flexibilidade observada no currículo vigente na época; a omissão da Literatura Portuguesa do currículo básico e sua transferência para as optativas; a superposição parcial de algumas matérias como

Teoria da Literatura, Evolução Literária e Literatura comparada; a inclusão de matérias Filosofia e Sociologia; e a eliminação da dupla opção.

No entanto, embora demonstrando discordância com as mudanças propostas pelo CFE, o autor entendia o projeto como a abertura de um espaço para discutir e levantar propostas inovadoras, já que o currículo vigente na época já tinha vinte anos de existência.

Continuando nossa trilha retrospectiva, com base em Paiva (2003b), em 1996 a LDB (Leis de Diretrizes e Base) extinguiu a obrigatoriedade dos currículos mínimos e propôs as diretrizes curriculares, cujos princípios seriam:

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.

- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;.
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Os objetivos e metas dessas novas Leis de Diretrizes e Bases seriam:

- Conferir maior autonomia às Instituições de Ensino superior (IES) na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.
- Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno.
- Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB.
- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.
- Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

As diretrizes para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, estabelecem que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional.
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Com essas diretrizes, tenta-se mudar o foco do currículo que deixaria de ser apenas um elenco de disciplinas para ser *qualquer conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas no curso*, conforme leitura de Paiva (2003a). Essa mudança de perspectiva curricular impõe transformações em toda a estrutura do curso de Letras, envolvendo a inserção de uma grande multiplicidade de papéis a serem exercidos pelos professores do curso. Pois, espera-se do profissional de Letras, além do domínio e uso da língua, competências e habilidades para atuarem como *professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades*, conforme estabelecido nesse documento.

Além dessas determinações especificadas nas diretrizes para os cursos de Letras de 03 de abril de 2001, há ainda as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, cujas determinações também precisam ser cumpridas.

Alguns pontos centrais dessas diretrizes são a preocupação com a preparação dos alunos para utilizarem as novas tecnologias da informação e da comunicação e outros materiais inovadores; o desenvolvimento de trabalhos com base na colaboração e no trabalho em equipe; ênfase na aprendizagem baseada na ação-reflexão-ação, capaz de conduzir os alunos à resolução de problemas; desenvolvimento de pesquisas com foco no processo ensino-aprendizagem, de forma que se possa entender o processo de construção de conhecimentos; criação de um eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas; oferta de formação continuada; incentivo à flexibilidade para que as instituições sintam-se estimuladas a desenvolver projetos inovadores, e a necessidade de articulação do estágio curricular com o restante do curso, em uma perspectiva interdisciplinar.

Além dessas diretrizes, no dia seguinte à aprovação das Diretrizes para a formação Inicial de Professores de Educação Básica, foi aprovada uma resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de nível superior. A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Todas essas mudanças que as diretrizes e resoluções governamentais apresentam têm causado muitas discussões entre os professores e coordenadores de curso de Licenciatura, inclusive porque entre outras dificuldades, o prazo para implantação das novas diretrizes encerrar-se-ia em fevereiro de 2004.

Após percorrer as leis e diretrizes que têm conduzido a realização dos cursos de formação de professores de língua inglesa, volto ao ponto inicial comentado no início desta seção: o curso de Letras e as discussões sobre o mesmo têm sempre girado em torno de alguns pontos específicos relacionados ao currículo, às competências necessárias para os docentes do curso, ao papel da prática de ensino no curso e às dificuldades encontradas para a formação do aluno.

Em relação ao currículo a tentativa é conseguir organizá-lo de forma a que seja adequado à formação de professores capazes de contribuir, depois de formados, efetivamente para o desenvolvimento holístico de seus alunos, além de se tornarem profissionais preparados para atuar em diferentes áreas, talvez conquistando mais respeito profissional e uma identidade profissional que dê mais auto-estima aos professores. Para construir esse currículo, cria-se uma demanda por docentes de curso superior realmente bem preparados para (a) atuar como professores formadores de professores nos cursos de Letras (engajados em desenvolver um processo contínuo de reflexão e transformação da prática de sala de aula); e (b) para proporcionar uma formação que permita aos novos professores, após o término da graduação, autonomia sobre sua prática. Portanto, a disciplina ou o tema prática de ensino surge como uma necessidade vital. Entretanto, para cumprir esse ciclo, esbarramos em dificuldades como o perfil dos alunos que ingressam nos cursos de Letras, a carga horária que em cursos de 3 anos, como ocorre na maioria das faculdades, não é suficiente (ou não tem sido bem utilizada) para cumprir os objetivos do curso, além da discussão constante sobre a dupla habilitação.

Ao realizar o *flashback* ao qual me referi no início desta seção, percebi que os temas discutidos em encontros de professores, congressos, seminários, além das leis e diretrizes propostas pelo Estado, têm sido continua e exaustivamente os mesmos. Se por um lado podemos considerar que mudanças tem havido e que a discussão contínua é parte de um processo de transformação, a situação é positiva; por outro lado, se olharmos para a situação do ensino de língua inglesa nas escolas e nas faculdades, surgem algumas interrogações que preocupam: Quais são as possibilidades reais de mudança? Por quais mãos deve passar essa responsabilidade? Sem o intuito de encontrar respostas para essas questões, mas talvez de levantar outras, abro espaço para discutir um pouco mais alguns dos temas freqüentemente abordados em encontros de professores.

1.4.1 - O curso de letras forma o quê? Quem?

A pergunta que utilizo como subtítulo surgiu ao ler diferentes autores que discutem questões concernentes ao curso de Letras e as leis e diretrizes que regem o funcionamento desse curso desde o início de sua criação. Se eu não conhecesse o que é o curso de letras no

Brasil, ao ler Lajolo (2003), ficaria a pensar que o curso de Letras deveria ter como foco o ensino de literaturas, com ênfase na literatura brasileira. Essa autora sequer menciona questões relacionadas à formação de professores de línguas estrangeiras. Ao ler Paiva (2003, a/b), sou remetida ao pensamento de que o curso de Letras precisa ter, predominantemente, como foco o ensino de língua inglesa e a formação de professores dessa disciplina. Se analiso as Diretrizes curriculares de 03 de abril de 2001, entendo que o curso de Letras deve formar professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras ocupações. Cabe aqui ressaltar que ao incluir a formação de professores junto às demais formações possíveis no curso de Letras, por um lado parece ampliar consideravelmente as possibilidades de disciplinas passíveis de serem ensinadas por um professor formado em Letras. Por outro lado, de certa forma, diminui o espaço para formação do professor, se entendido que essa é apenas uma das profissões que uma pessoa formada em Letras pode assumir. De certa forma, essa amplitude, que pode ser tudo mas também nada muito concreto, parece lembrar um pouco a concepção do curso em suas origens, quando, segundo Lajolo (2003), o *Bacharel em Letras era apenas uma condecoração a mais a fulgurar nas casacas dos que se destinavam, por força do nascimento ou da fortuna, aos altos cargos da administração ou da política.*

Lembro-me de que quando criança, ao ouvir que amigos ou parentes estavam na faculdade fazendo o curso de Letras, eu ficava imaginando o que seria estudar letras, mas de maneira alguma deixava de sentir um certo orgulho e inveja, pois da forma como as pessoas falavam sobre o assunto, parecia ser um curso importante e capaz de dar um certo status para aqueles que nele estivessem. No entanto, todo esse glamour parecia mais relacionado com o nível de intelectualidade que a pessoa poderia desenvolver e não com uma vida profissional a ser perseguida. Como expõe Lajolo (2003, p.1), ao comentar a finalidade das disciplinas “letradas” que antecederam e influenciaram os currículos do curso de Letras, além da possibilidade do magistério, era *profundamente obscuro o mercado de trabalho que pode absorver trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica*, como objetivo assumido para o curso de Letras.

Acredito que ainda hoje o curso de Letras não decidiu qual ou quais caminhos seguir. É comum ouvir, entre os alunos deste curso, que fazer Letras é bom porque se adquire cultura; é também comum perceber entre os professores do curso uma certa disputa para seduzir os alunos para que se decidam por serem professores de língua materna ou professores de língua inglesa, ou ainda para os encantos das literaturas. Dentro desse quadro e considerando o nível dos alunos que iniciam o curso, há professores que decidem por primeiro enfatizar em suas aulas as dificuldades demonstradas pelos alunos para utilizar adequadamente algumas estruturas da língua materna, pois percebem que os mesmos não conseguem escrever de acordo com os parâmetros a serem exigidos na graduação e também não conseguem ler criticamente. Em relação ao ensino de língua inglesa (ou outras línguas) opta-se pelo mesmo procedimento e com isso inicia-se, no caso da língua estrangeira, uma tentativa de reproduzir o contexto dos cursos de idiomas, porém com a desvantagem de se ter em média 40 alunos em classe, o que em geral não ocorre em um curso de idiomas. Do lado da Literatura, os professores optam por fazer com que os alunos leiam o maior número de obras possíveis de diversos autores de diferentes épocas e movimentos literários, para suprir a falta de leitura e conhecimento dos alunos em relação à área. Quanto à formação do professor, fica quase que esquecida e apenas presente em algumas poucas disciplinas que aparecem aqui e ali durante o desenvolvimento do curso e em apenas um ou dois semestres da disciplina de Prática de Ensino. A pesquisa, por sua vez, fica reduzida à disciplina de metodologia de pesquisa e a realização do trabalho de conclusão de curso no final da graduação.

Da forma como o curso de Letras é estruturado, algumas camisas de força parecem ser oferecidas aos alunos. Aqueles que vêm pensando, apenas, em se tornarem pessoas mais cultas ou interessadas em sua formação como escritores, por exemplo, terminam por ter que se tornarem também professores; aqueles que pretendem se tornar apenas professores de língua materna, terminam por terem que engolir a formação em língua inglesa e vice e versa. Porém, ao terminarem o curso, às voltas com a busca de um espaço profissional no mercado de trabalho, terminam por aceitar aulas em disciplinas para as quais foram aprovados e certificados, embora não gostem e não tenham se dedicado o bastante durante o curso de forma que estejam realmente preparados para nelas exercerem suas funções

como professores. O problema parece ainda maior, se considerarmos que os alunos também não saem realmente habilitados nas disciplinas de que gostam e para as quais se dedicam.

Ao fazer essas observações, refiro-me principalmente à licenciatura dupla Português-Inglês, em cursos oferecidos por centros universitários e faculdades particulares. Sei que há universidades que oferecem diversas licenciaturas de forma que os alunos possam optar para que lado seguir, mas essa não é uma realidade presente em todo o país, pelo contrário representa uma exceção. E, quando isso ocorre, diante do número pequeno de alunos que vão para o curso de Letras, essa divisão fica quase impossível de ser administrada já que se não pode ter turmas com menos de dez alunos. Por exemplo, quando estava cursando o 4º semestre do curso, em uma faculdade na qual a partir do 3º semestre o curso se dividia em dois, um braço para formação de professores de língua portuguesa e literatura brasileira e outro para formação de professores de língua inglesa e literaturas inglesa e norte americana, os alunos que já eram poucos (em torno de 8) formavam turmas com até 3 alunos, o que não era suficiente para sustentar economicamente os custos despendidos pela instituição para manutenção daquelas turmas. Diante desse tipo de dificuldade, o que ocorre na maioria das faculdades e centros universitários é que a licenciatura dupla é a opção adotada para que o curso de Letras não feche, como às vezes cogitado nesses tipos de instituições, como exposto por Paiva (2003a), ao referir-se à discussão ocorrida durante a realização do ENPULI, realizado em Londrina, em Setembro de 2002.

Considerando esse mar de possibilidades, o curso de Letras se torna um território de ninguém e ao mesmo tempo de todos que passam a disputar o espaço e as preferências dos alunos. Os professores de literatura, em geral, se consideram mais intelectuais por serem capazes de entender e discutir os grandes nomes da literatura; os de língua portuguesa ficam a chamar os de língua inglesa de traidores por estarem ensinando a língua do outro ao invés de favorecerem o ensinamento da língua materna (Cox e Peterson, 2001) e, nessa briga de vaidades, a formação do professor fica relegada a último plano, quase escondida no currículo do curso. Como afirma Paiva (2003a), raros são os professores que, independentemente de sua disciplina, levam para a sala de aula discussões sobre a prática de ensino.

Um outro tema muito discutido nos encontros de professores é a carga horária destinada às disciplinas. Essa questão, entretanto, está relacionada com a anterior, a qual trata da clareza quanto ao objetivo do curso de Letras. Da forma como vem ocorrendo, fica-se a brigar pelas horas do curso. Os professores de literatura reclamam da carga horária que ocupam no currículo do curso, o mesmo fazem os professores de língua portuguesa e de língua inglesa. É por isso que vejo como crucial uma decisão séria sobre o objetivo do curso. Para discutir esse tema, trago novamente minha própria história como base.

Na instituição em que cursei sete semestres do curso de Letras, havia alguns professores que discutiam, de forma sedutora (para mim, pelo menos), questões sobre formação de professores e suas aulas marcaram minha história. Após concluir o curso de Letras, iniciei imediatamente um curso de especialização *lato sensu* que embora se denominasse “Gramática da Língua Inglesa”, na verdade, pelo perfil dos professores do curso, muito se discutia a formação do professor de língua estrangeira (Notei, agora, como a questão ficou por conta do perfil dos professores!). Em seguida, ingressei em um programa de mestrado e desenvolvi minha dissertação sobre formação de professores. O caminho tomado me fez perceber cada vez mais que ao entender um pouco mais sobre o papel do professor, foi possível ir construindo o papel da língua estrangeira no currículo da escola. Isso despertou meu interesse por vários outros temas, tais como, preparação de material didático, desenvolvimento de pesquisa sobre as línguas maternas e estrangeira e sobre a sala de aula, entre outros. Estar consciente do lugar do professor de língua inglesa no currículo me proporcionou perceber minhas possíveis áreas de atuação. Ao entender o papel de professora como pesquisadora e sempre preocupada com a formação do aluno e não com a transmissão de conteúdo, me permitiu ir buscar caminhos para construção de conhecimento referente à língua materna, literaturas e língua inglesa, à medida que se faziam necessários para o desenvolvimento de minha prática. Hoje, sinto ter uma visão mais ampla em relação às possíveis áreas de atuação de um profissional formado em Letras, tais como consultoria, crítica literária, tradução, revisão de texto, roteirista, assessoria cultural, pesquisa, dentre outras e, creio que essa visão decorre principalmente porque tenho tentado me desenvolver como professora e educadora. Quero dizer com isso, que ao nos preocuparmos com a formação de professores-educadores, estejamos talvez criando espaço para que os alunos

tenham mais oportunidades de escolhas (talvez mais conscientes), por perceberem a existência e amplitude do espaço oferecido na área.

Não vejo necessidade de obrigação em relação ao “domínio” de todo o conteúdo das disciplinas que posso lecionar, pois sei que a busca precisa ser contínua por toda nossa vida, já que o conhecimento não é sinônimo de verdades estáticas. O que pretendo argumentar é que se tirarmos o foco do conteúdo das disciplinas, e se tivermos como objetivo central do curso de Letras a formação de professores, como pesquisadores e buscadores contínuos de espaços para pesquisa e construção de conhecimento, pode ficar mais fácil lidar com a organização do curso de Letras e a carga horária das disciplinas do curso. Desta forma, o professor de língua portuguesa não precisaria se preocupar em manter uma postura conteudista de mostrar todas as estruturas gramaticais da língua, assim como o professor de literatura não precisaria se sentir obrigado a fazer os alunos lerem todos os grandes escritores da literatura e o professor de inglês, todo o conteúdo (em geral gramatical) concernente à língua inglesa e todas as habilidades, como em uma síndrome de completude que parece atacar todos os professores. Acredito que é essa a idéia implícita nas novas diretrizes para o curso de Letras, nas quais, como abordado por Paiva (2003b), pretende-se acabar com a idéia de disciplinas isoladas e ter o curso girando em torno de *um conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*.

Uma terceira questão que creio seja importante aprofundar está relacionada ao ensino de língua inglesa no curso de Letras. Ainda que a licenciatura dupla acabasse e houvesse um curso com seu currículo dedicado inteiramente ao desenvolvimento da língua Inglesa, haveria problemas se as pessoas continuarem a ver o curso somente como um mero espaço para se aprender a língua-alvo. Eu própria, quando iniciei meu curso de Letras e ingressei no curso de especialização, tinha essa concepção de que estava ali somente para aprender língua. Esse tipo de concepção faz com que o curso de Letras fique tentando ser um curso de idiomas, sem considerar, no entanto, as desigualdades de condições existentes entre os dois contextos. Além disso, ao ter como objetivo somente o aprendizado da língua alvo, termina-se, assim como nos cursos de idiomas, por tornar predominante o objetivo de fazer os alunos desenvolverem a habilidade oral com ênfase no sistema da língua, desprezando um pouco as demais habilidades e a preocupação com a formação do professor. Junto com

essa concepção vem a opção por professores que tenham experiência internacional e pronúncia idêntica ou muito próxima àquela do falante nativo, embora não tenham muito conhecimento sobre formação de professores ou sobre o processo ensino-aprendizagem, exatamente como ocorre nos cursos de idiomas.

Esta concepção muito conteudista, implica que saber a língua-alvo é o bastante para ensiná-la. O mesmo ocorre em termos de literatura e língua portuguesa. Se assumido que o curso de Letras tem como objetivo principal a formação de professores de língua, há que se pensar não somente no aprendizado da língua, mas junto com esse o entendimento e uma grande discussão crítica sobre o porque de ensiná-la na escola e sobre o como fazê-lo.

1.5 – O Curso de Letras na Instituição Pesquisada

Na instituição pesquisada, um centro universitário, o curso de Letras é feito em três anos letivos e oferece as opções de habilitação Português-Inglês ou Tradutor-Intérprete. Como em vários cursos no Brasil, os alunos que, de início, querem apenas ser professores de língua materna, terminam por ter que cursar a disciplina de língua inglesa e terminam por se formarem com a dupla habilitação.

De acordo com informações obtidas no *site* da instituição, ao se falar sobre o curso de Letras diz-se que

o curso estuda as línguas e todos os fatos relacionados a elas, investigando a sua estrutura, usos e mudanças. Estuda a gramática e a literatura, conhecendo, assim, a cultura de um povo. Forma professores da língua e de sua literatura e exige leitura e análise de obras literárias e científicas. Propicia também ao licenciado o desenvolvimento de projetos científicos da área e reelaboração de textos, em seus diferentes tipos³.

³ Por questões éticas, decidi omitir o nome da instituição em que a pesquisa foi realizada, assim, não aponto a fonte e nem faço referências direta ao endereço de seu *site*, embora entenda que seja de caráter público tudo que se encontra disponível na *web*. O mesmo procedimento é adotado todas as vezes que cito literalmente o exposto em documentos ou quaisquer outros tipos de fontes relacionadas com a instituição.

São ainda expostos os diferenciais do curso, as características do profissional da área, os pontos positivos da profissão, as habilidades necessárias, sua área de atuação e algumas disciplinas do curso. Como diferenciais, estabelece-se que, ao estudar a língua e a literatura, o aluno poderia enriquecer-se intelectualmente, tendo uma formação mais ampla e capaz de diversificar sua atuação como futuro professor. Enfatiza a existência de laboratório de idiomas e acervo de obras, além de ressaltar que o curso prepara para docência no ensino fundamental e ensino médio em escolas públicas ou privadas, com as habilitações em Português e Inglês e respectivas literaturas.

Ao estabelecer como deve ser o profissional da área, diz-se que é necessário capacidade de análise, de comunicação e expressão além de ter aptidão verbal, fluência na transmissão de idéias e atualização e sociabilidade. Acrescenta-se ainda algumas habilidades, tais como, *conhecimentos profundos de gramática, literatura, lingüística, e de cultura geral, capacidade de análise literária, boa compreensão de textos, aptidão verbal, boa memória, capacidade de concentração, rapidez de raciocínio.*

Em relação ao aluno, observa-se que precisa gostar da leitura, da compreensão e análise de textos, assim como de falar, de escrever e de ensinar. Enfatiza-se que após graduado poderá atuar como professor e também com crítica literária, desenvolvimento de pesquisa para elaboração de livros didáticos, em eventos como feira de livros e palestras, centros culturais e elaboração de projetos de ensino para escolas.

Em geral, os alunos que se matriculam no curso de Letras, nessa instituição, são de baixo poder aquisitivo. Muitos deles vêm de escolas públicas ou de cursos supletivos, e há casos de alunos que estão retornando aos bancos escolares após terem permanecido até 10 anos sem estudar. A maioria estudou língua inglesa somente durante o ensino médio e há casos de alunos que nem sequer tiveram contato com o idioma durante a vida escolar. Por outro lado há sempre alunos que já freqüentaram ou freqüentam cursos de idiomas e até pessoas que já lecionam em cursos de idiomas e em escolas de ensino fundamental e médio. Em média, as turmas são compostas por 50 alunos, no início do curso. A turma estudada nesta pesquisa tinha 52 alunos: 8 homens e 44 mulheres, no primeiro semestre e no início do segundo semestre tinha 43 alunos: 6 homens e 37 mulheres.

A carga horária da disciplina Língua Inglesa é de 72 horas por semestre com uma carga horária semanal de 04 horas/aula, perfazendo um total de 496 horas-aula ao final do curso. A disciplina é dividida em módulos semestrais, todos com a mesma carga horária. Nos dois semestres iniciais, as demais disciplinas do curso são: sociologia, Cultura e Realidade, Metodologia de Pesquisa, Latim (apenas no primeiro semestre) e Língua Portuguesa.

O plano de ensino elaborado pela instituição em Agosto de 2000 e ainda vigente para a disciplina Língua Inglesa I para o primeiro semestre do curso estabelecia em sua ementa *Estrutura verbal, não-verbal e sintática elementares. Pontos Gramaticais – nível elementar. Enfoque na pronúncia e na transcrição fonológica.* Os objetivos definidos: *Estimular o aluno a adquirir as estruturas verbais elementares e suas categorias gramaticais em contextos comunicativos globalizados*” No cronograma de aulas, o plano de ensino era dividido em 18 aulas com seu conteúdo privilegiando o conhecimento do sistema da língua. Abaixo apresento esse plano, em forma de poema, cujas partes representam uma aula, perfazendo o total de 18 aulas no semestre.

O Plano de Ensino Estabelecido

Present tense of be; sentence stress;
essential English: Introducing expressions for greeting,
leave-taking, thanking, apologizing.

Demonstrative pronouns: This;
That. Intonation of statements and information question;
rhythm of phone numbers; asking for English words;
spelling; and phone numbers.

Present tense of be; affirmative statements;
Indefinite articles, contractions; linking words
Together: consonant + vowel;
Talking about occupations.

Present tense of be; Yes/No questions and short answers;
Plurals; possessives; pronouns: it; they and this; these;
Final –s endings in plural and possessives;
Giving opinions; asking what something is; asking about ownership

Present tense of be: question with who;
when; where + from, and What time.
Word stress: stressed and unstressed syllables.

Asking: Who people are; where people are from; and for the time.

Present tense of be: questions with how much
and What color; possessive pronouns.
Intonation in questions: Yes/No vs. information questions.
Talking about clothing, colors, and prices.

Present tense of be: questions with what's the weather like and when is;
Be + in (location) and be + in (month).
Th in ordinal numbers.
Talking about the weather, dates of holidays and birthdays

Exercises in groups,
Posters;
speech

Present tense of be: questions with When, what, where;
Prepositions of location;
Sentence stress and rhythm;
Making a date to go shopping;
Talking about where things are in a department store.

Simple present tense: have and has;
adverbs of frequency: always, sometimes, usually, never.
Intonation: items in a series; reduced form of and.
Talking about breakfast foods and snacks: what kind and how often.

Simple present tense:
Affirmative and negative statements.
Don't and Doesn't pronunciation.
Talking about how many hours a week you do something.

Simple present tense:
Yes/No questions and short answers with do and does.
Linking: silent h.
Saying what kind of music you like.

Present tense of be; present tense information
Questions with do/does.
Word stress: /a/ in unstressed syllables reductions of Do you.
Talking about favorites kinds of food.

There is/There are; Yes/No questions and short answers with Is there/Are there;
Indefinite pronoun one;
prepositions of location. Pronouncing th.
Finding out if there are any places of interest, recreation, etc... in a city

Have to; why don't you...?
 You should...;
 Linking consonant + vowel;
 Talking about how you feel.

Possessives; simple present tense; information
 Questions; prepositions with work: for, in, at.
 Sentences stress: vowels in function words reduced to /ə/;
 Talking about family relationships.

I'd like a...; Can of request;
 Count and non-count nouns.
 Reduced form of can;
 Ordering food in a restaurant

Reviewing all structures.

A metodologia de ensino estabelecida no plano de ensino propunha:

As aulas têm caráter prático/método indagativo/problematização, antecedidas de noções teóricas básicas necessárias para o melhor desempenho oral e/ou escrito do aluno. O trabalho de participação ativa do aluno é desenvolvido através de atividades individuais e/ou grupos, abrangendo treino de reconhecimento e produção feitos em classe e no laboratório de línguas. Serão desenvolvidas atividades de dramatização guiadas pelo professor e/ou aluno. O aluno será levado a produzir textos simples livres. Serão utilizados jogos, na medida em que sejam necessários. Também serão introduzidas breves discussões dirigidas e livres em pares e em grupos, de acordo com o tipo de grupo daquele momento". Ainda como exposição da metodologia de ensino, incluía-se "aulas expositivas; tarefas de leitura extra classe (para reconhecimento de estruturas gramaticais), com acompanhamento em aula.

Parece interessante notar que apesar de a instituição afirmar que o aluno teria participação ativa assegurada, afirma também que essa participação ativa seria desenvolvido por meio

de *treino, atividades guiadas, discussões dirigidas e aulas expositivas*, mostrando incoerência entre o proposto e o realizado. Não creio haver espaço para aluno ativo em um panorama em que o mesmo é submetido a treinos, ou sendo guiado e dirigido. Caberia questionar, também, o que seria o *método indagativo*, a que se referem, na metodologia de ensino estabelecida.

O sistema de avaliação proposto estabelecia que os alunos seriam avaliados de acordo com *interesse, responsabilidade, nível de atuação em trabalho individual e contribuição em trabalho de grupo, participação, trabalhos práticos e duas provas bimestrais*.

Para o segundo semestre do curso, a ementa estabelecia *Estrutura sintática básica. Pontos gramaticais –nível básico. Enfoque na pronúncia*. Os objetivos eram *estimular o aluno a adquirir as quatro habilidades básicas (ler, ouvir, falar e escrever) e suas categorias gramaticais*. Como conteúdo programático estabeleciam-se três montantes de itens gramaticais:

Present tense of be; simple present tense; imperatives; affirmative and negative with there is/are; past tense of be; simple past tense: regular and irregular verbs; present continuous; be going to + verb with future meaning; verb phrases with have to/ has to + verb; have/has + object; like to + verb; like + object; will for predictions.

Coordinating conjunctions: and/but; compound sentences with and/but; prepositions of location; count/non-count nouns: some/any; object pronouns; adverbial clauses.

Linking syllable stress in words; sentence stress: /a/ in the unstressed words and, at, or, the, to; Intonation of statements vs compliments; pronunciation of was/wasn't and were and weren't; consonant clusters with /r/; stress in compound nouns; deletion of initial sounds and reduction of vowels in him her, and them; reduction in contractions with will.

Diferentemente do plano de ensino para o primeiro semestre, havia espaço no plano de ensino de língua inglesa para o segundo semestre, para que o professor dividisse esse conteúdo em 18 aulas, no cronograma de aulas. Os procedimentos em relação à avaliação e metodologia eram os mesmos presentes no programa do primeiro semestre.

Por decisão minha, relacionada com questões éticas, não apresento mais detalhes sobre os programas da instituição para os outros semestres do Curso de Letras. Como a pesquisa realizada teve como foco uma turma em seu primeiro ano de curso, não creio que essa falta de detalhamento possa prejudicar muito o desenvolvimento deste estudo, ou impedir uma visão sobre o panorama estabelecido no Curso de Letras na instituição na qual o estudo foi realizado.

Para terminar esta primeira parte da tese, resalto sinteticamente, em forma de poema, a paisagem estabelecida que aqui tentei pintar.

A Paisagem Estabelecida

Currículo, descrição de objetivos, procedimentos e métodos
 Currículo , experiência formal na escola,
 seleção de conhecimentos, informações e fatos, tipo coleção
 Currículo oficial, oculto, programático, integrado
 Local de poder, instrumento de poder
 Currículo, um evento?
 Um evento, um fluir de eventos,
 experiências, histórias de vida,
 Interação, aluno, professor, a disciplina, o plano de aula, Leis e o que mais houver

E o lugar do professor? E o lugar do aluno?
 Já estão estabelecidos!
 O professor manda em tudo, escolhe tudo, decide tudo, sabe de tudo
 O aluno aceita tudo, repete tudo, obedece a tudo
 O professor brinca, o aluno se diverte e aprende
 Mas, precisa ter habilidades e competências
 Mas, pode também ficar estabelecido que...
 O espaço também é do aluno!
 O professor não precisa mais ser o sr. Faz tudo!
 Podem construir juntos!

E a Universidade?
 Já está estabelecido!
 Universidade é monastério...
 É negócio...
 Mas, pode ser comunidade de aprendizagem!

E o Curso de Letras?
 A discussão está estabelecida!
 As leis estabelecem tudo!
 Licenciatura dupla?

Literatura?
Línguas Clássicas?
Espírito Cultural?
Currículo mínimo?
Formação de professores?
Pesquisadores?
Críticos literários?
Tradutores?
Teoria? Prática?

E a instituição faz o quê?
Já está tudo estabelecido!
O programa já está pronto!
Ensina conhecimentos profundos de gramática,
Literatura, lingüística, cultura geral
Treina, guia, dirige, estimula o aluno...
Mas, precisa ter boa memória, aptidão verbal
Capacidade de concentração, rapidez de raciocínio.

Uhmmm... Precisa?
Há propostas diferentes?
Há propostas...

Vou pintar um pouco da paisagem proposta na parte dois, quer saber como é?

Parte 2 – A Paisagem Proposta



A metáfora de paisagem proposta nesta pesquisa refere-se à proposta que eu esperava pôr em prática em minhas aulas de língua inglesa no curso de Letras e à proposta de desenvolvimento de pesquisa narrativa em minha tese de doutorado. Diante da paisagem estabelecida em relação ao contexto no qual meu estudo se realizaria, decidi percorrer caminhos de transformação, engajada não só em tentar modificar um pouco o cenário de ensino de língua inglesa no curso de Letras, pelo menos na instituição em que eu trabalhava, mas também comprometida com o desenvolvimento de um tipo de pesquisa que me permitisse ousar um pouco em relação aos cânones acadêmicos estabelecidos para construção de conhecimento e sua apresentação. Acredito que propostas de transformação devem ser feitas em todos os níveis, desde a sala de aula no ensino médio e fundamental até a graduação e por que não no contexto acadêmico? Se o professor de ensino fundamental e médio precisa refletir sobre sua prática, também precisam fazê-lo os professores da graduação, da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, incluindo os pesquisadores que constituem o campo acadêmico. Desta perspectiva, estremecer um pouco os cânones acadêmicos era uma de minhas pretensiosas propostas.

Uma outra paisagem de proposta que pretendo discutir um pouco refere-se às transformações que pairavam sobre o curso de Letras, a partir do documento que estabeleceu novas diretrizes para o curso, em 03 de abril de 2001. Como vivi minha experiência com os alunos de Letras durante o ano de 2001, havia na instituição pesquisada

um movimento de adaptação e mudança de grade curricular para atender ao novo documento. Começo por esta proposta de história sagrada (Clandinin & Connelly, 199, 2000).

2.1 - Novas diretrizes para o curso de Letras: proposta de mudança para a História Sagrada

Conforme abordam Clandinin & Connelly (1995, 2000), histórias sagradas são aquelas estabelecidas e institucionalizadas para serem seguidas por todos. Utilizando outro termo, mas talvez referindo-se ao mesmo tema, Apple (2000) fala sobre conhecimento oficial. Considerando o contexto da Educação, histórias sagradas poderiam ser aquelas ditadas pelo Governo, por meio de Leis e Diretrizes, por exemplo; poderiam ser os documentos e regimentos oficiais elaborados e implementados pelas instituições educacionais (Escolas, Faculdades, Centros Universitários e Universidades); dentre outras possibilidades de histórias sagradas. Os documentos governamentais representam histórias sagradas para as instituições de ensino que, por sua vez, com base nas determinações governamentais, estabelecem suas próprias histórias sagradas a serem seguidas por professores e alunos. Falo aqui das propostas de histórias sagradas, feitas pelo governo brasileiro e pela instituição estudada, para o curso de Letras.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases voltada para os cursos de licenciatura, aprovada no ano de 1996, já tivesse extinguido a obrigatoriedade de um currículo mínimo, acredito que foi com as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, que se iniciou um movimento mais recente em relação à transformação do perfil do curso. Pelo menos, na instituição pesquisada, iniciou-se no ano de 2001 uma grande movimentação para alteração de ementas e grade curricular para o curso de Letras.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de 03 de abril de 2001, estruturas flexíveis deveriam ser implementadas para o curso de Letras. Essa flexibilidade deveria permitir ao aluno em formação, opções de conhecimento e também de atuação no mercado de trabalho; criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover articulação constante entre ensino,

pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciar o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Em relação ao currículo, as novas Diretrizes entendem que deve ser um *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*, no qual o professor precisa não só se responsabilizar pelos conteúdos, mas também orientar os alunos, de forma a contribuir para a qualidade da formação do mesmo, conforme leitura de Paiva (2003b). Na verdade, essa mudança de perspectiva curricular impõe transformações em toda a estrutura do curso, envolvendo a inserção de uma grande multiplicidade de papéis aos futuros profissionais que precisam além do domínio e uso da língua, desenvolver competências e habilidades para, conforme as Diretrizes, atuarem como *professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, interpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades*.

Com base nas novas propostas impostas pelas novas diretrizes para o curso, iniciou-se, como já dito, um movimento institucional, no centro universitário estudado, para mudar a grade do curso de Letras. Em uma das reuniões realizada no ano de 2001, a proposta do novo currículo pleno foi apresentada. Os quadros que se seguem mostram a estrutura dessa proposta.

Quadro 6 -Disciplinas Básicas/Específicas (Área de Letras)

Disciplinas	Carga horária
Língua Portuguesa I, II, III, IV, V, VI	216
Leitura e Produção de Textos I, II, III, IV, V, VI	216
Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI	216
Laboratório de Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI	216
Linguística I, II, III, IV	144
Língua Latina I, II	72
Teoria da Literatura I, II	144
Literatura Portuguesa I, II, III, IV	216
Literatura Brasileira I, II, III, IV	216
Literatura Inglesa	36
Literatura Norte-Americana	36
Seminários Avançados I, II	72
Carga horária total	1800

Fonte: dado obtido na instituição pesquisada

Quadro 7 - Disciplinas de Formação Humanística

Disciplinas	Carga horária
Metodologia de Estudo e Pesquisa I, II	72
Trabalho de conclusão de curso I, II	72
Problemas Sociais e Educação	36
Carga horária total das disciplinas de formação humanística	180

Fonte: dado obtido na instituição pesquisada

Quadro 8 - Disciplinas de Formação de Professores

Disciplinas	Carga horária
Projeto Experimental I, II, III, IV, V, VI	216
Didática da Língua Portuguesa	36
Didática de Língua Estrangeira	36
Organização e Política da Educação Básica I, II	72
Psicologia da Educação	36
Prática de Ensino I, II, III, IV, V, VI	400
Estágio Supervisionado	400
Carga horária total das disciplinas de formação de professores	1196

Fonte: dado obtido na instituição pesquisada

Quadro 9 - Disciplinas Optativas

Disciplinas	Carga horária
História e Literatura / Sociologia da Literatura	72
Espanhol Instrumental	72
Jogos Educativos	72
Cultura dos Povos de Língua Inglesa	36
Literatura Inglesa	72
Literatura Norte-Americana	72
Literatura Infanto-Juvenil	72
Carga horária total das disciplinas optativas	432

Fonte: dado obtido na instituição pesquisada

Embora sabendo que a proposta de currículo pleno, apresentada na reunião, era resultado do início de uma discussão sobre a forma de implementar na instituição as mudanças

sugeridas pelas novas Diretrizes, e tendo consciência quanto à dificuldade para mudanças na forma como o curso de Letras tem sido estruturado, creio que a proposta da instituição ainda não parecia contemplar o exposto nas Diretrizes e nem parecia encaminhar-se nesse sentido, já que ainda mantinha uma visão de currículo como elenco de disciplinas.

A mesma postura parece ser ainda a vigente na instituição, uma vez que em seu *site*, as disciplinas do curso são apresentadas da seguinte forma: Formação específica, Formação pedagógica e Formação de prática de ensino.

Formação específica: Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Língua e culturas Latinas; Lingüística; Teoria da Literatura; Literatura Portuguesa; Literatura Brasileira; Literatura dos Povos de Língua Inglesa; Leitura e Produção Textual; Iniciação à Produção Acadêmica.

Formação Pedagógica: Antropologia e sociologia da Educação; História do Pensamento Pedagógico; Didática; Metodologia do Ensino de Português; Metodologia do Ensino de Inglês; Psicologia da Educação; Política Educacional e Organização da Educação Básica.

Formação de Prática de Ensino: Prática de Ensino de Língua Inglesa; Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Prática de Ensino de Lingüística; Prática de Ensino de Leitura e Produção Textual; Prática de Ensino de Literatura Portuguesa; prática de Ensino de Literatura Brasileira.

Embora, como dito, a postura da instituição pesquisada ainda parece ser a de manter o curso como um elenco de disciplinas, no material disponível no *site* da instituição, parece haver uma tentativa de aproximação ao sugerido pelas Diretrizes governamentais. Já não mais se fala em disciplinas básicas, mas apenas específicas e termos como *educação*, *metodologia* e *prática de ensino* são amplamente inseridos ao elenco de disciplinas dos núcleos de formação pedagógica e de prática de Ensino. No entanto, não há garantias de que a utilização desses termos impliquem uma mudança real nas histórias de sala de aula do curso.

Cabe, ainda, observar que há uma separação entre o conteúdo das disciplinas e a discussão sobre a prática de ensino referente às mesmas. As Literaturas, por exemplo, são desmembradas da prática de ensino relacionadas às mesmas. Assim, como também se

desmembra Língua Portuguesa e Língua Inglesa de produção textual e leitura, por exemplo. Essa postura pode sugerir uma proposta de estudo do conteúdo das literaturas, para depois discutir como ensiná-las. No caso da língua, há margem para se pensar que a estrutura gramatical será a abordada isoladamente, fora do contexto da prática de ensino e independente de questões relacionadas à produção textual ou leitura, por exemplo.

Entusiasmada com alguns temas sugeridos pelas novas Diretrizes Curriculares de 2001, tais como priorização de abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, articulação com ensino e pesquisa, além da idéia de *conjunto de atividades acadêmicas*, e frustrada com a de história sagrada ainda vigente na instituição e com as perspectivas contidas em sua nova proposta de história sagrada, que ainda mantinham o conteúdo das disciplinas desmembrados do contexto de prática de ensino, comecei a pensar que poderia construir com meus alunos uma história secreta (Clandinin & Connelly, 1995)

2.2 – Subvertendo a Ordem: uma proposta de história secreta para o curso de Letras

Para Clandinin e Connelly (1995), histórias secretas são aquelas vividas pelos professores, quando se fecha a porta da sala de aula. São as histórias que burlam, subvertem o encaminhamento previsto na história sagrada. Como já declarado, diante da história sagrada vivida na instituição estudada, decidi subverter e construir com meus alunos uma história secreta, cuja proposta começo a desvelar.

Fiquei muito contente quando fui convidada para lecionar no curso de Letras da instituição pesquisada. Eu já lecionava Inglês instrumental e Metodologia de pesquisa para diversos cursos da graduação, como administração, engenharia, computação, arquitetura, enfermagem, fisioterapia, jornalismo, entre outros, mas nunca havia sido convidada para o curso de Letras, o que me frustrava de alguma forma, já que em meu mestrado havia enveredado para o caminho da formação de professores. Os professores que, assim como eu, lecionavam em diversos cursos eram institucionalmente denominados “genéricos” e essa etiqueta carimbada no crachá incomodava um pouco. Mas, enfim o convite para ser a professora de inglês no curso de Letras havia chegado!

Porém, diante da paisagem estabelecida para o curso, no centro universitário, como comentado na primeira parte deste trabalho, comecei a elaborar meu plano para burlar, subverter a ordem estabelecida. Conhecendo meu jeito atrevido de ser, eu sabia que não conseguiria cumprir o currículo burocrático pré-estabelecido. Confesso que nem tentei obedecer e começar pela primeira unidade do livro “sugerido”, trabalhando o verbo *to be* e propondo exercícios de “transforme para negativa, afirmativa e interrogativa”. Não sabia bem como, mas sabia que encontraria um caminho para a história de ensinar e aprender Inglês no curso de Letras.

Já havia iniciado meu doutoramento e na época estava fazendo um curso sobre avaliação a partir do qual várias idéias foram permeando meus pensamentos surgindo minha vontade de subverter o currículo estabelecido. Acreditando que a postura de ensinar do professor pode influenciar a postura de aprender dos alunos, e futuramente sua postura própria de ensinar, já fui para a sala pensando em trabalhar de forma a que pudéssemos desenvolver o aprendizado da língua-alvo, discutindo também a formação do professor e o processo ensino-aprendizagem. O poema “correndo perigo”, de minha autoria, expressa esse meu sentimento.

Correndo Perigo

O professor ensina
 O aluno aprende
 Queria ir além...
 Queria fazer junto
 Questionar junto
 Aprender verbo *to be* na primeira aula para que?
 Será que não há outro jeito?
 E depois como é que ensina?
 Ensina cores
 Ensina números
 E lá vai o *to be* novamente!
 Interrogativa, afirmativa e negativa
 Essa rede precisa ser rompida
 Ainda que subvertendo a ordem
 e... correndo perigo

Embora Perrenoud (1999) afirme que, em geral as escolas querem do professor os diários preenchidos e com notas lançadas, ao final de cada ano letivo, sem se importarem muito de que forma o processo de ensino-aprendizagem tenha ocorrido, com base em meu conhecimento prático pessoal e profissional, sei que a existência por si só de uma história sagrada demanda obediência, para manutenção da ordem. Uma história secreta, em geral subversiva, provoca interrupções às vezes não aceitas e nem “perdoadas” pelos responsáveis pela manutenção da história oficial ou sagrada. É por isso que eu sabia que com o desenvolvimento de minha proposta de história secreta, estaria correndo riscos.

Mas... Com a cabeça ardendo de idéias, fui fazendo propostas aos alunos. Ao invés de trabalharmos diretamente seguindo as unidades do livro, trabalharíamos com textos autênticos que falassem sobre a formação do professor e sobre o processo ensino-aprendizagem. Tentaríamos desenvolver habilidades de compreensão de texto por meio das estratégias de leitura trabalhadas em uma abordagem instrumental voltada para leitura. Ao invés de exercícios de repetição de frases e palavras para treinar a pronúncia, cantaríamos. Em todas as aulas teríamos uns 20 minutos para ensaiar algumas músicas, como se fôssemos um coral. As letras também seriam trabalhadas como textos a serem interpretados e compreendidos. Ao invés de só ouvirmos as fitas com os diálogos do livro, produziríamos peças teatrais e os alunos poderiam elaborar suas próprias atividades de *listening*. A gramática viria contextualizada e, assim como as unidades do livro, apareceriam de acordo com o ritmo de nossas atividades e não como base inicial para o desenvolvimento dessas. A avaliação seria um processo e não só um produto final despejado na prova. Eu estava animada!

Meu plano era subversivo porque não usaríamos o livro como espinha dorsal do curso e também não seguiríamos as unidades na ordem estipulada no mesmo. Não teríamos a gramática como gerenciadora do processo de aprendizagem e o verbo *to be* não seria o início de tudo. Mas as idéias aqui apresentadas não estavam todas tão claras e organizadas em minha mente no início do curso, mas eu sabia que iria construir uma história diferente daquela vivida até então. Eu iria aos poucos sugerindo aos alunos que trilhássemos caminhos diferentes.

Como um dos caminhos diferentes relaciona-se com a abordagem instrumental, creio ser necessário abrir um parêntese para comentar de que forma essa se daria em nossa história. Dudley-Evans & St John (1998) discutem possíveis definições características para ESP, abordando autores como Hutchinson and Waters (1987), Strevens (1988) e Robinson (1991). Para Hutchinson and Waters (1987), ESP não estaria particularmente relacionado com um tipo de linguagem, material de ensino ou metodologia, mas, sim, com as razões do aprendiz em relação à língua-alvo. Strevens (1988) apresenta algumas características para ESP: quatro absolutas e duas variáveis. As absolutas seriam: (1) estar de acordo com as necessidades dos alunos; (2) estar relacionado com o conteúdo de uma determinada disciplina, ocupação ou atividade; (3) centrado na apropriação da língua em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso; ou (4) em contraste com o Inglês geral. As características variáveis seriam (1) restrições em termos de habilidades de aprendizagem; e (2) não obedecer nenhuma ordem metodológica pré-determinada. De forma um pouco semelhante, Robinson (1991) enfatiza como características, a análise de necessidades, o direcionamento em relação aos objetivos específicos do curso e também em relação ao tempo de curso, que seria curto ou limitado em comparação com os cursos de Inglês Geral.

Considerando esses caminhos apontados, Dudley-Evans & St John (1998, pp. 4-5) apontam duas características absolutas e quatro variáveis. As absolutas seriam (a) ser ESP especificamente determinado em relação às necessidades do aprendiz e (b) fazer uso de metodologia e atividades relacionadas com a disciplina para qual o aprendizado se realiza. As características variáveis seriam (a) relacionar-se ou ser desenhado para disciplinas específicas; (b) ser utilizado em situações de ensino específicas, diferentes daquelas vividas no ensino de Inglês Geral; (c) ser designado para aprendizes adultos, em situações de trabalho, alunos de nível secundário; ou (d) designado para alunos de níveis intermediário e avançado, já conhecedores do sistema da língua.

Considero a proposta de ensino de língua inglesa, feita aos alunos, passível de ser caracterizada como ESP porque vejo nela algumas das características apontadas pelos autores citados. Quando esses autores falam sobre a necessidade dos alunos, eles não se referem especificamente às necessidades lingüísticas. Assim, considerando que o ensino de

língua inglesa no Curso de Letras está a meu ver relacionado não somente com o saber a língua, mas também com entender o processo de aprendizagem e ensino da mesma pelos alunos, futuros professores de língua Inglesa, acredito ser uma necessidade esse entendimento. Como aluno, entender seu próprio processo de aprendizagem poderia ajudar na construção de conhecimento. Como futuro professor, o aluno não pode apenas aprender a língua para ser um usuário dela, mas saber, também, como aprendê-la e como ensiná-la, ou pelo menos vislumbrar alguns possíveis caminhos para viver esse processo pela perspectiva de aluno e pela de professor. Partindo desse pressuposto, minha proposta de trabalho com textos autênticos que propiciassem espaço para discutir, refletir e construir conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao tomar esse caminho, creio estar desenhando um curso que busca, sim, atender as necessidades dos alunos.

Além disso, os autores citados expõem como características da abordagem instrumental, a utilização de uma metodologia de ensino diferenciada daquela em geral utilizada nas aulas de Inglês Geral e a ênfase em habilidades específicas. Considerando que em minha proposta, a interação com o material e com os alunos apresentaria essa diferenciação, e haveria uma certa predominância do desenvolvimento da habilidade de leitura, no início do curso, creio ser também possível caracterizar a abordagem proposta como instrumental.

Creio, ainda, que se considerado que os alunos da graduação começam a ser expostos, em várias disciplinas, a textos acadêmicos em língua Inglesa, a proposta de desenvolvimento de leitura também assumiria caráter instrumental, ao atender essa necessidade mais imediata dos alunos.

Após esclarecer um pouco a visão de ESP inserida na proposta feita aos meus alunos, fecho o parêntese aberto e retomo os demais caminhos utilizados em minha proposta de história secreta. Os caminhos utilizados em meu plano de subversão tornaram-se os instrumentos de minha pesquisa.

2.2.1 - O Questionário Inicial – um plano de subversão

Em todos os cursos em que leciono ou já lecionei, gosto de iniciar as aulas com uma conversa sobre o que os alunos pensam ser um contexto favorável ao aprendizado. Busco saber o que eles esperam da aula, do professor e de si mesmos, de forma que possa

proporcionar um espaço inicial para refletirmos sobre o rumo que nossas aulas tomarão. Assim foi minha história com o curso de Letras em questão. Em nosso primeiro encontro, pedi que respondessem a um questionário (anexo 1) intitulado “Temas para reflexão”, no qual pedia que os alunos falassem sobre seus objetivos e expectativas, o significado de saber Inglês, as características do “bom professor” e do “bom aluno”, as definições de aprender e ensinar, as estratégias utilizadas por eles para aprender e o papel do aluno e do professor no processo de ensino aprendizagem. Além de abrir espaço para um momento de reflexão, meu objetivo era começar a conhecer meus alunos e, a partir de suas respostas, começar a mostrar a eles um pouco de mim e do meu fazer pedagógico.

O questionário foi nossa primeira atividade no ano e também meu primeiro instrumento de pesquisa. Como nossos encontros eram realizados em quatro aulas (duas antes do intervalo e duas depois do intervalo), utilizamos uma parte de nosso tempo para que eles discutissem em grupo as questões propostas e as respondessem e outra parte para que discutíssemos as respostas de todos. Já naquele dia, senti que os temas propostos eram bastante amplos e complexos para serem discutidos completamente em um primeiro contato. Além disso, eu imaginava que as respostas dos alunos trariam uma imagem mais conteudista e tradicional do contexto de sala de aula e estava preparada e ansiosa para falar sobre as diferentes possibilidades de ensino de línguas e em qual delas eu me encaixava, de forma que eles pudessem ir entendendo a razão de minha proposta “diferente” de ensino de língua inglesa. Assim, o questionário funcionou como o início de meu plano de subversão.

2.2.2 - A avaliação diagnóstica

Como dito, o questionário inicial (Anexo 1) foi o primeiro instrumento utilizado. Nas duas primeiras aulas, antes do intervalo, os alunos responderam, e depois discutimos, questões sobre aprendizagem de língua inglesa. Eu queria deixar claro para os alunos quais as possibilidades de caminhos para ensino-aprendizagem da língua-alvo, de forma que eu pudesse situar qual deles eu gostaria de seguir. Após o intervalo, ainda no mesmo dia, propus aos alunos a realização de uma avaliação diagnóstica. Tentei mostrar a eles que não seria uma prova, mas um instrumento por meio do qual eu poderia conhecê-los um pouco mais. Comentei que aquela avaliação poderia nos ajudar a direcionar o caminho de nossas

aulas durante o primeiro semestre. Assim, ainda em nosso primeiro dia de aula, em nosso segundo encontro após o intervalo, a avaliação diagnóstica (anexo 2) foi realizada. Embora alguns alunos se sentissem um pouco receosos por estarem sendo avaliados, nossa conversa, a partir do questionário inicial serviu estrategicamente para convencê-los de que em minha visão de ensino e aprendizagem, tal avaliação não ocorreria.

Meu segundo instrumento de pesquisa, a avaliação diagnóstica, foi por mim elaborado a partir das unidades propostas pelo livro didático escolhido pela coordenadora do curso para nossas aulas. Com base em minha experiência como professora em cursos de idiomas, tentei também propor questões que pudessem me mostrar o conhecimento dos alunos mais ou menos da forma como eu sabia que eram cobrados em relação aos níveis básico, intermediário e avançado propostos nesses cursos. Fazia parte da avaliação, ainda, a leitura de um texto extraído do livro didático a ser utilizado em nosso curso. Eu propunha questões que me proporcionariam a oportunidade de conversar com os alunos sobre a abordagem instrumental de ensino de línguas, tendo, nesse caso, a leitura como nosso alvo primeiro. Era minha intenção, mais tarde, trazer as questões da avaliação diagnóstica para discutir passo a passo com os alunos o porquê de cada questão, esclarecendo, dentro das concepções de ensino-aprendizagem discutidas a partir do questionário inicial, o papel daquela avaliação, meu papel como professora, meus objetivos e as possibilidades de aprendizagem possíveis para os alunos, além de seu papel. A última parte da avaliação se denominava auto-avaliação. Essa etapa permitiria ao aluno olhar para sua própria performance na avaliação e seu processo de aprendizagem, além de começar a pensar sobre auto-avaliação e olhar criticamente para o instrumento de avaliação utilizado.

Cabe esclarecer que embora eu tenha denominado o instrumento como avaliação diagnóstica, na verdade eu esperava utilizá-lo como ponto de partida para minhas propostas e não exatamente ver os pontos fortes e fracos dos alunos. Eu pensava que a partir do instrumento seria possível e talvez mais fácil trazer para nossa aula algumas questões, tais como a avaliação e seu papel, que eu considerava importantes para o desenvolvimento de meu plano subversivo. Juntamente com o questionário inicial, a avaliação poderia me ajudar a conhecer um pouco de que forma os alunos concebiam o processo de aprendizagem de língua inglesa e suas visões sobre os papéis de professores e alunos.

2.2.3 - Lendo e discutindo uma proposta de avaliação

Meu terceiro instrumento de pesquisa foi uma atividade de leitura (anexo 4) desenvolvida em aula. Como texto, utilizei uma página de um livro (anexo 3) cujo tema era reflexão sobre avaliação. Na época, eu estava fazendo um curso sobre avaliação e a idéia de utilização de portfólios como instrumento de avaliação me agradava muito. Eu queria, então, propor a utilização daquele instrumento aos meus alunos. A leitura por mim proposta serviria como a oportunidade para convidar os alunos a enveredarmos por um caminho diferente em nosso processo avaliativo.

A atividade de leitura proposta se dividia em três partes. Na primeira, eu propunha questões que pudessem utilizar algumas das estratégias de leitura já em prática em nossas aulas, como a realização de *skimming* e marcação dos vocábulos cognatos, para um levantamento inicial do tema tratado no texto. Na segunda parte, as questões permitiriam uma compreensão mais detalhada do assunto discutido no texto e o levantamento dos verbos utilizados no mesmo. Meu objetivo, com o levantamento dos verbos, era ir coletando ações pertinentes ao discurso de ensino-aprendizagem, podendo também mostrar aos alunos uma outra possibilidade de ensino-aprendizagem de verbos, diferente da forma tradicional que em geral começa com o ensino do presente simples, presente contínuo, futuro, passado e presente perfeito, tendo-se o verbo *to be* como o grande ponto inicial. Com a terceira parte da atividade de leitura, os alunos teriam a oportunidade de sair do texto e, a partir de suas próprias experiências, pensarem criticamente sobre a proposta do mesmo.

A partir da discussão encaminhada com as questões da terceira parte de nossa atividade de leitura, meu convite para a construção de portfólios como instrumento de avaliação para nosso primeiro semestre de aulas seria feito. Se aceito, o portfólio seria (e foi) meu quarto instrumento de pesquisa.

2.2.4 - A história de proposta do portfólio

O que vocês acham de utilizar portfólios como nosso instrumento de avaliação para esse primeiro semestre? Ah, legal! Mas como seria? Bem, cada aluno estaria encarregado de ir compondo seu próprio portfólio durante todo o semestre. Podem ser colocados no portfólio

os exercícios realizados em classe e extra-classe, além de outras atividades que vocês desenvolvam por conta própria. Em algumas aulas eu solicitarei alguns “minutos de reflexão - *one minute paper*” sobre o processo de ensino-aprendizagem que deverão também fazer parte dos portfólios. Um dos critérios de avaliação do portfólio será o processo de construção do mesmo, ou seja, será realizado um acompanhamento do mesmo semanalmente/quinzenalmente. Assim, de nada adiantará entregar um lindo portfólio ao final do semestre. É necessário realizarmos um trabalho de *feedback* constante e contínuo de forma que, ao final do semestre, vocês possam ter um retrato do processo de aprendizagem vivido.

Agregada à idéia do portfólio estava a proposta de re-escrita e autocorreção a ser desenvolvida pelos alunos. Ao invés de eu, a professora, corrigir todos os exercícios gramaticais e de escrita, eu apenas apontaria/sinalizaria problemas para que os alunos em casa ou em aula, tentassem corrigi-los. Esse procedimento ocorreria por duas ou três vezes. Caso o aluno não conseguisse corrigir por si mesmo, eu então mostraria o problema e junto com o aluno apontaria as possibilidades de solução.

É importante ressaltar que as atividades de re-escrita dos alunos e os minutos de reflexão solicitados como parte integrante dos portfólios tornam-se por si só também instrumentos de pesquisa. Assim, é possível ver o portfólio como um instrumento no qual se pode analisar os tipos de atividades que o constituem e que foram desenvolvidas durante o curso, assim como olhar isoladamente essas atividades como outros instrumentos de pesquisa e obtenção de material documentário. Em relação às atividades, incluem-se meus comentários e correções como professora-pesquisadora, nos portfólios dos alunos.

2.2.5 - Meu diário – um outro instrumento de pesquisa

Desde que conheci a possibilidade de utilização de diários como instrumento de reflexão sobre as experiências vividas, tornei-me uma grande entusiasta do mesmo. Pessoalmente, gosto de escrever diários porque me sinto livre para expor minhas dificuldades, meus conflitos, momentos de êxtase vividos em minha prática de sala de aula, e, também, em meu processo de aprendizagem. Aliás, a escrita é para mim um espaço de grande liberdade para contar, recontar e rever minhas experiências de forma aprofundada, sem medos de

mostrar minhas dificuldades, deficiências, incertezas e indignações. Assim, decidi ter o diário também como um dos instrumentos de minha pesquisa. Não estipulei que o escreveria rigidamente após cada aula, mas sempre que me sentisse impelida a expor minhas ansiedades, expectativas, medos, meus conflitos e momentos de alegria em relação à história vivida com meus alunos de Letras.

2.2.6 - Teatro na Sala de aula – mais um instrumento de pesquisa

No segundo semestre do curso, propus aos alunos que desenvolvêssemos uma atividade de teatro na qual eles teriam que escrever uma peça em Inglês e apresentá-la em classe. Cada grupo teria, ainda, que elaborar uma atividade de *listening* para a turma desenvolver durante a apresentação da peça. Meu objetivo, com o desenvolvimento dessa atividade, era criar a oportunidade de os alunos trabalharem as habilidades de escrita, produção oral, compreensão oral e elaboração de atividades de *listening*. Além disso, os alunos teriam que responder algumas questões sobre o processo de construção do texto a ser apresentado, assim como sobre os ensaios para pronúncia das falas compostas.

Após expor a proposta de realização das peças teatrais em aula, os alunos aderiram sem resistência, embora houvesse algum receio por parte de alguns deles. Os critérios para o desenvolvimento da atividade seriam:

- ⇒ Os alunos estariam encarregados de elaborar o texto, ensaiar entre si e sem ajuda direta da professora (Texto produzido por um dos grupos no anexo 9).
- ⇒ O texto teria que ser criação dos alunos, os quais deveriam contemplar o conhecimento construído durante as aulas dos primeiro e segundo semestre do curso.
- ⇒ Os alunos teriam que elaborar uma atividade de compreensão oral para que seus colegas de classe executassem durante a apresentação da peça, de forma que eles tivessem participação ativa durante a apresentação e também para que exercitassem a tarefa de elaboração e realização desse tipo de atividade.
- ⇒ Os alunos fariam um relatório sobre os ensaios, sobre o processo de elaboração dos textos a serem apresentados e sobre as práticas de pronúncia.

Em termos de avaliação, ficou considerado que seriam observados:

- ⇒ A qualidade do texto elaborado em relação aos aspectos vistos em sala, correção gramatical e coerência.
- ⇒ A qualidade da pronúncia das palavras, bem como a entonação apropriada ao tema/situação desenvolvida.
- ⇒ A qualidade do exercício de compreensão oral elaborado pelo grupo.
- ⇒ A participação de todos os componentes do grupo de forma que todos tivessem uma quantidade razoável de falas, sem nenhum predomínio de algumas pessoas.

Como a carga horária relativa a disciplina de Inglês constituía-se de quatro aulas seguidas, teríamos três apresentações por aula, já que fora combinado o período de trinta minutos para cada grupo, de forma que se tivesse tempo para dúvidas, análises e comentários. Embora pudéssemos ter mais apresentações por dia, considerando a necessidade de mudança de cenário, vestimentas e preparação da aparelhagem de som, decidimos ter somente três grupos por aula. Após a realização das apresentações, os alunos escreveram sobre a experiência vivida com o teatro em sala de aula (anexo 10).

2.2.7 - Inventariando o aprendizado

Um outro instrumento de pesquisa inserido durante o desenvolvimento da história vivida com os alunos, foi o inventário. Percebendo, pelos comentários dos alunos, que alguns deles não conseguiam perceber o “conteúdo” ensinado e aprendido, propus que fizessem um inventário do aprendizado. Em classe, dedicamos uma aula para pôr na lousa o que cada um tinha aprendido e o que tinha sido ensinado/visto em nossas aulas. Esse inventário foi transcrito por mim, a professora-pesquisadora e se constitui em mais um instrumento de pesquisa. Foi realizado em somente uma aula, porém a história de sua composição no contexto da experiência vivida, o torna relevante para constituir parte do currículo, evento construído e vivido em nossa prática.

2.3 - Metodologia de Pesquisa Narrativa: uma história de pesquisa “diferente”

Minha história com a pesquisa narrativa começou durante o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado (Mello, 1999). No início do programa, após fazer o curso sobre pesquisa narrativa, reconheci como meu aquele caminho. Sentia-me confortável trabalhando no espaço propiciado por esse tipo de pesquisa, porém, não por achá-lo mais fácil, como às vezes dito nos corredores da universidade, mas porque nesse paradigma de pesquisa algumas questões eram propostas como desejadas e relevantes, ao invés de serem consideradas deficiências como em outros paradigmas. Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretações, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis. Sedenta de transformações, arrebatada eu mergulhei nas águas convidativas da pesquisa narrativa. Não me arrependo. Embora tenha ficado mais na superfície, encontrei na pesquisa narrativa uma enorme possibilidade de construir saber com sabor, como sugere Rubens Alves (1995). Entretanto, creio ter ficado na superfície porque em meu primeiro mergulho (Mello, 1999) trabalhei com autobiografia, apenas uma das possibilidades de estudo nesse paradigma de pesquisa, porém, como estava apaixonada pelo novo caminho avistado, arrebatada, nele me concentrei e levantei manifestos, sem olhar muito para os outros caminhos possíveis. Hoje, ainda apaixonada, mas talvez menos arrebatada e mais amadurecida decidi mergulhar novamente. Porém ao fazê-lo, tentarei alcançar águas mais profundas para expor e discutir sem rompantes ingênuos o que é a pesquisa narrativa, as razões de sua proposta “diferente”, o porquê de ter escolhido esse caminho e onde posso chegar com ele.

Como em todo mergulho em águas profundas, preciso me preparar, preciso organizar o espaço à minha volta. Assim, antes de me situar em relação à pesquisa narrativa e minha pesquisa nesta tese, viajo um pouco sobre o grande mar de pesquisa qualitativa, tentando diferenciar caminhos que considero distintos, como etnografia e fenomenologia. Faço isso porque precisei entender melhor outros paradigmas de pesquisa para que eu pudesse ter

mais consciência sobre o porquê de minha opção pela pesquisa narrativa. Ainda antes de mergulhar nos mares da pesquisa narrativa, estabeleço algumas diferenças no modo de desenvolver pesquisa narrativa para especificar em qual deles incluo meu trabalho de pesquisa.

É imprescindível dizer que não pretendo de forma alguma desenhar uma postura de não aceitação de outros paradigmas de pesquisa. Desejo apenas situar a pesquisa narrativa dentro desse imenso guarda-chuva de pesquisa qualitativa existente. Fazer isso, me ajudou a entender melhor o paradigma de pesquisa que decidi adotar e também entender as críticas endereçadas a esse tipo de pesquisa. Espero poder compartilhar o que construí e, de alguma forma, contribuir para aqueles interessados em conhecer e estudar a Pesquisa Narrativa, conforme proposta por Clandinin e Connelly (2000), Connelly e Clandinin (2004).

2.3.1 - Etnografia, Fenomenologia e Pesquisa Narrativa

Geertz (1995) conta que quando ainda na fase de seu doutoramento, ao ser perguntado sobre sua pesquisa de campo, ele sentia-se obrigado a mostrar sua clareza quanto à escolha da cultura a ser estudada e que comunidade comporia seu “campo” de pesquisa. Porém, como ele ainda não tinha essa clareza e decisão, ele dizia que iria estudar os aborígenes do Brasil. Trago essa história para dizer que também assim me sentia sempre que perguntada sobre o tipo de pesquisa que eu estava realizando. Entre tantas possibilidades (etnografia, fenomenologia, hermenêutica, heurística, colaborativa), eu ficava meio à deriva e escolhia dizer algo que me salvasse por um determinado tempo de explicações mais profundas. Hoje, mais consciente e decidida, embora ainda não capaz de dar conta de todas as possibilidades existentes, decidi resolver minhas dúvidas cruéis em relação a paradigmas de pesquisa que eu achava tão semelhantes.

A semelhança entre etnografia, fenomenologia e pesquisa narrativa não é só fruto de minha interpretação. No *handbook* de etnografia (Atkinson, 2001), fenomenologia e pesquisa narrativa são consideradas como pesquisas etnográficas. Ainda no *handbook*, em seu capítulo, Maso (2001) discute a possibilidade de realização de etnografia fenomenológica, por exemplo. Em minha dissertação de mestrado (Mello, 1999), eu também assumi a postura de considerar a pesquisa narrativa como pesquisa fenomenológica e porque não

etnográfica. No entanto, há autores que expressam discordância com essa classificação, tais como van Manen (1990), Clandinin e Connelly (Comunicação pessoal)⁴. O primeiro vê a pesquisa narrativa como etnografia e tenta diferenciar o que seria uma pesquisa fenomenológica. Já Clandinin e Connelly vêem diferenças significativas entre esses três paradigmas de pesquisa.

Ao começar a investigar esses três paradigmas de pesquisa, percebi alguns pontos que os tornavam semelhantes, pelo menos superficialmente, e parti daí para uma análise mais profunda sobre suas diferenças e semelhanças (Mello, 2004). Principalmente com base nos estudos do handbook de etnografia (Atkinson, 2001), van Manen (1990), Clandinin e Connelly (2000) e Connelly e Clandinin (2004), eu tentarei apontar os fundamentos básicos das pesquisas etnográfica, fenomenológica e narrativa.

Etnografia, para Ellen (1992), é um termo utilizado para se referir a conhecimento empírico sobre uma determinada cultura ou organização social de uma população específica. Com base em Malinowski, a autora aponta três princípios básicos da etnografia: existência de objetivos científicos reais, vivência entre a população estudada e aplicação de um número especial de métodos de coleta de dados, manipulação e estabelecimento de evidências. Visão semelhante é expressa por Miller (1997) que assume ser a etnografia comprometida com a presença do pesquisador no campo estudado, experienciando a vida da população observada e não somente aquilo que produzem; com a avaliação do que as pessoas realmente fazem e não aquilo que elas dizem que fazem; com um longo período de observação no campo; e com análise holística.

O objetivo da etnografia para Maso (2001) é aprender sobre uma cultura, seus costumes e comportamento de seus membros. Igualmente, Charmaz e Mitchel (2001) afirmam que a etnografia se baseia na descrição de uma sociedade ou grupo de pessoas, para obter detalhes de suas vidas. Para esses autores, como método de pesquisa, a etnografia estuda, conhece e relata os resultados obtidos. Na área da educação, Delamont e Atkinson (1995) consideram que a etnografia tem as instituições educacionais como campo de pesquisa e o pesquisador tem como base a observação dos participantes e gravação permanente de suas

⁴ As referidas situações de comunicação pessoal aconteceram por meio de discussão em cursos, seminários e entrevistas de orientação com os Professores Jean Clandinin e Michael Connelly, durante o período de realização da bolsa-sanduiche, na Universidade de Alberta-Canadá.

ações diárias como naturalmente ocorrem em seus contextos. Em termos do texto etnográfico, o produto da pesquisa realizada, geralmente se tem que lidar com fatos objetivos, mais apuradamente o resultado do processo de objetivização (Ellen, 1992).

Com base no exposto, tentei estabelecer alguns termos-chave relacionados com a pesquisa etnográfica. São eles: observação, participação, cultura, descrição, entendimento e objetividade/objetivização. Após esse feito, saio um pouco das águas da etnografia para mergulhar na pesquisa fenomenológica segundo van Manen (1990)

Tendo como pressupostos os estudos de Husserl (1970b), Schultz e Luckmann (1973), van Manen (1990, p.9) estabelece que *fenomenologia é o estudo do mundo-vida (lifeworld) – o mundo assim como nós imediatamente o vivenciamos, pré-reflectivamente ao invés de conceituar, categorizar ou refletir sobre ele*^{5,6}. Para o autor, fenomenologia é o estudo das essências e seu objetivo é tornar essa essência explícita, buscando significados universais. Porém, van Manen assume, ainda, que é impossível dar conta desse objetivo já que a construção de uma descrição interpretativa completa de alguns aspectos da vida implica manter-se consciente sobre o fato de que a vida vivida é sempre mais complexa do que qualquer explicação ou significado possa revelar. Para ele, fenomenologia é diferente de outras disciplinas porque não se propõe a explicar significados específicos ou de culturas particulares, como faz a etnografia, ou grupos sociais como faz a sociologia, períodos históricos como faz a história, tipos mentais como faz a psicologia e nem histórias de vida pessoais como se faz em biografias. Ao se referir ao tipo de descrição da essência das coisas que faz a fenomenologia, van Manen (1990, pp 27-33) afirma que *a descrição fenomenológica objetiva elucidar a experiência vivida*⁷ (p.27). E, ao considerar a pesquisa fenomenológica como *a arte de escrever e re-escrever*⁸ (p.32), aponta que *fenomenologia é a aplicação do logos (linguagem e pensamento) ao fenômeno (um aspecto da experiência vivida) para o qual se mostra precisamente como se mostra a si mesmo*⁹ (p.33).

⁵ *Phenomenology is the study of the lifeworld – the world as we immediately experience it pré-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it.*

⁶ Todas as traduções feitas nesta tese são de minha autoria.

⁷ ... phenomenological description aim at elucidating lived experience

⁸ The art of writing and rewriting

⁹ So phenomenology is the application of logos (language and thoughtfulness) to a phenomenon (an aspect of lived experience), to what shows itself precisely as it shows itself.

Preocupado com as críticas sobre o estudo das essências, van Manen (1990, p.39) cita Merleau Ponty (1962, p.vii), assumindo que *fenomenologia é o estudo das essências*, mas argumenta que o termo essência não deveria ser mistificado. Para ele, *essência não é um tipo de entidade misteriosa ou descoberta, e nem algum ultimato ou resíduo de significado, mas pode ser entendida como uma construção lingüística, uma descrição do fenômeno*¹⁰. E assim, o autor assume que fenomenologia é capaz de construir uma possível interpretação da experiência humana.

Ao discutir a questão de como se ter uma boa pergunta fenomenológica para se iniciar uma pesquisa, van Manen (1990) afirma que em fenomenologia não deve haver interesse em questões tais como quem fez alguma coisa, quando, onde, quantas vezes ou em quais condições algo foi realizado. Quanto à interpretação dos dados, van Manen (1990) argumenta que se deve *evitar tanto quanto possível, explicações causais, generalizações ou interpretações abstratas. Por exemplo, não ajuda estabelecer o que causou a sua doença, por que você gosta tanto de nadar, e nem por que você sente que as crianças tendem a gostar mais de brincar fora de ambientes fechados*¹¹ (p.64) O autor enfatiza que em uma pesquisa fenomenológica não há interesse primário em experiências subjetivas dos informantes ou suas visões e perspectivas particulares.

Diante do exposto sobre fenomenologia, penso que palavras-chave para representar esse tipo de pesquisa poderiam ser: essência, universalidade, filosofia, escrita. Parto, agora, para alguns pressupostos básicos sobre a pesquisa narrativa e em seguida exponho uma breve discussão sobre os três paradigmas de pesquisa estudados.

Connelly e Clandinin (2004, p.2) estabelecem que *história é o portal pelo qual uma pessoa se insere no mundo e pelo qual sua experiência sobre o mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa*¹². Nesta perspectiva, para esses autores,

¹⁰ By essence we do not mean some kind of mysterious entity or Discovery, nor some ultimate core or residue of meaning. Rather, the term “essence” may be understood as a linguistic construction, a description of a phenomenon.

¹¹ Avoid as much as possible causal explanations, generalizations, or abstract interpretations. For example, it does not help to state what caused your illness, why you like swimming so much, or why you feel that children tend to like to play outdoors more than indoors.

¹² Story is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful.

*Narrativa é o fenômeno estudado na pesquisa. Pesquisa narrativa, o estudo de experiências como história, então, é primeiro e principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Pesquisa narrativa como uma metodologia insere uma visão do fenômeno. Usar a metodologia de pesquisa narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno estudado*¹³ (Connelly & Clandinin, 2004, p.2)

Ressaltando os pontos iniciais e lugares comuns da pesquisa narrativa, Connelly e Clandinin (2004) descrevem diferentes lugares da pesquisa narrativa assim como seu desenho e escrita do texto de pesquisa. Uma pesquisa narrativa pode ser desenvolvida pelo contar de histórias ou a vivência de histórias. Em minha pesquisa de mestrado (Mello, 1999), por exemplo, trabalhei com o contar de história, ao desenvolver minha autobiografia, coletar a autobiografia de minha participante de pesquisa e tentar junto com ela construir significados de nossas histórias pessoais e de sala de aula. O desenvolvimento de pesquisa narrativa pela vivência de histórias é feito quando o pesquisador vive a experiência com seus participantes de pesquisa e colaborativamente tentam construir significados para as histórias vividas. Assim, se como pesquisadora, ouço as histórias dos participantes e juntos tentamos construir significados, está se realizando uma pesquisa narrativa com foco no contar de histórias, porém se meus participantes e eu vivemos juntos uma experiência e juntos tentamos construir seus significados, está se realizando uma pesquisa narrativa com foco na vivência de histórias.

Três são os lugares comuns da pesquisa narrativa apontados por Connelly e Clandinin (2004): temporalidade, sociabilidade e lugar. Em relação à temporalidade, eles dizem que *pesquisadores narrativos não descrevem um evento, pessoa ou objeto como tal, mas sim considerando um passado, um presente e um futuro*¹⁴. Isto significa que “uma pessoa tem uma certa história associada com um comportamento ou ações específicas vividas no

¹³ Narrative is the phenomena studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomena. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomena under study.

¹⁴ Narrative inquirers do not describe na event, person or object as such but, rather, describe them with a past, a present, and a future.

*tempo presente, que podem estar projetando uma possibilidade no futuro*¹⁵. Assim, ao construir significados de uma história devo me questionar não somente sobre como ela ocorre hoje, mas também como resultante de histórias vividas no passado e como ela poderá ser vivida ou projetada no futuro.

Connelly e Clandinin (2004) expõem em relação ao segundo lugar comum – a sociabilidade – que é necessário atentar e respeitar as condições pessoais dos participantes de pesquisa, prestando atenção aos seus sentimentos, esperanças e desejos, por exemplo. O pesquisador em uma pesquisa narrativa precisa considerar as condições sociais nas quais as pessoas vivem suas experiências. Assim, é necessário questionar: E se a história fosse diferente? E se as condições fossem diferentes? Haveria medo de aprender Inglês se no passado as histórias de aprender inglês tivessem sido bem sucedidas? Como seria a experiência se meu relacionamento com as pessoas na sala de aula fossem mais amigáveis? Esses questionamentos sobre as condições pessoais e sociais em que as pessoas vivem uma experiência, faz com que, na pesquisa narrativa, se tenha um movimento para dentro e para fora (inward / outward).

O terceiro lugar comum apontado na pesquisa narrativa é lugar. Para Connelly e Clandinin (2004, p.10), lugar é *as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem*¹⁶. Isto significa questionar se as histórias seriam diferentes caso a sala de aula em que o participante ensina na escola é a mesma na qual foi aluno, por exemplo. Outra possibilidade seria questionar se as histórias contadas pelos participantes seriam diferentes dependendo do local onde elas são contadas.

Considerando os três lugares comuns estabelecidos na pesquisa narrativa, reflito um pouco sobre o texto de uma pesquisa narrativa. Acredito que temporalidade, sociabilidade e lugar devem ser expressos não só nos procedimento de pesquisa, mas também no texto de pesquisa. Há que se considerar não somente a importância social do estudo realizado para o pesquisador, mas também para sua vida pessoal e de seus participante de pesquisa. Como assumido por Apple (1990), Connelly e Clandinin apontam que também é necessário usar

¹⁵ ... a particular person had a certain kind of history, associated with a particular present time behaviors or actions that may seem to be projecting in particular ways into the future.

¹⁶ By place we mean the specific concrete, physical and topological boundaries of place where the inquiry and events take place.

uma linguagem que promova leitura com saber e sabor, além de permitir inclusão e não exclusão dos leitores que possam estar interessados no tema discutido. Outro fator importante na pesquisa narrativa relaciona-se com a linguagem utilizada no texto de pesquisa. É importante dar ao texto de pesquisa a forma de narrativa, a qual, constrói possibilidades de espaço para reflexão e expressa as experiências vividas ou relatadas. É possível, mas não imprescindível, utilizar outras formas de escrita tais como poesia, teatralização, vinhetas, ficção, imagens, entre outras.

Ao pensar sobre palavras-chave para falar sobre a pesquisa narrativa, creio que poderia se falar em histórias pessoais, experiência, relacionamento, contar, vivenciar, temporalidade, sociabilidade e lugar, além de processo de construção ou composição de significados. Diferentemente de etnografia, o pesquisador narrativo pode trabalhar com o contar de histórias. Na pesquisa narrativa é importante entender o como as pessoas experienciam e compõe significados de suas histórias vividas. Mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado. Clandinin e Connelly (2000) dizem que a história é o objeto e também o método de pesquisa.

Ao estudar os três paradigmas de pesquisa apontados, levantei algumas questões relacionadas com as semelhanças e diferenças entre os mesmos. A primeira estaria relacionada com a utilização do termo fenômeno. Tanto a etnografia, quanto a fenomenologia e a pesquisa narrativa têm como objeto de estudo um fenômeno, mas o que pode ser considerado fenômeno em cada uma dessas pesquisas? A segunda questão

relaciona-se com o fato de os três tipos de pesquisa utilizarem, de alguma forma, histórias em seus procedimentos metodológicos, mas qual seria o tipo de história aceita? Qual seria o papel dessas histórias? A terceira questão refere-se ao papel do pesquisador. Levantadas essas questões, parto para uma possível interpretação das semelhanças e diferenças entre os três tipos de pesquisa.

O uso do termo “fenômeno” traz muitas dúvidas, já que o mesmo parece ser propriedade da fenomenologia. Todas as vezes que pensamos ou falamos sobre fenômenos em nossas pesquisas, tem-se em um primeiro momento a idéia de que estamos fazendo fenomenologia. De acordo com o dicionário Webster, fenômeno pode ser considerado “um fato observável ou um evento, um objeto ou aspecto conhecido por meio dos sentidos ao invés de por meio de pensamento ou intuição sem sentido, um objeto temporal ou espaço-temporal de experiência sensitiva como distinguido de um *noumenon*, um fato ou evento de interesse científico suscetível de descrição científica e explicação, um fato raro ou significativo”. Para o termo *noumenon*, o mesmo dicionário estabelece – “o que é apreendido por pensamento, fr. Neut of press. Passado. Participio de noein pensar, conceber, fr. Nous mente. Um campo de fenômenos que, de acordo com Kant, não pode ser experienciado, mas pode se ter conhecimento sobre sua existência, porém, para o qual não há propriedades que possam ser intelegivelmente atribuídas”. Com base nessas possibilidades de significado para o termo fenômeno, tento interpretar de que forma o termo é entendido por etnógrafos, pesquisadores narrativos e fenomenologistas.

No contexto de pesquisa etnográfica, fenômeno parece ser algo social ou cultural. Um exemplo de fenômeno a ser estudado seria entender como a paternidade é vivida em um grupo específico ou em diferentes grupos. No contexto de pesquisa fenomenológica, em que fenomenologia busca por *whatness*, conforme van Manen (1990), um fenômeno a ser estudado poderia ser *algo*. Assim, paternidade seria o fenômeno, para fenomenologia. No contexto de pesquisa narrativa, fenômeno seria pessoal, relacionado à vida das pessoas, ao fluir dos eventos dos quais as pessoas são participantes. Portanto, neste caso, como a vida das pessoas é influenciada pelos pais, poderia ser um fenômeno a ser pesquisado.

Ao pensar em fenômeno desta forma, vejo alguma semelhança entre etnografia e pesquisa narrativa. Quando dei exemplos de fenômenos a serem estudados nesses dois tipos de

pesquisa, utilizei a palavra “como” a qual, de alguma forma, nos remete a uma descrição como resultado. Além disso, é possível imaginar um estudo etnográfico que tenha como foco o como a vida das pessoas é delineada pelos pais. Porém, é relevante dizer que na perspectiva de pesquisa narrativa não basta observar a família ou o grupo por um certo período para entender como a vida das pessoas é delineada. O ponto mais importante é ouvir as histórias das pessoas, de modo a se entender como eles pensam ou interpretam a forma como seus pais interferem e influenciam suas vidas, a partir da perspectiva do participante. Filmar algumas situações das famílias dos participantes não é suficiente, já que os pais e o pesquisador podem ter interpretações diferentes das experiências vividas. A forma como os membros de uma família interagem não é mais importante do que a forma como as pessoas sentem as interações, porque de acordo com a perspectiva de pesquisa narrativa, os significados que alguém constrói ou compõe é interno (de dentro) e externo (para fora) e é por isso que precisamos ouvir as histórias das pessoas.

Etnógrafos poderiam dizer que em uma pesquisa etnográfica, o pesquisador também retorna aos participantes para ouvir seus pontos de vista. No entanto, com base em minha experiência pessoal, eu diria que na maioria das vezes em que o pesquisador utiliza a filmagem ou a gravação em áudio para coleta dos fatos, o que está filmado ou gravado é fortemente considerado.

Na área de educação de professores, por exemplo, frequentemente os professores participantes ouvem que eles pensam estar fazendo alguma coisa, mas as fitas gravadas mostram o que realmente acontece e não é o que eles pensam estar fazendo. Com o objetivo de verificar se um professor realmente dá oportunidades aos alunos para se expressarem, por exemplo, pode-se filmar suas aulas e verificar seus turnos em aula. Se eles ocuparem mais do que metade da aula, isso poderia significar que o professor não está realmente aberto à participação dos alunos, mesmo que o professor diga que está. Porém, às vezes, me questiono se um professor que reduz seus turnos em aula está realmente criando possibilidades de participação para os alunos.

Tenho uma amiga que decidiu aumentar seus turnos em aula porque ela sabia que o coordenador visitaria e filmaria suas aulas. Nesse caso, a professora decidiu se comportar de forma diferente do que fazia rotineiramente para impressionar o coordenador e terminou

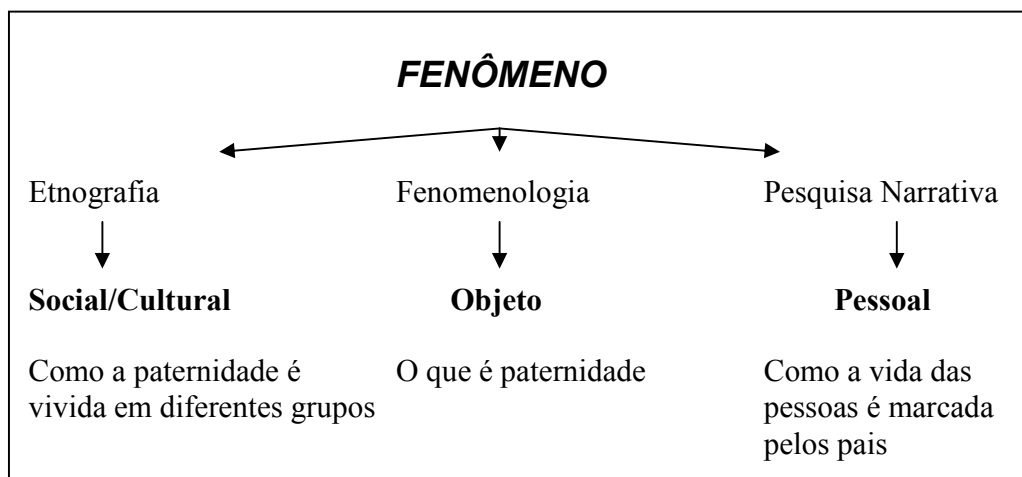
fazendo exatamente o que o coordenador não queria que ela fizesse. Mas, imagino que, para o coordenador, os dados gravados foram considerados mais importantes do que os comentários do professor.

Geertz (1995) comenta sobre ter os participantes de pesquisa contando e fazendo coisas no campo somente para impressionar o pesquisador, ou somente para dar a ele o que eles pensam se está buscando. Porém, na maioria das vezes, os etnógrafos deixam o campo certos de que eles têm fatos reais filmados ou gravados. Assim, como já dito, parece-me, que em etnografia, os fatos filmados são mais importantes do que as histórias que os participantes contam sobre os fatos capturados.

Para a fenomenologia, fenômeno parece algo completamente diferente do que se considera na etnografia e na pesquisa narrativa. O que o pesquisador e os participantes pensam entender ou interpretar não é relevante. Porque para fenomenologia o fenômeno é algo que se mostra apesar de qualquer opinião, sentimentos ou interpretações pessoais (van Manen, 1990). O fenômeno não depende da interpretação do pesquisador ou do participante. Sua essência mora no mundo e por meio do exercício filosófico, o pesquisador pode ter o fenômeno emergindo com seu próprio significado, completamente desligado dos primeiros pensamentos do pesquisador e apesar das idéias dos participantes a respeito do mesmo. O fenômeno não é individual/pessoal ou socialmente construído, é algo inserido na vida existencial.

A Figura 3 aponta possíveis exemplos do que pode ser considerado fenômeno para etnografia, fenomenologia e pesquisa narrativa.

Figura 3 – Fenômeno em Etnografia, Fenomenologia e Pesquisa Narrativa



Fonte: Mello (mímeo)

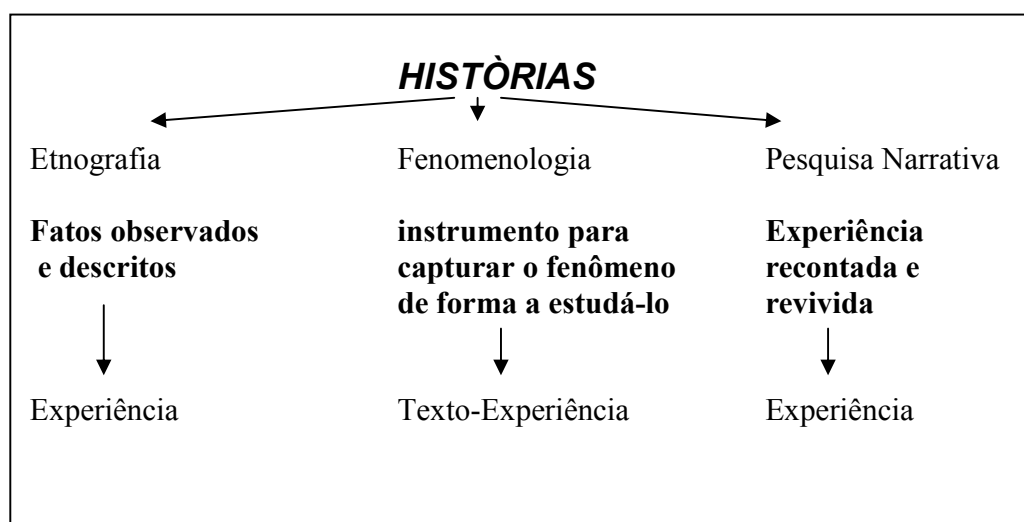
Considerando o exposto sobre fenômeno, como sintetizado na figura acima, levanto outros exemplos de fenômenos a serem estudados, os quais poderiam ser pesquisados neste trabalho. Se minha decisão fosse por desenvolver um estudo de cunho etnográfico, eu poderia estudar como o currículo se desenvolve em diferentes grupos culturais, por exemplo. Mas, se eu decidisse pela fenomenologia, estaria preocupada em descobrir a essência do currículo para descobrir o que é currículo. Optando pela pesquisa narrativa, estudo a forma como os participantes de pesquisa interpretam e vivem o currículo.

Caminhando agora para o lugar e papel das histórias na pesquisa etnográfica, fenomenológica e na pesquisa narrativa. Uma primeira distinção poderia ser feita em relação aos termos que são utilizados. Os etnógrafos parecem considerar mais adequado o termo “relatos”, fenomenologistas utilizam “historietas” (*anecdotes*) e pesquisadores de narrativa preferem o termo “histórias”.

O texto a ser analisado é o que são as histórias em etnografia. Após observação dos fatos, o pesquisador toma notas para que mais tarde possa descrever seus achados. O foco principal parece ser os fatos observados e é por isso que um etnógrafo faz relatórios ou relatos ao invés de contar histórias como na pesquisa narrativa. Em fenomenologia, historieta (*anecdote*) é o termo preferido por van Manen (1990), que as considera instrumentos para ter o fenômeno obtido e estudado. As historietas (*anecdotes*) são consideradas um texto e o lugar de onde a essência da experiência vivida pré-reflexivamente pode emergir. Na

pesquisa narrativa, utiliza-se o termo histórias e elas não são somente um texto, elas são a experiência vivida, contada e recontada. Quando analisadas, o foco principal é a experiência. Algumas dicas lingüísticas podem ser consideradas, mas com cuidado para não se perder a experiência. Em meu mestrado (Mello, 1999), escrevi um poema dizendo que minha escrita é meu jeito de pintar. Assim, com o propósito de interpretar meu texto, é necessário ver a imagem pintada e não as palavras escritas. Considerando esta idéia, vejo as histórias na pesquisa narrativa como passíveis de serem interpretadas olhando para a experiência vivida e contada por meio do texto escrito e de acordo com a maneira como os participantes sentem e respondem à experiência contada. O pesquisador de narrativa não pode olhar somente as árvores, mas principalmente a floresta para ver as histórias como unidades de significado ao invés de considerar somente as palavras, frases ou termos sintáticos como unidades de significado. A figura 4 sintetiza esta questão.

Figura 4 – Histórias em Etnografia, Fenomenologia e Pesquisa Narrativa



Fonte: Mello (mimeo)

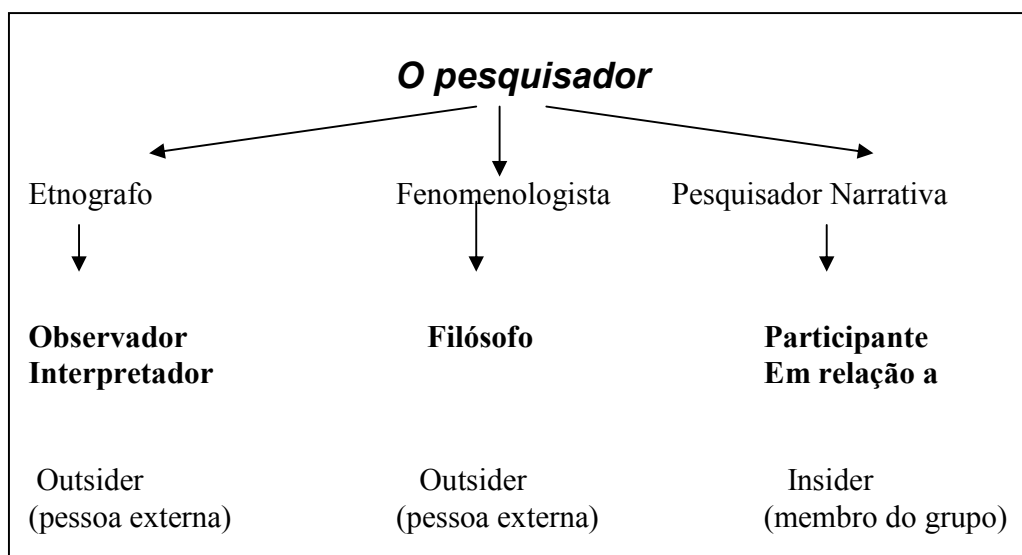
Algumas semelhanças e diferenças podem ser apontadas, considerando o lugar das histórias nesses três tipos de pesquisa. Em etnografia e pesquisa narrativa, os pesquisadores têm uma sequência de histórias, a qual, como uma novela, é parte de um todo que é a experiência

(social ou pessoal). Em fenomenologia, a pesquisa pode ter várias e diversas historietas (*anecdotes*) com conteúdo completamente diferentes, mas relacionadas em relação ao mesmo tipo de fenômeno estudado. Além disso, para etnografia, a perspectiva objetiva da qual as histórias são analisadas e interpretadas difere do jeito subjetivo em que o mesmo é feito em fenomenologia e na pesquisa narrativa. Eu ousaria dizer que um etnógrafo observa fatos e escreve histórias; o fenomenologista vive a experiência até que encontre dicas ou evidências de sua essência, assim que isso ocorre deixa o texto (a historieta/anecdote) e se concentra em sua essência, filosofando e escrevendo sobre ela, até que esta se mostre ou venha a emergir. Por sua vez, o pesquisador narrativo conta histórias, vive as histórias, reconta e revive as experiências contadas. Abrindo esta perspectiva, abro também espaço para comentar o papel do pesquisador nesses três tipos de pesquisa.

Vejo o etnógrafo como aquele encarregado de observar e interpretar alguns fatos da forma mais objetiva possível. Mesmo quando desenvolve uma auto-etnografia, após filmar os fatos, o pesquisador olha para sua própria história como um “*outsider*”, tentando entender e interpretar o que realmente ocorreu. De uma perspectiva diferente, para a fenomenologia, o pesquisador é um “sujeito externo” filosofante tentando ter o fenômeno se mostrando por meio das *anecdotes* que ele escreve. Vive a experiência por alguns segundos somente para provar o fenômeno, de forma que o processo de filosofar possa iniciar. Em uma pesquisa narrativa, por outro lado, o pesquisador é um participante relacional (em relação à), sempre dentro das experiências vividas, contadas e recontadas. É por isso que as dissertações e teses desenvolvidas neste paradigma iniciam-se pelas histórias pessoais do pesquisador. Acredita-se que é entendendo a si mesmo que será capaz de problematizar as tensões entre suas próprias histórias e as histórias de seus participantes.

Como realizado anteriormente, a figura 5 ilustra o comentário feito.

Figura 5 – O Pesquisador na Etnografia, na Fenomenologia e na Pesquisa Narrativa



Fonte: Mello (mímeo)

Ao fazer as distinções propostas, não pretendo dizer que um tipo de pesquisa é melhor que os outros. Vejo a etnografia como muito importante para trazer conhecimentos relevantes sobre comunidades que precisamos entender e conhecer. Entendo a fenomenologia como muito útil para nos ajudar a entender o que é o mundo e a vida, além de nosso lugar nela. E percebo a pesquisa narrativa como um tipo de pesquisa que pode criar oportunidades para que as pessoas (pesquisadores e participantes) construam suas vozes e possam construir e compor significados de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos. Apple (1990) afirma que as pessoas resistem em lidar com conflitos que significam idéias e perspectivas diferentes. Concordo com este autor quando ele diz que não é necessário resolver os conflitos para se ter harmonia. Parece interessante viver histórias diferentes e conflitos, se for o caso. Acredito que posso desenvolver pesquisa etnográfica, fenomenológica ou narrativa se perceber que são úteis e instrumentos valiosos para o fenômeno em foco. Nesta tese, optei por desenvolver uma pesquisa narrativa e passo, agora, a expor o porquê dessa decisão.

2.3.2 - Por que percorrer o caminho de pesquisa narrativa?

Minha opção por desenvolver uma pesquisa narrativa também está relacionada com minha história de ensino aprendizagem. Sempre fui, e ainda sou, uma aluna que mesmo participando de aulas ou cursos de base conteudista, precisava de alguma forma trazer minhas histórias pessoais para contextualizar o conteúdo despejado. Fazendo isso, aprendia melhor porque entendia a razão do ensinamento da disciplina em questão. Após entender, engajava-me no processo de olhar adiante em minha vida e também para meu momento presente, de forma que pudesse encontrar meios para aplicação prática dos conhecimentos construídos em minha vida. Como expunha Dewey (1938), eu tentava levar experiências de minha vida pessoal para a sala de aula e as experiências construídas em sala de aula para minha vida. Tal perspectiva de “experiências em um contínuo” é um dos pontos presentes dos fundamentos da pesquisa narrativa. Conforme já comentado, a pesquisa narrativa propõe a questão da temporalidade, sempre olhando a experiência estudada com os olhos também voltados para as histórias passadas e as possibilidades de histórias futuras. Dito de outra forma, seria olhar a constituição do ser não somente pela história estudada, mas considerando as histórias passadas que interferiram, de alguma forma, na constituição da história vivida, as histórias que no presente interferem na constituição da história atual e o possível desdobramento de histórias futuras, ou a forma como a pessoa vai dar continuidade à história vivida e estudada. Tenho constantemente pensado e agido desta forma. Portanto, quando conheci a Pesquisa Narrativa, me reconheci como parte de sua paisagem.

Ainda voltando os olhos para minhas histórias como aluna, lembro das dificuldades que tive por causa de meu pensamento narrativo. Nem sempre minhas histórias eram consideradas relevantes em aula, talvez seja por isso que não falo tanto. Aprendi a manter minhas histórias só para mim. A escola e a academia me apresentavam outras formas de construção de conhecimento, e eu até conseguia e consigo construir conhecimento por meio dos caminhos formais apontados, mas ao entrar em contato com os estudos de Dewey (1897, 1938), Clandinin e Connelly (1986, 1987, 1994, 1995) e a Pesquisa Narrativa, compreendi que o caminho por mim percorrido também era válido. O Conhecimento também poderia ser construído sistematicamente a partir de histórias de vida, experiências de vida pessoais, profissionais etc. Fazendo assim, saber tinha e tem mais sabor para mim.

Minha descoberta também me facilita ver o papel político que vejo na pesquisa narrativa: dar voz ao pesquisador e aos participantes de pesquisa. Clandinin e Connelly (2000) comentam sua inquietação e questionamentos quanto às histórias dos participantes de pesquisas, pessoas em geral escondidas pelos dados expostos e analisados pelos teóricos na academia. O que será que os participantes pensavam sobre os dados e sua interpretação? As teorias dizem isso ou aquilo, mas e os pesquisadores? Como estes constroem sua interpretação com base em seu conhecimento prático pessoal? De que forma as histórias pessoais interferem no processo de construção de conhecimento? Questões iniciais para o trabalho com Pesquisa Narrativa.

Porém, em meu primeiro contato com a pesquisa narrativa (Mello, 1999), trabalhei somente com o contar de histórias, desenvolvendo minha autobiografia e a de minha participante de pesquisa. E apesar de considerar a possibilidade de se trabalhar também com as experiências e histórias dos professores em suas aulas com seus alunos, sempre relacionava mais a Pesquisa Narrativa com autobiografia. Hoje, a entendo de forma diferente. A Pesquisa Narrativa vem sendo desenvolvida em diversas áreas e em relação às organizações, por exemplo, é possível desenvolver pesquisa narrativa com o intuito de dar voz aos funcionários das empresas sobre os processos nela vividos. Em geral, as pesquisas do mundo administrativo nas corporações voltam-se para o que pensam os gerentes, diretores e executivos, deixando a grande massa operária de fora das pesquisas qualitativas (Czarniawska, 1997). Parece interessante abrir espaço para que se ouça as histórias dos trabalhadores em relação as estratégias empresariais adotadas, considerando seu conhecimento prático profissional relacionado com a empresa. Essa é uma proposta de Pesquisa Narrativa que não necessariamente enfocaria as histórias pessoais dos participantes. É possível também trabalhar a Pesquisa Narrativa com crianças, como fazem vários mestrados e doutorandos com a supervisão da professora Clandinin, por exemplo, tais como em Murphy (2004), Huber (1999) e Guming (2005). Neste caso, não são autobiografias que estão sendo desenvolvidas, mas sim estudos sobre as histórias que as crianças vivem no contexto escolar. Trago esses exemplos para dizer que minha visão sobre a Pesquisa Narrativa ampliou-se e abriu várias oportunidades de estudos a serem desenvolvidos. Pesquisa narrativa não é sinônimo de autobiografia.

Minha primeira justificativa para desenvolvimento de uma pesquisa narrativa está, sem dúvidas, em minha própria história de vida passada, como aluna. Porém, considerando minha história atual, no papel de pesquisadora, creio ser a Pesquisa Narrativa um paradigma de pesquisa inclusivo, no qual o conhecimento prático pessoal, construído a partir das experiências pessoais de pesquisadores e principalmente de participantes de pesquisa, é ouvido e considerado. Se vou para minha sala de aula tentando e desejando criar oportunidades para que os alunos assumam o lugar de seres críticos e reflexivos, capazes de colaborar na construção do conhecimento, como não considerar a possibilidade de construção de saber científico considerando as vozes de pesquisadores e participantes de pesquisa? Seria uma incoerência. Acredito, como diz Denzin (1992), que se desejamos mudar uma situação, precisamos também mudar a forma como nos expressamos em relação à mesma. Assim, se desejo transformações no contexto educacional, preciso transformar também meu caminho de construção de conhecimento, ou pelo menos estar aberta para outras possibilidades, sem, no entanto negar o já construído. Novamente, com base em Dewey (1938), acredito que vida e escola são experienciadas juntas, então que as vozes pessoais se insiram no contexto acadêmico e sem seu discurso. Nesta perspectiva, a linguagem da Pesquisa Narrativa é um outro ponto que relaciono a uma postura política de inclusão. Para quem escrevo? Pretendo ter os participantes de minha pesquisa e todos os interessados no tema estudado incluídos e, para tanto, também tento desenvolver uma linguagem que tenha sabor. Uma citação de bell hooks (1994) me parece pertinente neste momento:

Minhas decisões sobre meu estilo de escrita, de não usar formas convencionais da academia, são decisões políticas motivadas pelo desejo de que minha escrita alcance o maior número de leitores possível, no maior número de localidades possíveis. Esta decisão tem gerado conseqüências positivas e negativas. Os alunos de várias instituições acadêmicas freqüentemente reclamam que não conseguem incluir meu trabalho entre as leituras solicitadas, listas de exames de qualificação porque seus professores não

*consideram meu trabalho suficientemente acadêmico.*¹⁷ (bell hooks, 1994, p.71)

Porém, além de considerar minha opção pela Pesquisa Narrativa em razão de minha história de vida, e em relação ao papel político que vejo em seus fundamentos básicos, considero, também, o panorama que esse tipo de pesquisa pode me proporcionar, considerando o contexto estudado e a concepção de currículo como um evento adotado neste estudo.

Os diferentes paradigmas de pesquisa são vistos por Ely, Vinz, Anzul & Downing (2001), como diferentes instâncias pelas quais um fenômeno pode ser estudado e interpretado, cada uma trazendo possibilidades de diferentes olhares e conseqüentemente diferentes interpretações. Com base nessa autora, ao utilizar a instância da Pesquisa Narrativa, minha perspectiva de estudo se amplia e torna possível a análise do currículo como evento da sala de aula, no qual desembocam não só as histórias vividas em classe, mas talvez principalmente aquelas não vividas, parte da experiência pessoal de pesquisadora e participantes, trazidas para a sala de aula de alguma forma. Nesta perspectiva, vejo uma postura mais crítica que me faz considerar não somente o que ocorre e se torna visível no evento, mas também a maneira como os participantes percebem a experiência vivida. Parece-me que a dicotomia certo errado fica mais distante e o peso da falta de reflexão ou transformação não fica tão insuportável nos ombros de alunos e professora estudados. Há que se considerar também a história institucional e até governamental, as quais também exercem sua influência de muito peso no evento da sala de aula.

No entanto, por outro lado, lidar com a Pesquisa Narrativa traz problemas, dilemas e questionamentos em relação à composição de significados, a linguagem utilizada como texto acadêmico, além de questões sobre validade dos resultados apontados, como exposto por bell hooks (1994). Mergulho um pouco nessas águas nebulosas.

¹⁷ My decisions about writing style, about not using conventional academics formats, are political decisions motivated by the desire to be inclusive, to reach as many readers as possible in as many different locations. This decision has had consequences both positive and negative. Students at various academic institutions often complain that they cannot include my work on required reading lists for degree-oriented qualifying exams because their professors don't see it as scholarly enough. (bell hooks, 1994, p.71)

2.3.3 - A pesquisa narrativa: concepção de verdade e critérios de validade

Antes de abordar os critérios de validade utilizados nesta pesquisa narrativa, preciso tocar questões complexas e nebulosas em termos de perspectiva de construção de conhecimento. Ao separar os tipos de conhecimento, nos livros de metodologia de pesquisa, encontramos uma divisão básica que põe conhecimento de senso comum de um lado e conhecimento acadêmico de outro. Essa classificação quanto à natureza do conhecimento se daria em termos de algumas distinções, tais como, falta de um estudo sistêmico pelo qual se coletam, examinam-se ou manipulam-se os dados, analisam-se os resultados e se estabelece o conhecimento obtido. Nesta perspectiva, o processo de investigação utiliza critérios para verificar e validar os resultados alcançados, de forma que possam ser declaradas verdades científicas. Assim, a questão do que é verdade parece um ponto relevante a ser discutido.

Ao considerar a ciência como grande estabelecadora de verdades, estabelecem-se também os critérios e os modelos de pesquisa que podem ser considerados capazes de se inserirem na arena científica ou acadêmica. Há alguns anos, e ainda na atualidade, em vários institutos de pesquisa, é a pesquisa quantitativa considerada aquela que mais se aproxima da verdade, já que consegue provar, por meio de cálculos matemáticos exatos, os resultados das investigações realizadas. Com o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, já não embasadas em números e considerando-se o subjetivo, vários critérios de validação dos dados começaram a ser empregados como que a suprir a falta do suporte quantitativo. Como resultado dessa busca, conceitos como validação, triangulação, plausibilidade, dentre outros, foram surgindo. Instrumentos de coletas de dados também serviriam, na pesquisa qualitativa, para confirmar a cientificidade do estudo desenvolvido. Assim, como na etnografia, a filmagem ou gravação em áudio dos dados coletados em campo tornou-se imprescindível para que se validassem os fatos estudados.

Porém, como assumido por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001)¹⁸, ao considerar o “campo” de pesquisa como algo externo em oposição a interno (relacionado com a visão do

¹⁸ Em respeito ao fato de que as autoras discutem as implicações da identificação, nos textos acadêmicos, do nome de apenas um dos autores de uma obra em detrimento dos demais, que em geral são substituídos pela expressão *at all*, para questões de autoria e estabelecimento de poder, optei por fazer, neste trabalho, sempre a referência aos nomes das quatro autoras.

pesquisador), os pesquisadores de certa forma prestaram um “desserviço”. Segundo essas autoras, os dados, independentemente da forma como tenham sido coletados, passam pelos “olhos do pesquisador” e da forma como o mesmo vê o mundo à sua volta. Ao contrário, se considerada a possibilidade de ver o externo como resultado do interno, poder-se-ia ter o processo de construção de significados capaz de fazer com que pesquisador refletisse sobre as visões de mundo nas quais está engajado. No entanto essa perspectiva ainda sofre muitas críticas.

Se admitido que os resultados de pesquisa refletem a interpretação pessoal do pesquisador, corre-se o risco de ver o estudo não aceito na arena acadêmica, a qual o pode interpretar como fábula, invenção, mentira (Ely, Vinz, Downing e Anzul, 2001). Mas, se considerada a possibilidade de ver os dados como construídos, esse risco não existiria. Como Goetz (in Ely, Vinz, Downing e Anzul, 2001, p.18-19) diz, ao refletir sobre seu processo de interpretação dos dados de seu estudo:

*Gradualmente entendi que construir significado era algo que eu tinha que fazer interagindo com os dados, usando uma variedade de lentes. Isso seria como navegar em uma casa de espelhos. Estou aprendendo como me mover dentro e fora do meu texto, lendo e escrevendo, criando e interpretando, respondendo e delineando, tudo ao mesmo tempo.*¹⁹ (Ely, Vinz, Downing e Anzul, 2001, p.18-19)

Ainda quando se considera que a interpretação construída merece crédito, exige-se uma certa fidelidade aos dados, como se ao escrever-se sobre a interpretação que fazemos a partir da experiência vivida alterasse ou distorcesse muito o que os dados mostram. (p.19). No entanto se considerado que o conhecimento pode ser construído a partir de diferentes instâncias, essas possíveis críticas seriam abrandadas. Para Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), instância é as várias perspectivas pelas quais organizamos a coleta e interpretação dos dados. Para essas autoras, a triangulação, por exemplo, termina por fazer com que as

¹⁹ Gradually I understood that making meaning was something I had to do by interacting with the log text, using a variety of approaches and lenses. This is a little like navigating a House of Mirrors. I’m learning to move inside and outside of my text, reading and writing, creating and interpreting, responding and shaping, all at the same time.

peessoas deixem de lado o trabalho essencial de lidar com idéias complexas e passíveis de múltiplas perspectivas e significados. Citando Richardson (1994), elas comentam que “*há mais que três lados para se abordar o mundo*” (p.35).

A pesquisa narrativa provoca e considera essa diversidade de ângulos pelos quais podemos interpretar os dados de pesquisa, ou material documentário. Assim como expressado por um personagem de Richardson (1994), Lyman, na pesquisa narrativa não é muito o que se vê mas o como se vê é que dá uma visão interna e externa das verdades possíveis. Sigo esse caminhar, porque essa possibilidade de lidar com essa complexidade pós-moderna me atrai irresistivelmente. Ter a oportunidade de contribuir para a construção do saber ainda não definido parece um caminho muito saboroso.

Considerando a possibilidade de diferentes verdades, parece coerente que se busque outros caminhos, que não aqueles cujo foco reside somente nos dados, como critérios para “validação” do estudo realizado, assim como diferentes formas de interpretação dos material documentário. Para interpretação dos dados Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) sugerem a composição de significados, pois ao falar em composição assumem a interpretação como resultante da interação entre o material documentário e a interferência da visão de mundo do pesquisador. Cabe ressaltar que para essas autoras, essa composição geralmente ocorre, porém na maioria dos casos, calca-se nos dados ou na objetividade como que a estabelecer uma verdade mais absoluta dos fatos estudados.

Conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001,p.20), “Ao invés de *encontrar ou ver significados ‘nos dados’*, é mais produtivo compor significados a partir do que os dados nos permitem entender.”²⁰ Mas como compor significados? Para essas autoras, significados podem ser compostos a partir de leitura dos dados, escrita e re-escrita sobre os dados, pensamento e reflexão sobre os dados, exposição e discussão em grupos de apoio, além de escrita dos dados em diferentes formas, tais como poesia, teatro, resumo, síntese, histórias, diálogos etc. Seria um trabalho artesanal, como assumido na Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000) ou como o trabalho de esculpir, como assumido por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001).

²⁰ Instead of na attempt to find or see meaning ‘in the data’ it is far more productive to compose meaning that the data may lead us to understand.

Diante de tantas possibilidades, fazer escolhas faz parte do processo de composição de significados. A cada escrita e reescrita, volta aos dados, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de significados provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisado não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo. Mas como validar essa composição de significados?

Em relação à validação dos significados compostos, cabe lembrar que os critérios não mais se relacionam somente com os dados, como fonte de verdade absoluta, mas considerando-se a interferência das visões pessoais do pesquisador e o processo de composição de significados. Para Connelly e Clandinin (2004), requer-se interpretação plausível, construções coerentes, além de que o texto, em uma pesquisa narrativa, precisa dar conta dos lugares comuns: temporalidade, lugar, aspectos pessoais e sociais da pesquisa e histórias dos participantes. Além de se considerar a forma do texto ou linguagem empregada, é preciso também não se limitar a uma só verdade. Embora nem discutam a questões de validação, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) implicitamente comentam critérios que dão credibilidade a composição de significados, como a leitura e discussão em grupos de suporte, para que se possibilite várias perspectivas diferentes. Outras possibilidades são apontadas por Bulloughs & Pinnegar (2001), que preferem falar de *guidelines* ao invés de critérios, tais como: ter uma história que seja reconhecível, ou seja, as pessoas inseridas na área, no caso alunos, professores e pesquisadores, reconheçam a história e os significados compostos como passíveis de realmente ocorrerem no contexto de ensino-aprendizagem. No caso deste estudo, os espaços criados para que esse reconhecimento ocorresse foram os encontros de seminário de orientação, os três encontros para qualificação da tese, além da possibilidade de discussão durante sua defesa e, posteriormente, durante a leitura da tese por alunos, professores e comunidade acadêmica em geral.

Após discutir alguns pontos cruciais sobre a instancia de pesquisa utilizada, parto para a discussão sobre os movimentos da pesquisa narrativa, de forma a expor meu olhar sobre o

material documentário e meu processo de composição de significados. Antes, no entanto, ainda considero relevante esclarecer os diferentes tipos de pesquisa narrativa existentes, e em qual deles este trabalho se insere.

2.3.4 - A pesquisa narrativa e suas diferentes faces

Em minha dissertação de mestrado (Mello, 1999), já apontava para a dificuldade de entendimento da pesquisa narrativa, devido à utilização do termo *narrativa*, em suas diversas possibilidades de interpretação. Em geral, quando se fala em narrativa, pensa-se logo no texto narrativo da literatura. Ao se pensar no termo narrativa como relacionado com histórias, inicia-se um processo de não aceitação desse tipo de discurso no contexto acadêmico, já que, em geral, histórias não parecem conter o nível de veracidade e verdade que se exige nos meios acadêmicos. Uma outra possibilidade é considerar o gênero narrativa e suas possibilidades de interpretação e análise como aponta Labov. Mas, ainda não é essa a visão utilizada na pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000).

Dependendo da concepção de narrativa que se tenha, sua aplicação em estudos acadêmicos pode seguir caminhos diversos. Alguns autores denominam pesquisa narrativa os estudos desenvolvidos sobre as narrativas da literatura. Debruçam-se sobre autores como Dostoyevsky, por exemplo, e assumem como foco o estudo da narrativa em suas obras, detendo-se a investigar estilo, linguagem e considerações sobre o autor e o contexto histórico em que viveu. Ochs (2001) toma o foco para o estudo de diálogos do dia a dia das pessoas, tentando ver de que forma esses diálogos desenvolvem uma narrativa implícita e como as pessoas envolvidas nos diálogos reagem ou respondem ao desenvolvimento da narrativa durante a conversa registrada. Nesses casos, a relação pesquisador-pesquisado não parece relevante, já que após obtenção dos dados gravados, parece não haver muita interação entre os mesmos.

Diferentemente, a pesquisa narrativa (Narrative Inquiry), conforme abordada por Clandinin e Connelly (2000) e como dito em Connelly e Clandinin (2004), *é o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência* (p.2). Parece também importante ressaltar que, apesar de a Pesquisa Narrativa poder ser desenvolvida com base em artes, como apontado por Diamond (1999), isso não implica que

seja sempre baseada em artes. Embora em muitos dos estudos em Pesquisa Narrativa haja ampla utilização de metáforas, poemas, ficção e outras formas de arte como representação dos dados de pesquisa, há outros que embora ainda com alto nível de subjetividade não utilizam nenhum tipo de arte. A pesquisa com base em artes parte da arte como elemento para reflexão sobre o fenômeno estudado e não é pelo fato de se utilizar textos poéticos, por exemplo, em uma pesquisa que essa se torna pesquisa com base em artes. Nesta tese, por exemplo, não sei se posso afirmar ter desenvolvido pesquisa com base em artes pelo fato de ter decidido utilizar poemas e dramatização para compor meu texto e o currículo vivido com meus alunos. No Brasil, exemplos de pesquisa com base em artes seriam Telles (1997, 1998 a, 1998b, 1999, 2004b, 2004c, 2004d), com seus trabalhos com videonarrativas, espetáculos de teatro e fotografias, além de Duarte (1996).

Confesso que em meu primeiro contato com a Pesquisa Narrativa, durante o programa de mestrado, tinha uma tendência a vê-la sempre como baseada em artes. Uma outra tendência minha, era ver a pesquisa narrativa excluindo outros tipos de pesquisa. Eu não concebia uma pesquisa-ação, por exemplo, envolta no contexto de pesquisa narrativa. No entanto, foi o que fiz e apresento neste trabalho. Quando comecei a trabalhar no curso de Letras, na instituição pesquisada, tinha algumas diretrizes gerais sobre de que forma trabalharia. Eu já havia decidido trabalhar o aprendizado de língua inglesa, discutindo e refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Eu sabia, também, que provavelmente faria uma proposta de trabalho com músicas e com teatralização e de que optaria pelo desenvolvimento da leitura instrumental, até como forma de já ir iniciando um diálogo sobre outras possibilidades de ensino de língua inglesa. Porém, meus procedimentos em classe foram ocorrendo de acordo com a experiência vivida com os alunos em sala de aula. Atividades tais como o portfólio, o inventário do aprendizado e os temas de vários textos trabalhados foram sendo propostas à medida que nosso currículo ia sendo construído. Dessa forma, fomos vivendo histórias, refletindo sobre elas e fazendo decisões sobre outras histórias a serem vividas, em um movimento contínuo de pesquisa e ação, gerando mais pesquisa e outras ações. Como referido por Clandinin e Connelly (2004), fui caminhando em movimento de desvelamento (*unfolding*).

Acredito que tenha pintado até aqui, neste item sobre metodologia de pesquisa, um breve panorama sobre a proposta de pesquisa narrativa. Porém, embora tenha feito alguns comentários em relação a esta pesquisa, mergulho agora no ponto em que os movimentos da pesquisa narrativa se encontram com desenvolvimento deste estudo e a interpretação do material documentário.

2.3.5 - A pesquisa narrativa e um olhar sobre minha pesquisa

Para compor o suporte teórico-metodológico que me permite explicar as razões pelas quais decidi encaminhar a análise do material documentário, recorro a Dewey (1916, 1934 , 1938) e sua forma de abordar experiência nos estudos da área de educação. Para Dewey, assim como para Clandinin e Connelly (2000), estudar educação é estudar experiências de vida. Mas qual a experiência estudada nesta pesquisa? Respondendo, a experiência estudada relaciona-se ao desenvolvimento de um currículo no qual o ensino de língua inglesa para alunos do curso de letras foi realizado por meio de textos e atividades que permitissem discussão e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e a formação do professor de língua inglesa.

Conforme já ressaltado, um dos lugares comuns da pesquisa narrativa é sociabilidade preocupação com as condições pessoais e sociais existentes. Por condições pessoais entendem-se sentimentos, esperança, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador ou do participante. Por condição social, entendem-se as condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos (Connelly e Clandinin, 2004, p. 8). Em termos de movimento, para analisar as condições pessoais, faz-se o movimento para dentro (inward) e em relação às condições sociais, o movimento para fora (outward).

Um outro ponto importante da pesquisa narrativa, já ressaltado, é a temporalidade. Para que se possa compor significados da história presente, há que se considerar histórias passadas e possibilidades de histórias futuras, como num contínuo experiencial (Dewey, 1938). Connelly e Clandinin (2004) falam em manter a sensação contínua de trabalho em desenvolvimento, sempre em processo de tornar-se (*becoming*). Essa perspectiva dá à pesquisa narrativa um movimento de para trás (*backward*) e para frente (*forward*).

Com os quatro movimentos da pesquisa narrativa em mente, olho para meu estudo e transponho de que forma esses movimentos são desenvolvidos. Ao considerar a dimensão pessoal, utilizo o movimento para dentro e consigo perceber de que forma eu, como professora, e meus participantes, os alunos, sentimos, reagimos e nos dispomos em relação à experiência vivida. Ao analisar e questionar o contexto em que vivemos nossa experiência, estou fazendo o movimento para fora. Também quando olho para minha história, tendo como contra-ponto a história dos alunos e vice-versa, estou ainda fazendo o movimento para fora, considerando o olhar do outro. Quando levanto e reflito sobre as interpretações ou representações que eu e os alunos tínhamos sobre o ensinar, aprender, ser professor e ser aluno, no início da caminhada, estou olhando para trás. Continuo nesse movimento quando considero as histórias que me constituíram como professora, como aluna e talvez como pesquisadora, além das histórias que colaboraram para a construção das histórias de meus alunos. Quando reconstruo a experiência e componho significados posso refletir sobre o conhecimento construído e de que forma posso construir novas experiências no futuro, estou fazendo o movimento para frente.

Em uma macro dimensão, como pesquisadora também posso utilizar esses quatro movimentos para refletir sobre meu papel. Nesse sentido, contar as histórias sobre a experiência vivida nesta tese assume o olhar para trás. Em um movimento para frente, a partir dos significados compostos, posso vislumbrar diferentes caminhos de pesquisa e de entendimento da experiência vivida. Quando olho para mim como pesquisadora, faço o movimento para dentro e quando reflito sobre meu papel como pesquisadora considerando o contexto de educação e na área de Lingüística Aplicada, assumo o movimento para fora.

Ainda com esses quatro movimentos da pesquisa narrativa em mente, é possível apontar quais instrumentos de pesquisa me permitem sua realização. O questionário de pesquisa e a avaliação diagnóstica realizados no primeiro dia de aula, no primeiro semestre, permitiram o movimento para trás em relação aos alunos, que poderiam, a partir desses instrumentos, recobram um pouco de suas histórias sobre o processo ensino-aprendizagem e suas histórias de sala de aula. Em relação a mim, como professora também participante e pesquisadora, o movimento para trás pode ser feito em relação aos textos e história que compõem meu diário. Além disso, todos os instrumentos e atividades por mim levadas para

os alunos podem servir como pontos de análise sobre minhas interpretações/representações sobre a experiência vivida. De acordo com o *princípio de continuidade* presente nas experiências, como apontado por Dewey (1938), minhas histórias anteriormente vividas foram trazidas como base para as vividas com meus alunos no curso de Letras.

O portfolio, utilizado como instrumento de avaliação, se constituiu em outro instrumento de pesquisa que me permite olhar para dentro sobre como os alunos e eu estávamos interpretando a experiência de ensino de língua inglesa acoplada às discussões sobre o processo ensino-aprendizagem e à formação do professor, considerando meus comentários nos portfolios. Esse mesmo instrumento somado às atividades (exercícios, textos, teatro, coral) desenvolvidas em classe servem como base para o olhar para fora de nosso contexto institucional e de sala de aula no qual nossa experiência era construída.

Além dos movimentos da Pesquisa Narrativa (para dentro, para fora, para trás e para frente), estarei utilizando os conceitos de espaço liminal (Lundberg, 2000) ou liminalidade (Heilbrun, 1999) e de interrupção de histórias (Murphy, 2004), para composição dos significados das experiências vividas com meus alunos no Curso de Letras.

Segundo Murphy (2004, p.285), a interrupção de histórias ocorrem a partir do entendimento de uma história original (ou sagrada) considerando-se uma nova história que se vive paralelamente. Essa vivência de duas histórias, segundo o autor, causa tensão porque provoca um momento de decisão entre viver uma ou outra, ou vive-las de forma diferente das histórias anteriormente vividas. Esse momento de tensão é o que Lundberg (2000) e Heilbrun (1999) chamam espaço liminal ou liminalidade. Para Heilbrun (1999, p.35), liminalidade *é a condição de mover-se de um estado a outro sob condições as quais são, por definição, instáveis*²¹. Murphy (2004, p.289) diz que *entramos em um estado liminal quando outras pessoas mudam nosso espaço ou nos reposicionam em um determinado espaço, sem que tenhamos controle naquele momento de mudança*²². Em síntese, a interrupção de histórias pode colocar o participante em um espaço liminal, de vulnerabilidade. Porém, como afirma Murphy (2004, p. 291), seria possível minorar esse

²¹ The condition of moving from one state to another under conditions which are, by definition, instable (Heilbrun, 1999, p.35).

²² We also enter a liminality state when others shift us out of our plotlines in moments when we have no control (Murphy, 2004, p.289).

sentimento de vulnerabilidade com a construção de uma relação de mediação entre aqueles que vivem a interrupção de histórias. Para tanto, como afirma Lugones (1987), seria preciso ter a habilidade de entrar no mundo do outro com uma percepção de zelo e não com uma percepção de arrogância. Para a autora, a percepção de zelo permitiu um colocar-se no lugar do outro buscando entender seu ponto de vista, de uma forma aberta e flexível, sem pré-conceitos estabelecidos. Já a percepção de arrogância estaria relacionada com uma interpretação do outro a partir da nossa própria história, o que poderia levar à uma concepção arrogante do outro.

Acredito que a utilização desses conceitos como base para a interpretação das histórias vividas nesta pesquisa pode ser relevante, considerando que a proposta de currículo vivida buscava romper com a história em geral vivida nas aulas de Língua Inglesa no Curso de Letras.

Para finalizar esta segunda parte da tese, quero trazer parte da história estabelecida na instituição para o curso de Letras e parte da história de subversão por mim proposta, de forma sintética, para pintar a paisagem até agora composta e, também, para que se possa iniciar o relato sobre a paisagem vivida. Esta apresentação das histórias estabelecida e proposta é feita em forma de diálogo.

História Estabelecida - Uma história de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa será vivida aqui, mas a paisagem já está estabelecida. O livro já está escolhido. As estruturas gramaticais devem ser ensinadas na ordem proposta nas unidades do livro. Começar pelo verbo *to be*, exercícios sobre frases afirmativas, negativas e interrogativas, repetição em coro.

História proposta – Como assim? Já está tudo estabelecido? É só cumprir o plano traçado? Não aceito! Acho que vou viver uma história subversiva. Essa história oficial não se coaduna com minhas expectativas e concepções sobre ensino e aprendizagem de língua Inglesa em um Curso de Letras. Bem, ao invés do livro didático seguido à risca, com seus tópicos gramaticais na ordem de suas unidades, vamos utilizar material autêntico, textos que falem sobre o ser professor, o ser aluno e experiências de ensinar e de aprender língua Inglesa. Começar pelo verbo *to be* para quê? A gramática virá como consequência de

nossas necessidades e na medida em que aparecerem nos textos trabalhados. Não seria legal ver os tempos gramaticais fora da ordem estabelecida no livro, por exemplo?

História estabelecida - Deve-se estimular o aluno para o desenvolvimento das quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, escrita e leitura).

História proposta - Ao invés de trabalharmos todas as habilidades, como em geral se faz em cursos de idiomas, vamos começar enfatizando a leitura para que possamos melhor alimentar nossas discussões sobre a formação de professores e o processo ensino-aprendizagem, depois caminhamos pelas outras habilidades.

História Estabelecida - A sala de aula precisa ser mantida em ordem, com suas carteiras em filas, um aluno atrás do outro.

História proposta – Nada disso, pode ser legal tentar mudar o panorama da sala de aula!

História estabelecida - O professor é o líder que ensina o certo e passa conteúdo aos alunos. Basta seguir o plano de aulas que também já está pronto.

História proposta – Eu, líder? Fazendo tudo sozinha? Não eu! Que tal sermos uma comunidade? Trabalhando junto, o aluno pode desenvolver sua autonomia... Podemos pesquisar juntos...

História estabelecida - A avaliação deve ser realizada por meio de duas provas bimestrais, além da participação e contribuição em trabalhos de grupo.

História proposta – Provas?? Mas, eu só tinha pensado em desenvolvimento de trabalhos em grupo. Que tal portfolios? Teatros? Canto Coral?

Bem, a parte três deste trabalho nos relata a história vivida.

Parte 3 – A Paisagem Viva e os Significados Compostos



Início esta parte da tese, como que olhando para um álbum de fotografias. A viagem foi feita e ao ver as fotos, parece que mergulho novamente nos mares visitados e, em alguns momentos, sinto-me como que vivendo a experiência novamente. Assim, às vezes meu texto se confunde entre o contar de uma experiência que ainda parece presente e em desenvolvimento e o olhar já mais distanciado, como que em ritmo de *flashback*. Apresento, reflito, discuto e componho significados para a forma como os alunos e eu vivemos o currículo proposto. Em seguida, viajo pelas minhas histórias, pelas histórias de aprendizado de língua inglesa e formação de professores. Finalizo com um breve relato

sobre a moral da história na instituição e, aumentando o foco, discuto as histórias em termos de composição do currículo vivido.

3.1 – A História dos Alunos

A partir do questionário inicial, respondido pelos alunos em nosso primeiro encontro, é possível ter a perspectiva dos alunos quanto ao que acreditavam ser o papel do professor e também o seu papel em aula. Conforme minha proposta de composição de significados, discutida na segunda parte desta tese, os dados referentes ao instrumento de pesquisa em questão são apresentados em forma de poemas compostos com as falas dos alunos. Primeiro, discuto as expectativas dos alunos quanto ao papel do professor e em seguida em relação a si mesmos.

3.1.1 - O Bom Professor: *senhor muito tudo, mas modesto*

O bom professor é aquele que:

É extrovertido, mas claro
 É simpático
 É atencioso, paciente, criativo, bem informado, simpático
 É bom comunicador
 É modesto
 É compreensivo, responsável e competente

Aponta a direção certa de forma que os alunos possam alcançar seus objetivos
 Dá dicas e conhecimento, ajudando os alunos a ter entusiasmo para aprender e entrar no universo da linguagem
 Ajuda o aluno que se esforça para aprender
 É aquele que visualiza as dificuldades do aluno, tentando ajudar dando sugestões

Pode explicar o conteúdo ensinado muito bem, sendo paciente com os alunos quando eles pedem explicações uma, duas ou repetidas vezes
 É atencioso, paciente, gosta do que faz, explica com muita atenção
 É paciente explica quantas vezes for necessário mesmo fora da sala de aula
 É aquele que tem conhecimento profundo da matéria que está explicando
 É firme no que diz, analisa os alunos
 Sabe o limite da liberdade que dá aos alunos
 É aquele que interage com os alunos mostrando confiança e evita liberdades durante a aula
 É atencioso, mas rígido nos momentos certos e livre para expor ajuda e solidariedade

Precisa ser autoritário, impondo limites, mas saber abrir exceções

Sabe como se expressar e passar tudo aos alunos de forma bem clara
 Tem um grande conhecimento do conteúdo a ser passado aos alunos
 Sabe como manter os alunos atentos
 É dinâmico e faz a aula interessante
 Tem um bom currículo

É interacionista, interage com alunos, um aprendendo com o outro e o professor ganha mais experiência e o aluno o conhecimento do professor (comércio de troca)
 É completamente dedicado aos alunos
 Abre exceções às vezes
 Pensa nos alunos
 É compreensivo com os alunos
 É muito paciente, transmite confiança e força de vontade

Este é o bom professor, dizem os alunos!

Confesso que me assustei quando vi as respostas dos alunos. Uma responsabilidade enorme pesaria em meus ombros se tivesse que ser a professora que eles esperavam que eu fosse. Parecia complexo, ainda, cumprir um papel que de certa forma parecia incoerente. Talvez por vontade de se resguardar, de se proteger, os alunos, em alguns momentos, por exemplo, dizem querer o professor autoritário, mas também que soubesse abrir exceções... Que brincasse, mas sendo claro... Enfim, uma imagem de professor Sr. Muito Tudo, mas modesto...

Além desse susto percebi, também, que o papel de professor desejado pelos alunos não se coadunava com o tipo de currículo como evento que eu pretendia viver em sala de aula. Para os alunos, o currículo a ser vivido parece ser composto por apenas três elementos: o professor, a disciplina e o aluno, cabendo ao professor a responsabilidade não só pela “transmissão” de conhecimento, como também por outros atributos capazes de fazê-los aprender, como paciência, simpatia, boa comunicação, clareza, firmeza, autoridade, dinamismo, criatividade, capacidade de “visualizar” as dificuldades dos alunos, entre outras.

Essa perspectiva dos alunos se encaixa nas concepções de currículo desenhadas por Paulo Freire (1970), Tyler (1974), Foshay (1969), Rugg (1947) e Taba (1962). O currículo está

relacionado com seleção de conhecimentos a serem passados para os alunos ou, como diz Paulo Freire (1970), transferem-se informações e fatos aos alunos, constituindo a educação bancária. Se analisada a postura dos alunos em referência à relação de poder, eu diria que, embora alguns deles tenham expressado a necessidade de se ter força de vontade, eles estavam me dando todo o poder nas mãos para conduzir o processo de aprendizagem e talvez por ele ser responsabilizada. Assim, ao contrário do que expõem Connelly e Clandinin (1988), imagino que os alunos me viam ou esperavam que eu fosse, como um profissional com uma grande e boa bagagem completamente pronta para ser despejada em sala de aula. Para eles, eu teria a chave do saber e do sucesso de todo o processo de aprendizagem.

Figura 6 – Professor: a chave do saber



Embora os alunos do curso de Letras fossem em geral jovens e se denominassem modernos, esperavam que o professor agisse como eu agia em minha experiência de brincar de ser professora, por volta de meus cinco anos de idade. Conhecimento, poder e disciplina na bagagem do professor e ao aluno cabe fazer o que seu mestre mandar, como aborda Godoy (1988), quando afirma que o aluno em geral somente acata o prescrito pelo docente.

Observando o aspecto de aprendizagem de línguas, em algumas das falas que compõem o discurso de meus alunos, espera-se que o “*professor explique repetidas vezes, indique a direção certa, tenha conhecimento profundo da matéria*” é possível também pensar em uma visão de aprendizagem de base behaviorista, na qual o professor repete o conteúdo diversas vezes até que os alunos memorizem ou formem seus bons hábitos e com isso

aprendam a língua. A partir do poema composto com as vozes dos alunos, é possível também perceber a possibilidade de uma visão mais psicolinguística na qual o professor teria que desenvolver técnicas e habilidades para levar o aluno ao aprendizado. Na história com meus alunos, eles também esperavam um professor comunicativo, dinâmico e expressivo, para manter os alunos atentos e fazer a aula interessante. Essa possibilidade também pode ser relacionada com a série de competências e saberes assumidos por Perrenoud (2002), se observarmos, na fala de meus alunos, conforme exposto no poema, quando dizem que o professor precisa “*saber visualizar as dificuldades dos alunos, saber qual é o limite da liberdade que dá aos alunos, saber como se expressar, saber como manter os alunos atentos*”. Portanto, assim como estabelecido por Perrenoud (2002), os alunos estabelecem saberes para o professor, mas não parecem considerar o desenvolvimento de uma prática reflexiva. E, embora citem o termo interação/interacionista, essa postura se torna incoerente com a postura dos alunos em aula, como será comentado mais adiante.

Entre todos os papéis expostos na perspectiva dos alunos, nota-se também o papel da vocação. Quando os alunos repetem a necessidade de o professor ser paciente e ter seu trabalho estendido também para fora da sala de aula, parecem entender a profissão de professor como algo quase sagrado e relacionado com devoção.

Passo agora a expor a visão dos alunos em relação ao seu papel. Assim como feito em relação ao papel do professor, utilizei as palavras dos alunos para compor o poema que pinta a visão do bom aluno.

3.1.2 - O Bom Aluno: a perspectiva dos alunos

O bom aluno...

É estudioso, atencioso, exigente consigo mesmo

É pontual, disciplinado e esforçado

É sensato, empenhado, aplicado, dedicado, interessado

É esforçado, persistente, paciente

É aquele que aproveita da melhor maneira todo o conhecimento transmitido pelo professor

É aquele que participa

É atento as explicações dos professores

Tem determinação e garra para alcançar seus objetivos
 Quer sempre aprender mais e mais
 Busca novos conhecimentos
 Busca sempre melhorar e se aprofundar nos novos conhecimentos que estão sendo descobertos
 Ajuda o professor, demonstra interesse e participa continuamente
 Faz perguntas sobre o que estiver em dúvidas, mesmo que as dúvidas sejam pequenas
 Tem boa vontade e interesse pela aula
 Não falta
 Fala bem o inglês em sala e além da faculdade, faz um curso extra
 Está sempre lendo
 Sabe observar, estar atento e persistir na matéria
 Aproveita o curso
 Respeita o professor e sabe lidar com a matéria
 Presta atenção, tira dúvidas, participa da aula
 Atende de maneira positiva as expectativas do professor
 Cumpre seus deveres
 Presta atenção na pronuncia correta das palavras
 Ouve muitas fitas sobre o assunto
 Escreve sempre, presta atenção na aula, tira dúvidas
 Batalha pelo seu objetivo, mesmo com dificuldades... se esforçado e interessado for
 Tem um objetivo em mente e diz para o seu eu: “eu consigo”

Este é o bom aluno, dizem os alunos!

O papel do aluno parece ser visto pelos alunos com certa coerência em relação à forma como eles viam meu papel em sala de aula. Se os alunos esperavam um professor com muito conteúdo, conseqüentemente eles se colocam como aqueles que vão *aproveitar o conteúdo transmitido pelo professor*. E, embora ele diga que *busca conhecimento*, essa busca parece ser sempre de fora para dentro. É como se o conhecimento estivesse sempre pronto em algum lugar à espera daqueles que o vão buscar. É possível também perceber características de alinhamento (Wenger, 1998) em relação ao professor e à história sagrada de aprender no sistema educacional existente, tais como as necessidades de *ser pontual, cumprir deveres, ajudar o professor, prestar atenção, ser disciplinado*. Digo isso não porque não se espere que o aluno seja pontual, por exemplo, mas com base na experiência vivida, vejo tais necessidades como clichê ou lugar comum no discurso de todos os alunos. Desde que comecei a trabalhar com alunos de curso da graduação, tenho proposto insistentemente a discussão sobre papel de alunos e professores e vejo que quase todos

sempre usam as mesmas respostas, porém, tal discurso não se torna coerente com a postura dos alunos em classe.

Ainda vendo-se em uma postura de aceitação e passividade ou alinhamento, os alunos apontam a necessidade de *respeitar, atender, cumprir, escrever sempre...* talvez tudo que seu mestre mandar. Não apareceu, por exemplo, ações ou qualidades relacionadas com refletir/ser reflexivo, questionar/ ser questionador, criticar/ser crítico. Fala-se em *fazer perguntas*, porém, novamente como papel estabelecido do aluno e não como instrumento para levantar questionamentos, expor atitudes críticas ou fruto de reflexão.

Considerando a perspectiva dos alunos quanto ao aprendizado de língua Inglesa, um dos alunos expressou o pensamento de quase todos em classe: *Fala bem o inglês em sala e além da faculdade, faz um curso extra*. Essa afirmação dá margem a duas interpretações: a habilidade mais esperada é o “*speaking*” e sem um curso extra (provavelmente um curso de idiomas) não se pode aprender Inglês no curso de Letras. A expectativa de desenvolvimento da oralidade em primeiro plano também aponta para a idéia de os alunos se sentirem como em um curso de idiomas e não em um curso de formação de professores de idiomas.

A concepção de aprendizagem de língua estrangeira como fruto de um processo de repetição do conteúdo também aparece na fala dos alunos. *Prestar atenção na pronúncia correta das palavras, ouvir muitas fitas sobre o assunto e escrever sempre, estar sempre lendo* parecem ser pistas para essa interpretação. Além disso, a tarefa de *escrever sempre* parece associada não só a postura de escrever repetidas vezes, como também apontar para o papel passivo do aluno que vai para a sala de aula fazer cópias de tudo que o professor põe na lousa ou dita.

É interessante, ainda, notar que ao falar sobre o papel do professor, fora citada a necessidade de o professor interagir com os alunos, no entanto, quando falam de si mesmos, os alunos sequer citam o termo interação. Isso me leva a crer que o aluno mais uma vez se coloca em um papel de elemento passivo na aula e no processo de aprendizagem. Chega à hora da aula, fica quieto, presta atenção e espera o professor interagir com ele.

Há somente uma ou duas falas em que o aluno se coloca como persistente, batalhador em relação aos seus objetivos, de forma que vença as dificuldades e consiga aprender, mostrando uma atitude de auto-estima e confiança. Porém, embora não tenha perguntado diretamente aos alunos sobre a que tipos de objetivos e dificuldades eles estariam se referindo, creio que na paisagem pintada por eles em suas respostas às outras perguntas do questionário, não aparecia espaço para uma busca de consciência e autonomia sobre sua participação no processo de aprendizagem.

3.2 – Histórias da Professora

Na época em que já estava iniciando meu trabalho com os alunos do curso de Letras, eu estava participando de alguns cursos do programa de doutorado. Mais exatamente, eu discutia, nesses cursos, questões relacionadas à avaliação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. Um turbilhão de questionamentos e idéias permeava minha mente, meus pensamentos, minha prática e minha vida. E como não gosto de deixar teorias guardadas de um lado e ter a prática sem busca de coerência com meus conhecimentos práticos pessoal e profissional, ia tentando construir com meus alunos uma história de mudanças e transformações no processo de ensino-aprendizagem. Algumas anotações em meu diário trazem parte dessa experiência vivida. A partir desse instrumento, componho, em minha perspectiva, o lugar do professor e do aluno no currículo como evento.

Diferentemente dos alunos, não respondi separadamente a questões sobre o papel de alunos e professores em aula. Nas possibilidades de respostas por parte dos alunos em relação às minhas perspectivas sobre o meu papel em aula, vejo minha perspectiva quanto ao papel do aluno. Mas, começo pelo papel do professor.

Em meu primeiro diário, escrito algumas semanas após o início do primeiro semestre com o curso de Letras, eu escrevia sobre meu conflito em relação à utilização do livro didático em nossas aulas. Eu tinha começado as aulas trazendo temas como o papel do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem e uma possibilidade de uma abordagem de ensino-aprendizagem diferente da tradicionalmente utilizada no início do curso, tendo-se a gramática como base principal e o verbo *to be* como tópico inicial a ser abordado. A

utilização do livro didático, da forma como solicitado pela instituição, parecia destoar de minha proposta inicial e já em andamento com os alunos.

Quando as aulas começaram, fiz um tipo de avaliação-diagnóstica com as alunas e também uma auto-avaliação, onde elas teriam a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre o papel do aluno e do professor no decorrer do processo. Eu queria de cara quebrar algumas crenças e tentar fazer um trabalho diferente daquele que em geral vemos acontecer em um curso de Letras.

No entanto, depois de muito pensar, decidi que utilizaria o livro adotado pela coordenadora, pois se por acaso eu fosse substituída, a turma não fosse cobrada por algo não trabalhado. Negocieei então com a turma que dividiríamos as aulas em quatro fases: a primeira seria trabalhar com a abordagem instrumental, a segunda fase seria trabalhar com o livro e com um pouco de conversação, depois poderíamos desenvolver alguma atividade no laboratório de idiomas e finalmente ensaiaríamos algumas músicas durante o semestre para a apresentação do coral que propus a elas organizarmos. Dentro destas quatro fases estaríamos também abrindo um espaço para refletirmos sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Fev/2001)

Em minha perspectiva inicial, vejo meu papel em aula como o de proporcionar um espaço para reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, negociação sobre o currículo a ser construído. Vejo, ainda, a necessidade de ceder ou compartilhar o espaço da sala de aula com os alunos, já que estou sempre dizendo que *nós faríamos*, incluindo em minha fala o desejo que fossemos um grupo trabalhando juntos. Essa utilização da primeira pessoa do plural também era um meio de fazer um chamamento aos alunos, um convite para compartilhar e participar ativamente das atividades desenvolvidas.

Em minha interpretação sobre como eu via o papel do professor em nossas aulas, parto das propostas que fiz aos alunos e da forma como essas propostas são descritas. Em relação à negociação, por exemplo, vejo esse papel não somente na utilização do termo negociar, mas também na forma como falo, utilizando o tempo verbal no futuro do pretérito, pelo qual vejo a abertura de uma possibilidade para dizer sim ou não a uma proposta feita. Porque os alunos poderiam dizer não! Eles poderiam dizer “não queremos a aula desse jeito!” Dessa forma, vejo uma séria intenção de real negociação com os alunos, embora tenha que reconhecer que em nosso contexto educacional, dificilmente os alunos expõem muito abertamente o que realmente querem. Numa postura de muita passividade, em geral

aceitam tudo que os professores propõem. Mesmo assim, acredito que embora talvez não estivesse realmente preparada para um “não” por parte dos alunos, tinha uma certa postura, de criar espaço para negociação real com os alunos. Essa postura fica expressa, por exemplo, na utilização da primeira pessoa do plural e também do futuro do pretérito, como já especificado.

Essa possibilidade de negociar e compartilhar nosso espaço de construção da paisagem em nosso evento, também é observada em minha proposta de não ficar teorizando, com aulas expositivas, na frente dos alunos e tê-los criando e ocupando o espaço de sala de aula na composição e apresentação da peça teatral (realizada no segundo semestre do curso), a formação do coral e minha insistência em querer que os alunos mais proficientes ajudassem seus colegas em nossas aulas. Como King (1983), estava querendo ter no espaço da sala de aula, um evento de interação entre professora, alunos e plano de ensino.

Continuando, trago mais uma passagem de meu diário que aponta vários lugares para mim, como professora, na paisagem de sala de aula, tais como o lugar de quebradora de crenças, transformadora e subversiva.

*Porém, a última aula foi muito ruim, pois eu estava muito chateada de estar trabalhando o famoso verbo to be, já que é a primeira unidade do livro, e isto contraria toda a minha concepção de trabalho. Quer dizer, **por mais que eu pense em mudar, em transformar e quebrar as crenças em relação ao ensino de idiomas, lá estou eu ensinando o verbo to be, como todos dizem.***

*Para me aliviar, não me lembro bem como, **comecei a falar sobre o processo ensino-aprendizagem** e a dizer que não necessariamente um curso de Inglês deve começar pelo verbo to be. **Falei também que estaríamos durante o curso avaliando e refletindo sobre as atividades propostas no livro adotado.** Um aluno questionou se os livros não apresentavam tal ordem de conteúdo por serem os primeiros pontos mais fáceis, ao que discordei e dei um exemplo mostrando que aprender o futuro com Will seria muito mais fácil do que o verbo to be que é completamente irregular.*

*Uma menina no fundo da sala que tem muita dificuldade de aprendizado falou com uma voz de doer o coração: Professora, então vamos começar por este mais fácil? Sorri, mas continuei minha aula. Por que não disse sim, vamos começar pelo mais fácil. **Vamos subverter a ordem ditada pelo livro didático, vamos mandar tudo as favas e fazer um trabalho diferente, adequado a nossa realidade, vamos construir juntas nosso currículo e nosso aprendizado.** Mas não. Como me sinto ainda presa a todo o esquema montado. O livro custou caro, como posso dizer, vamos deixar de lado? E a coordenadora?*

*Me incomoda muito a forma como venho trabalhando. Por um lado fico realizada de estar trabalhando com ESP (escondido). As alunas relaxam, aprendem e a aula vai bem. Mas quando tenho que trabalhar o maldito livro me sinto uma prisioneira, uma traidora dos alunos. Sei que não tem que ser assim, mas por que é que insisto? **O que posso fazer para mudar?***

*Bem, no final da aula **falei um pouco sobre a necessidade de quebrarmos crenças e paradigmas e tentarmos mudar o fazer de sala de aula.** Tanto quanto ao meu papel quanto ao deles.*

*Decidi que na próxima aula vou ter uma conversa com elas e vou atender o pedido daquela aluna. Que se dane o livro! Vamos começar pelo mais fácil, sim. Vamos começar pelo mais útil, sim. A coordenadora que me perdoe.
(06/03/02)*

Além de ver meu papel como o de abrir espaço para reflexão e negociação em nossas aulas, conclamando os alunos a ativamente ocuparem seu espaço no evento construído, eu também via meu papel como o de quebradora de crenças, agente de transformação do fazer de sala de aula e subversiva em relação a história sagrada imposta pela instituição. Vejo ainda minha preocupação em discutir outras questões que não somente aquelas relativas à língua puramente e por isso converso com os alunos sobre o processo ensino-aprendizagem, crenças e paradigmas. Em um outro trecho do diário, digo que gostaria que os alunos buscassem não somente estar preparados para a vida e o mundo em termos do que viram ou ouviram no passado, mas também voltados para o futuro em relação aos professores que seriam um dia.

Para sintetizar minha perspectiva quanto ao meu papel e o dos alunos, compus o poema “Que professora sou eu? Que alunos quero ter?”.

Que professora sou eu? Que alunos quero ter?

Não quero toda a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem
Quero ter o aluno ao meu lado
Quero negociar para construir junto
Quero refletir e abrir espaço para refletirmos e questionarmos juntos
Quero ensinar mais do que língua
Quero discutir todo o processo
Quero ir além da gramática
Quero quebrar crenças
Proponho subverter a ordem e transformar o espaço da sala de aula
Esse é o meu papel!

E o aluno?

Aprender, ensinar, dividir o espaço, interagir
 Ter responsabilidade e ser participante ativo no processo de construção do evento
 Negociar, sugerir, discutir, refletir
 Estar aberto a diferentes possibilidades de aprender e de ensinar
 Estar aberto para mudar, quebrar suas crenças
 Querer mais que a estrutura da língua
 Querer mudar a história de aprender e de ensinar
 Ser o responsável pelo seu próprio aprendizado
 É assim que eu gostaria que meus alunos fossem...

A composição deste poema traz minhas concepções quanto ao meu papel e o do aluno no evento construído e vivido em sala de aula. Quando assumo não querer ensinar só língua, indo além da gramática e querendo que o aluno queira mais que a estrutura da língua, vejo o evento como *local complexo de interação social*, como discutido por Pennycook (1998), que não seja apenas um local para troca de conteúdos. Além disso, aponto diversos elementos como constituintes do evento, tais como interagir, refletir, questionar, dividir responsabilidades, negociar, rever crenças, transformar, desenvolver autonomia, ao invés de me ater ao que parece os alunos desejavam. Pensando desta forma, fico a buscar um evento que envolva o desenvolvimento dos três aspectos relacionados com autonomia conforme discutido por Kumaravadivelu (2001). Assim, como Apple (1990), eu não queria ser a líder e ter os alunos como seguidores, mas agindo juntos, como em uma comunidade (Gebhard, 1992; Wenger, 2001).

No entanto, cabe considerar que ao expressar *meu querer* em relação aos alunos, mesmo com o ideal de transformação e trabalho em conjunto com eles, ainda pareço, de certa forma, impor que os alunos queiram o mesmo que eu. Meu querer parece determinar o dever do aluno e isso certamente dificultaria a construção de uma comunidade de aprendizagem e poderia causar conflitos.

3.3 – Histórias de Encruzilhadas e Conflitos

Após expor os papéis que os alunos e eu esperávamos uns para os outros, e para nós mesmos, começo a viajar pelas histórias de conflitos que foram surgindo, haja vista que as expectativas em relação ao ensinar e ao aprender dos alunos não se coadunavam com a

minha história de ensinar e aprender. Olhando para o material que compõe meu diário, vejo sérios conflitos. Um dos conflitos nasceu da discrepância entre o papel de professor e de aluno desejado pelos alunos e o papel desejado por mim, a professora. Um outro conflito nasceu entre as minhas reflexões relacionadas com o papel de professora que eu queria viver e as dúvidas que me perseguiram em relação às dificuldades para vivê-lo em nossas aulas. Um terceiro conflito nasceu da dissonância entre a história sagrada da instituição e as histórias secretas e subversivas que eu tentava viver em sala de aula. Começo pelo conflito vivido com os alunos.

3.3.1 - Os alunos e eu – compondo uma paisagem de conflito

Desde nosso primeiro contato, ao perceber o papel que os alunos esperavam que eu desempenhasse, receei conflitos. No entanto, estava tão animada para viver aquela experiência com o curso de Letras, que não pensava que qualquer tipo de conflito pudesse me incomodar tanto. Porém, no decorrer de nosso curso, comecei a sentir o conflito mais fortemente e passei a relatar em meu diário algumas das situações de conflito vividas com meus alunos.

Como já dito anteriormente, eu estava engajada com a construção de um currículo voltada para o questionamento, para a reflexão e transformação das aulas de língua inglesa no curso de Letras, enquanto que os alunos esperavam um professor conteudista pronto para transmitir tudo de forma clara, dinâmica e perfeita. Embora eu estivesse insistentemente conversando com os alunos em aula sobre a necessidade de mudanças, pensando que não estava conseguindo proporcionar o espaço desejado, comecei a despejar minhas lamentações em meu diário.

Após a realização de uma atividade de vídeo, com o filme Bagdá Café, por exemplo, eu discutia com os alunos a possibilidade de utilização de textos autênticos para ensino de língua Inglesa. Como fase inicial da atividade eu havia pedido aos alunos que listassem os tipos de perguntas que poderiam surgir em uma situação de comunicação entre um recepcionista de hotel e um viajante. Os alunos, então, listaram as famosas frases oferecidas pelos livros didáticos, na unidade correspondente ao tema. O objetivo de assistir à parte do filme proposto, era contrastar o que os livros e os alunos estavam levantando com o que o

filme apresentava. Eu assumia em classe, que os filmes trazem, em geral, uma linguagem mais próxima da realidade, em comparação com os livros didáticos. Foi nesse contexto que começamos a discutir a utilização de textos autênticos, que gerou todo um conflito..

Depois comentamos sobre o que foi dito e fizemos uma discussão sobre a utilização do texto autêntico. Falamos também sobre a exploração de um tema transversal a partir daquele texto. Os alunos falaram em preconceito, e eu acrescentei outros que poderiam ser trabalhados, explicando a importância da transversalização.

No entanto, alguns alunos que têm um pouco mais de conhecimento e outros que estão muito ansiosos e com dificuldades começaram a questionar esta abordagem. Eles alegavam que se um outro professor tradicional viesse dar aula para eles, eles poderiam ser prejudicados. Eles dizem isso porque pensam que da forma tradicional estariam aprendendo mais coisas. Falei com eles que da forma como estamos trabalhando avançamos muito mais do que as outras turmas que têm professores tradicionais.

Fiquei muito chateada. Será que os alunos não percebem que estamos rendendo muito? Que em comparação com as turmas de professores tradicionais nós fomos os que mais avançamos?? Como fazer para conscientizá-los de seus processos? Como fazê-los ver que estão caminhando sim?

È difícil esta situação, pois alguns alunos considerados fracos estão crescendo muito e aprendendo bastante, e mesmo os outros têm aprendido alguma coisa, pelo menos a saberem que há outras formas de ensinar e de aprender, que há necessidade de refletir sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem. Mesmo assim, o TRADICIONAL bate à porta e quer se impor. Os alunos resistem. Sabem que ninguém aprende repetindo e repetindo, começando e exaurindo o verbo to be, mas no fundo parece que é isso que querem: exercícios gramatiquinhos.

Um aluno perguntou se este semestre terá exercícios de escrita. Será que ele não enxerga que o portfólio é um grande exercício de escrita??? Na próxima aula vou perguntar para eles o que é o portfólio, quem sabe eles percebem.

Sinto que os alunos querem se preparar para um mundo passado e não para um mundo futuro. Quebrar crenças é realmente complicado. Não vou desistir. (08/08/2001)

Ainda mantendo uma visão de construção de currículo composta apenas por três elementos: o professor, o aluno e a disciplina, os alunos temiam que conversas sobre temas como utilização de texto autêntico, temas transversais, por exemplo, pudessem lhes causar dificuldades futuras, já que eles não teriam conteúdo para despejar para outros professores,

caso eu fosse substituída por um professor mais tradicional. De certa forma, os alunos queriam ignorar o mundo autêntico para se concentrarem no mundo criado superficialmente nas páginas do livro didático, como fonte de segurança para possíveis futuras avaliações. Eles não conseguiam perceber que avançar, aprender e desenvolver-se no processo de aprendizagem poderia ir além de aprender conteúdos gramaticais. Eu tentava, então, apontar para a paisagem que eu estava vendo poderia ser construída. Ao mostrar a uma outra professora de Língua inglesa do curso de Letras, nossa primeira avaliação bimestral, por exemplo, ela comentou que por ter seguido estritamente as unidades iniciais do livro didático, não tinham conseguido ir além do verbo *to be* e de exercícios para passar frases para negativa, afirmativa e interrogativa, enquanto a minha classe tinha sido capaz de entendimento e escrita de textos que inseriam até tempos verbais no passado. Mas, como os alunos pareciam não perceber isso, apesar de minhas tentativas, eu fui ficando cada vez mais ácida em meus comentários no diário. Digo que eles só querem exercícios gramatiquinhos, que não enxergam o portfolio como exercício de escrita, que não olham para o futuro etc.

E o conflito entre os alunos e eu vai crescendo, como observado em outra passagem relatada em meu diário.

*... surgiu o assunto do ensino de gramática, pois eu tinha comentado os exercícios que eles, os alunos, tinham elaborado como atividade de listening enquanto as peças eram apresentadas. Como muitos alunos colocaram exercícios gramaticais, discutimos um pouco sobre o papel da gramática no ensino de línguas, e até mesmo na língua materna. **Aí começa toda a “briga”.***

É incrível como as alunas que já estão dando aula são extremamente tradicionais!!! Elas ficaram roxas porque eu defendi a idéia de um professor da USP, que em uma entrevista diz que os professores só devem ensinar gramática depois que derem todos os textos da língua, todos os textos literários, todos os textos de outras literaturas estrangeiras, ou seja se sobrar tempo a gramática teria seu espaço, isto é, nunca. As alunas que já

dão aula, inclusive de língua materna, começaram a argumentar que aquilo era um absurdo!

Para convencê-las eu perguntei se elas haviam aprendido a falar, ler e escrever com as aulas de gramática que haviam tido em todas as aulas de Inglês da vida delas, inclusive para três alunas que estão fazendo DP e eu sei que tiveram um professor bem gramatiquero durante o curso todo. Perguntei: Vocês falam? Vocês escrevem? Vocês conseguem ler? A resposta, como sabido, é um NÃO bem grandão. Então perguntei: Não é hora de tentar um outro caminho? Sim, elas concordam, mas só da boca para fora, porque continuam a argumentar que a gramática é imprescindível.

Eu fico fula da vida! Não polarizei a aula neste assunto, mas fico desanimada. Meu Deus, será que essa gente consegue mudar??? Uma delas argumentou que os pais são muito tradicionais e que se as professoras não seguem a forma canônica, eles reclamam. Argumentei dizendo que isto acontece mas que é nosso papel tentar mudar. Mas enfim, as vezes fico cansada! O que mais posso fazer para conscientiza-los sobre a necessidade da mudança? Como posso fazê-los se engajar neste projeto de mudança?

É incrível esta aceitação, esta passividade dos alunos. Eles aceitam porque é assim, tem sido sempre assim e pronto. São alunos jovens, como podem estar tão engessados, tão endurecidos, tão cristalizados?? (02/10/2001)

Mais uma vez, aliás, foi uma constante em nossas aulas, a briga por causa da gramática. Enquanto os alunos não perdiam a oportunidade de levantar a possibilidade de estarem sendo prejudicados por não estarem tendo a gramática como foco principal e base fundamental para o aprendizado de língua inglesa, eu do outro lado ficava tentando discutir e argumentar contra essa visão de aprendizagem dos alunos.

Muito me incomodava a reação dos alunos que já lecionavam, inclusive quatro alunas que estavam fazendo Língua Inglesa novamente porque, apesar de já terem terminado todas as

matérias do curso de Letras, ainda não tinham conseguido ter aprovação em nenhum dos níveis desta disciplina. Como eu conhecia a abordagem dos professores de língua da instituição, eu sabia, e as alunas confirmavam, que as aulas tinham a gramática especificamente como ponto de partida para o aprendizado da língua alvo. A razão de meu incômodo residia na falta de reflexão dos alunos em relação às experiências vividas anteriormente, as quais poderiam ter criado espaço para uma postura de renovação, não só para mudarem seus próprios processos de aprendizagem, como também a forma como ensinavam seus alunos.

Por outro lado, o fato de as alunas-professoras afirmarem ver a gramática como base fundamental para o aprendizado de uma língua, mostrava-me que suas histórias de aprender e de ensinar eram bem influenciadas pelas histórias de aprender e de ensinar vividas anteriormente. Isso, de certa forma, continuava a alimentar minha vontade de construir uma história de ensinar e de aprender diferente daquela que os alunos conheciam. O conflito, porém, parece que ia crescendo, como uma bomba. Eu, “fula da vida”, começava a questionar se haveria chances reais de mudança, já que os alunos pareciam “cristalizados”. Entro, então, em meu segundo panorama de conflito.

3.3.2 - Encruzilhadas: a professora e a pesquisadora em conflito

Em minha história pessoal de aluna, incluindo minhas experiências com o Mestrado e o doutoramento, sempre tentei desenvolver meu processo de aprendizagem, minhas histórias de sala de aula, de acordo com o conhecimento construído e discutido nas salas de aula pelas quais passei, nos cursos que frequentei, nas histórias vividas etc. Na história com o curso de Letras, mais uma vez, eu estava tentando ser coerente comigo mesma e com minha postura teórica sobre currículo e visões de teorias de aprendizagem. Em uma passagem de um diário escrito para o curso de aprendizagem de língua inglesa que eu estava fazendo na universidade, esse pensamento ficou registrado.

Foi gostoso perceber que o meu estilo de ser professora está dentro de uma perspectiva teórica que me agrada. Acho que me olhei e olhei minha prática e vi coerência entre o que penso, e o que pelo menos tento fazer. (22/08/2001)

No entanto, embora eu visse coerência entre o meu fazer e o meu saber, a experiência com o curso de Letras me fazia entrar em conflito. Será que era mesmo possível reunir teoria e prática em uma só paisagem? Questões como a visão Vigotskyana de ter os pares mais desenvolvidos participando e interagindo com seus colegas no desenvolvimento do processo de aprendizagem, além de questões sobre comunidade de aprendizagem, educação e aprendizagem discutidas por Wenger (1998), esbarravam nas dificuldades e nos conflitos vividos com meus alunos no curso de Letras.

Uma aluna falou que poderiam separar os alunos que já têm alguma noção, ou não permitir que os alunos fracos entrem em um curso de Letras porque eles atrapalham os outros. Argumentei que há uma questão política envolvida e que, não necessariamente, um daqueles alunos “fracos” deixaria de ser um grande professor algum dia e citei alguns exemplos de pessoas que conseguiram ser ótimos profissionais, mas que tiveram problemas ao ingressar na Faculdade. Queria dizer que se essas pessoas tivessem sido barradas não poderiam ter desenvolvido seu potencial.

Argumentei também que como separar os pares mais desenvolvidos quando Vigotsky diz que é com eles que os menos desenvolvidos podem crescer? Alguns alunos que já conhecem Vigotsky abanaram com a cabeça em tom de aprovação, mas percebo que o problema é: quando os alunos fracos são ignorados em aula por professores tradicionais, ok. Mas quando são os bons alunos que são “ignorados”, não brilham o tempo todo, aí não pode!! (08/08/2001)

Em um outro dia, retorno ao assunto:

Nas salas do curso de Letras há sempre uma divisão: os que sabem de um lado e os que não sabem de outro. Não consigo fazer com que os que sabem ajudem os que não sabem, pelo menos como eu acho que deveria ser. No entanto, o que costuma acontecer é que aqueles que sabem não têm paciência... Eles fazem, não dão chance para os outros fazerem.

... e quando o aluno não é reflexivo??? Dá um desespero!! As alunas estão muito preocupadas com “learning” e eu com “education”, e aí? Será que não estamos trocando de itens que achamos importantes para os alunos aprenderem?? Quero dizer, deixar de ensinar “gramatiquice” fora de contexto e tentando fazê-los refletir quando eles também não percebem o contexto? E se eles não querem “education”, só learning”, educamos à força??

Sei que o melhor é o caminho do meio, mas no momento ainda estamos em “lados opostos”. Mas será que tem que haver sempre “o lado de cá e o lado de lá”??

(Diário, 22/08/2001)

Um dos conflitos entre o eu-pesquisadora e o eu-professora acontecia por conta de minha dificuldade para ter os alunos mais avançados e aqueles que já eram professores, colaborando comigo e com seus colegas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Esse é para mim um grande dilema, não só em minha classe, mas em relação ao curso de Letras no Brasil. Há professores que acreditam que os alunos que já sabem falar Inglês possam ser liberados da disciplina. No entanto, considerando que esse “saber falar” freqüentemente não é satisfatório e mesmo quando o é, há a necessidade de se pensar, também, sobre a formação do professor de línguas e não somente sobre sua proficiência, fico pensando se é realmente o melhor caminho liberá-los das aulas de língua. Principalmente se pensarmos na formação do professor. Não seria importante ter esses alunos em sala de aula, aprendendo e desenvolvendo o que poderia servir de base para sua prática e seu fazer como professor? Porém, em minhas aulas, os alunos mais proficientes, quando não faltavam ou saíam da sala, mais atrapalhavam do que ajudavam. Atrapalhavam porque não tinham paciência e ficavam apenas traduzindo tudo para os outros alunos, isso quando não faziam todas as tarefas e passavam para os outros copiarem.

A falta de desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos alunos, também me fazia questionar meu papel e as teorias implícitas em minha prática. Para Wenger (1998), há uma distinção entre aprendizagem e educação. A primeira estaria mais relacionada com a disciplina propriamente dita enquanto que educação iria mais adiante, em uma tentativa de levar o aprendizado para a vida e constituição do cidadão nas diversas comunidades das quais participa. Porém, vendo meus alunos reclamarem de falta de conteúdo gramatical puro, em prol de atividades que envolvessem também a construção do processo de aprendizagem e a formação do professor de línguas, comecei a me questionar o que pode ser feito quando o aluno quiser só aprendizagem e não educação. Cheguei a me questionar se deveria prosseguir, se não estaria eu apenas tentando mudar o conteúdo de forma impositiva.

É interessante notar, por exemplo, meu discurso agressivo em relação aos alunos e à gramática. Chamo os alunos de “essa gente”, fico todo tempo me negando a ensinar “gramatiquices”, digo que quero “convencê-los”, por exemplo. De certa forma eu pareço

querer impor uma mudança radical e queria que ela acontecesse de forma rápida. Os alunos por outro lado, pareciam resistir cada vez mais. Parecia que estávamos em uma briga de cordas. De um lado os alunos resistindo e puxando para o lado da gramática e eu, também resistindo, do outro puxando para o lado de uma formação mais holística, reflexiva, questionadora etc. O problema é que eu estava sozinha. Essa percepção aparece no comentário de uma aluna ao final de uma “briga” com a turma.

Voltamos a atividade dos casais que a esta altura do campeonato já estava para lá de descontextualizada. Depois de discussões como estas na aula de Inglês, fica uma sensação estranha na sala. Alguns alunos nem prestam atenção e nem participam das discussões. Alguns até saem da sala, pois pensam que não faz parte da aula. Será que eu é que estou errada??? Confesso que não sei como são minhas aulas. Aliás, sei sim, no curso de Letras, minhas aulas são muito difíceis, pois para os alunos, em geral, a aula só é boa quando fazemos aquele arroz com feijão tradicional: repetição, brincadeirinhas bobas, competições, gramática, e música para filling the blanks.

Mas há exceções. No final da aula, algumas alunas, 04 para dizer a verdade, vêm comentar que elas ficam pensando sobre os alunos que já dão aula e a forma tradicional de eles encararem o processo de ensino aprendizagem. Uma delas até falou uma frase muito interessante: “professora, eu admiro você, porque durante as aulas eu às vezes olho para sua carinha, penso que você vai desistir porque algumas alunas conversam, não prestam atenção, saem da sala, mas você levanta a cabeça e continua, insiste, luta...”

Lembrei agora que na próxima aula vou levar o filme do Pink Floyd, para passar o clipe das crianças virando massa, quem sabe eu faço eles desconstruírem alguma coisa dentro deles!???? (02/10/2001)

Nesse trecho, inicio ainda me questionando se realmente o caminho traçado era o mais apropriado, além de continuar agredindo os alunos ao dizer que eles só gostavam de repetição, brincadeirinhas bobas, competições, gramática e música com exercícios para completar. No entanto, ao ouvir de uma aluna que minha postura era admirada, junto algumas forças e já fico pensando em novas atividades para “desconstruir alguma coisa dentro deles”.

Esse conflito entre eu e eu mesma mostra um pouco minha vontade de ser o agente transformador dos alunos e da sala de aula. Pareço não considerar a vontade e consciência

do aluno para mudar e fico me cobrando pelo fracasso das mudanças que eu não conseguia ver. Hoje percebo que o conflito por si só era um bom movimento capaz de iniciar mudanças, mas conforme afirma Apple (1990), em geral não sabemos como lidar com conflitos. Encaramos o conflito como algo a ser não desejado ou encerrado. E é interessante pensar que eu particularmente gosto de ter conflitos pessoais, questionamentos que me embaralham a mente e a vida, pois sei que em geral me ajudam a aprender, crescer, transformar minha vida. No entanto, com meus alunos não tive essa postura. Os conflitos me irritavam, me cansavam, me faziam pensar que mudar não era possível.

3.3.3 - Histórias sagradas e secretas: a instituição e eu – conflitos...

Para não correr o risco de ser completamente injusta ou mesmo para não considerar somente minha visão da história, creio ser importante considerar o que afirmam Clandinin e Connelly (2000) em relação ao “ele/ela ou eles” que aparecem nos discursos dos professores como coordenadores, diretores etc. Para eles, em geral, há um sujeito invisível que sofre críticas por parte dos professores, que o julga como o culpado pela manutenção das histórias sagradas impostas pelas instituições. No entanto, para esses autores, esse(s) sujeito (s) invisível (veis) também tem (têm) suas próprias histórias. É possível que os procedimentos adotados por esses sujeitos invisíveis não apontem realmente para uma não aceitação das histórias secretas dos professores, mas sim para uma impossibilidade de subverter e ir contra as histórias sagradas pelas quais são cobrados institucionalmente. Sendo assim, vou trabalhar considerando a possibilidade de a coordenação do curso até aceitar minha história secreta, porém talvez ter sido impossibilitada de aceitar, para cumprir os deveres cobrados pela instituição.

Como já indicado, além dos conflitos com os alunos e comigo mesma, havia um terceiro grande conflito entre eu-professora e a coordenação do curso, além da instituição. Porém, talvez ao contrário dos demais conflitos, este eu já vislumbrava antes mesmo de iniciar meu trabalho no curso de Letras.

Fui convidada para lecionar no curso de Letras pela coordenadora (que by the way, não me engole muito, pois eu represento um certo perigo para ela, já que sou a única professora que está no Doutorado). Temos visões

*diferenciadas do processo ensino aprendizagem e além disso ela me acha meio moderninha por querer, por exemplo dar aulas em uma abordagem Instrumental com foco em leitura no curso de Letras e querer também desenvolver um curso instrumental com foco na oralidade, na Faculdade. Esse prólogo é para dizer que **me sinto meio pisando em ovos, pois se não faço do jeito dela, ela pode me tirar do curso de Letras, coisa que eu não quero.***

Bem, ela escolheu um livro para ser adotado no curso e foi ela também quem fez a ementa do curso. Eu só tive que engolir. O livro é um desses importados que em nada foge aos tradicionais livros de Inglês: O verbo to be na primeira lição, depois o simple present, bla, bla. Quando vi o livro, gelei, pois tinha pensado em trabalhar de outra forma. Tinha pensado em trabalhar em uma abordagem Instrumental com foco em leitura e ir aos poucos trabalhando voltando o foco para conversação. (Fev/2001)

Pela história sagrada, eu teria que ser o professor a prova de métodos. E o método no caso, se concretizava com um livro a ser seguido, uma visão de língua como um sistema a ser apreendido por meio da sistematização da gramática em nossas aulas. O aprendizado se daria, então, por meio de exercícios de repetição e principalmente o famoso “passe as frases para interrogativa, afirmativa e negativa”. Além disso, havia a crença de que os livros importados, embora com seus textos completamente distantes do nosso contexto real, eram o instrumento ideal para o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa. Esse pensamento também se coadunava com a prática de ter professores no curso de Letras que já tivessem vivido um tempo fora do Brasil, para garantir uma pronúncia próxima dos falantes nativos da língua alvo. Esse, inclusive, foi um dos motivos que impediu convites anteriores para que eu trabalhasse no curso de Letras. Fazia parte também da história sagrada, o cumprimento da ementa e do programa, já preparados quando fui convidada à lecionar no curso em questão. Seria muito menos complexo. Bastava eu cumprir o conteúdo do livro e seguir o programa preparado! O problema é que eu queria construir outra história... Tinha os meus próprios desejos. Era um ser “desejante”.

Minha história então, tornou-se uma história secreta, embora eu soubesse que correria riscos. Os alunos poderiam comentar, reclamar, mas mesmo assim fui em frente. Porém, o conflito entre a imposição da história sagrada e minha história secreta abalava o andamento

de nossas aulas. O livro didático representando a história sagrada estava lá, em sala de aula, como que a me cobrar a postura desejada pela coordenação/instituição.

A última aula foi muito ruim, pois eu estava muito chateada de estar trabalhando o famoso verbo to be, já que é a primeira unidade do livro, e isto contraria toda a minha concepção de trabalho. Quer dizer, por mais que eu pense em mudar, em transformar e quebrar as crenças de ensino de idiomas, estou eu lá ensinando o verbo to be, como todos dizem.

Para me aliviar, não me lembro bem como, comecei a falar sobre o processo ensino-aprendizagem e a dizer que não necessariamente um curso de Inglês deve começar pelo verbo to be. Falei também que estaríamos durante o curso avaliando e refletindo sobre as atividades propostas no livro adotado. Um aluno questionou se os livros não apresentavam tal ordem de conteúdo por serem os primeiros pontos mais fáceis, ao que discordei e dei um exemplo mostrando que aprender o futuro com Will seria muito mais fácil do que o verbo to be que é completamente irregular.

*Uma menina no fundo da sala que tem muita dificuldade de aprendizado falou com uma voz de doer o coração: Professora, então vamos começar por este mais fácil? Sorri, mas continuei minha aula. Por que não disse sim, vamos começar pelo mais fácil. **Vamos subverter a ordem ditada pelo livro didático, vamos mandar tudo as favas e fazer um trabalho diferente, adequado a nossa realidade, vamos construir juntas nosso currículo e nosso aprendizado. Mas não. Como me sinto ainda presa a todo o esquema montado. O livro custou caro! Como posso dizer, vamos deixar de lado? E a coordenadora?***

*Me incomoda muito a forma como venho trabalhando. Por um lado fico realizada de estar trabalhando com ESP (escondido). As alunas relaxam, aprendem e a aula vai bem. **Mas quando tenho que trabalhar o maldito livro me sinto uma prisioneira, uma traidora dos alunos. Sei que não tem que ser assim, mas por que é que insisto? O que posso fazer para mudar?***

Bem, no final da aula falei um pouco sobre a necessidade de quebrarmos crenças e paradigmas e tentarmos mudar o fazer de sala de aula. Tanto quanto ao meu papel quanto ao deles.

Decidi que na próxima aula vou ter uma conversa com elas e vou atender o pedido daquela aluna. Que se dane o livro! Vamos começar pelo mais fácil, sim. Vamos começar pelo mais útil, sim. A coordenadora que me perdoe.
(Fev/2001)

O conflito em relação a utilização do livro didático se dava por três razões. Primeiro, de certa forma me impedia de seguir mais livremente com o desenvolvimento do currículo que eu sonhava. Segundo, o livro tinha sido uma imposição e institucionalmente precisava ser

posto em ação, independente das histórias construídas em sala de aula. Terceiro, os alunos tinham tido uma despesa considerável, tendo em vista o nível sócio-econômico da maioria dos alunos e o preço do livro, e, portanto, parecia injusto não utilizá-lo. Até cheguei a pensar em usar o livro, sim, e nós o fizemos, mas não da forma desejada pela coordenação do curso, pela qual começaríamos pela unidade 1 e iríamos seguindo as unidades uma a uma, sem pular nenhuma página, obedecendo a ordem de conteúdo proposta pelo livro. Ainda no início do primeiro semestre, chegamos até a ver coisas de unidades avançadas, mas que estavam de acordo com tópicos trazidos para a aula por meio de textos autênticos que falavam sobre a formação de professores. Mas eu sabia que agindo dessa forma estava desrespeitando os mandamentos da história sagrada e isso representava para mim ter meu trabalho não aceito, se descoberto. O fato de desenvolver minha história secreta significava também estar à margem das histórias vividas no curso, nas aulas dos outros professores e pela coordenação. Além disso, alguns alunos duvidavam e questionavam a forma como o livro estava sendo usado. Eles pensavam que poderiam estar sendo prejudicados já que ao invés de estudar o verbo *to be*, estávamos discutindo o *How often*, por exemplo. Havia exceções, como a aluna que parecia aceitar minhas sugestões de mudança, mas mesmo assim, embora eu tenha decidido deixar o livro de lado, ficava me sentindo culpada, como se fosse cometer um pecado merecedor do perdão da instituição.

Cabe ressaltar que também via o livro didático como um texto autêntico, livro didático, e poderíamos trabalhar com ele, observando sua organização, sua concepção de linguagem e aprendizagem de língua, no entanto, embora tenha tentado trabalhar desta forma, tinha dificuldades para convencer os alunos de que era possível utilizá-lo com esse propósito e aprender a língua alvo.

Em relação aos deveres institucionais, minha história secreta também me causava conflitos. A avaliação realizada por meio dos portfólios construídos pelos alunos também se constituía de forma diferente do esperado pela instituição. As avaliações em geral voltavam-se para o produto, enquanto eu dava maior ênfase ao processo. No entanto, essa minha postura não causou muito problema com a instituição, já que era permitido que os professores solicitassem trabalhos aos alunos para compor a média dos bimestres. O difícil era explicar o papel dos portfólios e convencer de que eu não estava distribuindo notas aos

alunos, já que com o portfolio, não tínhamos o “sofrimento” das avaliações por meio de provas pontuais e de certa forma a autoridade do professor em sala não era a mesma, se comparada com o papel do professor que toma conta da prova conteúdista para os alunos não colarem, por exemplo.

3.4 – Aprendendo Inglês, aprendendo a aprender e aprendendo a ser professor

Continuando a apontar os diversos elementos e movimentos que compuseram o evento vivido, parto agora para as histórias sobre o aprendizado da língua alvo, histórias sobre a formação do aluno em relação a um outro caminho para o aprendizado, além das histórias sobre a formação do professor embutida em minha proposta de ensino de língua inglesa no curso de Letras. Começo pelas histórias de aprender Inglês.

3.4.1 - Histórias de aprender Língua Inglesa

Nossa história de aprender Inglês começou com a avaliação diagnóstica realizada em nosso primeiro dia de aula, ainda no primeiro semestre (Língua Inglesa I). Como já descrito anteriormente, a avaliação diagnóstica serviria não só para me mostrar um pouco do que a turma sabia, como também para servir como um instrumento de auto-avaliação para os alunos. Tanto eu quanto os alunos poderíamos ver o que já se sabia sobre língua inglesa, quais as dificuldades iniciais e por onde começar nossas aulas. Além disso, eu poderia ter uma idéia dos diferentes tipos de alunos que constituíam a turma.

Aliando minha experiência com cursos de idiomas e prevendo que houvesse alguns alunos que já tivessem freqüentado ou ainda estivessem freqüentando aulas nesse tipo de curso, tentei ter questões que facilitassem aos alunos mostrarem o que sabiam de acordo com a divisão em geral proposta pelos níveis em cursos de idiomas: básico, intermediário e avançado. Assim, a avaliação se compunha de cinco partes. Na primeira, havia algumas funções em português a serem exemplificadas pelos alunos. Na segunda parte, Os alunos teriam que traduzir para inglês algumas frases em português. Na terceira parte, havia nove perguntas em Inglês a serem respondidas pelos alunos. Na quarta parte, eu propunha um texto extraído do livro didático que seria utilizado em nossas aulas e propunha questões que

pudessem identificar a utilização de estratégias de leitura por parte dos alunos e habilidades para lidar com níveis de leitura diferenciados. A quinta e última parte era uma atividade de auto-avaliação, na qual os alunos poderiam avaliar suas próprias dificuldades para fazer as questões propostas, já começasse a pensar um pouco sobre sua responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e também pudesse avaliar a avaliação por mim proposta.

O resultado alcançado na avaliação diagnóstica em termos de conhecimento de língua, mostrava que havia um aluno a ser considerado proficiente. O restante podia ser classificado como iniciantes, sendo que dois alunos já conseguiam se comunicar e escrever/fazer algumas tarefas em Inglês, três ou quatro conseguiram responder as questões propostas porém com muitos erros e sem demonstrar muita confiança em si próprios, e o restante da turma praticamente não conseguiu responder as questões propostas na avaliação. Aqueles que estavam começando a fazer cursos de idiomas conseguiam apenas fazer os cumprimentos (hi, hello, good morning etc) e apresentar pessoas (this is Mr. Brown/Nice to meet you!) e também não conseguiram desenvolver a atividade de leitura proposta.

Como iniciamos nosso curso discutindo sobre a possibilidade de utilização da abordagem instrumental voltada para leitura, como um caminho diferente para o início de todo o aprendizado, várias atividades de leitura foram realizadas. Assim, ainda no primeiro semestre, os alunos já conseguiam compreender e discutir textos autênticos até com um nível maior de complexidade, pois eu levava para sala partes de textos extraídos de artigos acadêmicos e que tratavam sobre a formação do professor, por exemplo. Muitos dos textos eu estava lendo e discutindo em meus cursos, na universidade. Além das estratégias de leitura utilizadas (skimming, scanning, inferência, levantamento de hipóteses), conseguiam também identificar os tempos verbais (presente, passado e futuro, além do gerúndio e do infinitivo) nas estruturas de frase dos textos trabalhados. Sem contar que podíamos ainda discutir o processo de ensino-aprendizagem.

Certa vez, como percebi que havia uma certa falta de vontade em assumir responsabilidades quanto ao próprio aprendizado, além de notar uma falta de consciência em relação ao trabalho e respeito para com os colegas de classe, levei o seguinte texto para a aula:

Quadro 10 - Check your responsibilities

How often do you...	Never	Usually	Always
Listen carefully to other students			
Study at home and try to do some extra exercises			
Follow directions			
Ask for assistance when needed			
Pay attention to the class			
Show courtesy to your classmates			
Do your homework			

Fonte: atividade trabalhada em classe no dia 24/04/2001

Utilizando as estratégias de leitura, trabalhamos a compreensão do texto e depois solicitei que entrevistassem dois ou três amigos em classe, para que levantássemos e discutíssemos a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem e a forma como os alunos estavam interagindo com seus colegas em classe. Com o desenvolvimento dessa tarefa e outras como essa, pudemos trabalhar estruturas (como os advérbios de frequência) que embora fizessem parte do programa planejado para o primeiro semestre do curso, somente apareciam no final da 5ª unidade do livro didático adotado. E se seguido o livro didático da maneira como desejada pela instituição, sem pular páginas ou exercícios e não apresentando as estruturas fora da ordem indicada no livro, como ocorreu com a turma de um outro professor, poderíamos também não ter conseguido sair das duas primeiras unidades, ainda no primeiro semestre, cujo conteúdo concentrava-se basicamente no aprendizado do verbo *to be*, números, horas, cores e apresentação de pessoas.

No primeiro semestre do curso, portanto, desenvolvemos o aprendizado da língua percorrendo o caminho da compreensão de texto em uma abordagem instrumental, desenvolvendo estratégias de leitura e trabalhando a gramática de forma contextualizada, sempre por meio dos textos discutidos em classe. Além disso, iniciamos nossos trabalhos com o coral (alunos se gravaram no laboratório de idiomas, cantando para que pudessem se ouvir e perceber como estavam pronunciando). Eu podia perceber o avanço dos alunos, não só em termos de leitura. Estávamos construindo, sim, uma história de aprendizagem de

língua Inglesa. No entanto, os alunos pareciam não perceber isso tão claramente quanto eu, embora eu estivesse sempre conversando com eles sobre o que estávamos fazendo e o porquê de estarmos aprendendo daquela forma.

Fiquei muito chateada. Será que os alunos não percebem que estamos rendendo muito? Que em comparação com as turmas de professores tradicionais nós fomos os que mais avançamos?? Como fazer para conscientizá-los de seus processos? Como fazê-los ver que estão caminhando sim?

Um aluno perguntou se este semestre terá exercícios de escrita. Será que ele não enxerga que o portfólio é um grande exercício de escrita??? Na próxima aula vou perguntar para eles o que é o portfólio, quem sabe eles percebem._(08/08/2001)

Assim, após uma de nossas brigas, em que os alunos pareciam exigir “conteúdo”, fui para casa entristecida e ao repensar nossa briga, decidi que na próxima aula faríamos juntos um “inventário do aprendizado”.

3.4.2 - Inventariando o aprendizado

Meu objetivo ao fazer o inventário, era ter os alunos listando o que eles lembravam que tínhamos trabalhado em nossas aulas, de forma que eu pudesse de certa forma organizar/sistematizar tudo que parecesse meio solto dentro de nosso currículo, para que eles pudessem ver que estávamos, sim, estudando gramática, aprendendo a desenvolver leitura e escrita, além de pronúncia e até conversação, já que era isso que eles estavam sempre cobrando. Já havíamos feito pequenos inventários ao final de algumas aulas ainda no primeiro semestre, porém algum tempo após iniciarmos nosso segundo semestre, fizemos um inventário mais formal tentando resgatar o que havia sido aprendido desde o primeiro semestre. O quadro 11 mostra os tópicos mais apontados pelos alunos.

Quadro 11 – Inventariando o aprendizado

Gramática	<i>Estruturas de verbos no passado, presente e futuro / Tempos verbais / Verbos –ed, -ing, will / Pronomes / Grupos nominais / Do e Does / Números / Spelling / How often do you??? / Never, usually, always / Advérbio / Aprendi a usar o “s” depois do verbo (sempre será 3ª pessoa do singular, no presente)</i>
Pronúncia	<i>Aprendi a pronunciar palavras que não sabia / Com as músicas, cantadas em sala de aula, aprendi a pronunciar palavras e assim me</i>

	<i>auto-corriger</i>
Funções da língua	<i>Apresentação de familiares e amigos, naturalidade e ramo profissional</i> <i>Diálogos</i> <i>Perguntar com que frequências as pessoas fazem alguma coisa</i> <i>Formas de fazer perguntas/ elaborar perguntas</i>
Estratégias de aprendizagem (e de ensino)	<i>Marcar cognatos e tentar uma melhor interpretação do texto</i> <i>Aprendi a utilizar as técnicas de Inglês instrumental na leitura de textos e achei muito bom, pois assimilei que não é necessário traduzir palavra por palavra para ler um texto</i> <i>Aprendi a traduzir os textos sem usar o dicionário</i> <i>Importância de grifar os cognatos</i> <i>Não adianta decorar o vocabulário (tradução) das palavras</i> <i>Skimming, scanning</i> <i>Levantar hipóteses</i>
Reflexões sobre a prática	<i>Aprendi uma nova mentalidade de aprender</i> <i>Uma maneira diferente de ensinar que poderá ser útil quando formos ensinar.</i>

Fonte: portfolios dos alunos – atividades dos dias 15/05 e 14/08/2001

O primeiro tópico apontado no quadro refere-se ao aprendizado em relação à gramática. Ele é o primeiro porque reflete um pouco de minha vontade em mostrar aos alunos que estávamos realmente estudando o sistema da língua-alvo. Esse meu procedimento era uma resposta a insistência dos alunos em ter a gramática discutida em nossas aulas, como já comentado.

Iniciamos o segundo semestre, com a proposta de enfatizar a oralidade e a escrita como habilidades mais predominantes, porém sem deixar de continuar a trabalhar com as estratégias de leitura desenvolvidas no primeiro semestre. Nos portfolios dos alunos, encontram-se atividades de escrita, tais como:

Last Saturday I went doctor and cleaned the house. And on Sunday I watched TV and take shower in my dog.

Meu comentário: Why did you go to the doctor? Are you ok?

Teacher I went to the doctor to a routine visit, but I am ok.

(Mar, 28/08/2001)²³

²³ Embora os participantes desta pesquisa tenham demonstrado desejo de que eu utilizasse seus nomes no corpo desta tese, pois se sentiam orgulhosos de sua participação e colaboração em todo processo, decidi não fazê-lo. Acredito que os participantes nem sempre têm consciência suficiente sobre possíveis consequências relacionadas com a exposição de seus nomes em uma pesquisa e é por essa razão que optei por utilizar nomes fictícios.

I went to the cinema, last Saturday. I went to the Park Monica, last Friday, and played a lot.

Meu comentário: How nice! Did you like the park? Which film did you see? (Malu, 28/08/2001)

Cabe ressaltar que, como já dito anteriormente, ao receber as atividades/exercícios dos alunos, por meio do portfolio, eu fazia comentários e a partir desses, os alunos executavam um trabalho de reescrita, ou apenas respondiam aos meus comentários. A medida que íamos desenvolvendo o aprendizado da língua alvo, eu ia passando a utilizá-la em meus comentários, objetivando que os alunos tivessem uma oportunidade autêntica de utilização de L2. No primeiro exemplo acima, eu já estava recebendo a atividade pela segunda vez e por isso já há a resposta ao meu comentário. O mesmo não ocorreu no segundo exemplo, pois era a primeira vez que a aluna estava me entregando seu trabalho de escrita. Houve casos, também, nos quais os alunos não davam seqüência, entregavam cada trabalho uma única vez e consideravam cumprida a tarefa. Mas, voltarei a este tema mais adiante.

Também no segundo semestre, preparei uma atividade de compreensão oral com o filme *My Fair Lady* e depois solicitei que os alunos em grupos escrevessem um breve resumo da história. Assim, sintetizando o filme *My Fair Lady*, os alunos desenvolveram o seguinte trabalho de produção escrita:

The film My fair lady showed us a history about a Young girl called Eliza. Eliza used to sell flowers in front of a theater in London. She lived in a poor part of London and because this she talked a popular language. One day she met a professor to teach her a new and more correct way to speak British English. (grupo da Mar/30/10/2001)

Eliza was a florist. Your father looked Eliza asked for money. She didn't know spoke English. Looked for a teacher for help. After sometime Eliza, start to speak correct and then she comes to be a lady. (30/10/2001Rose, Lucy e Cindy)

Eliza was a florist. She met a teacher and offer money to teach her how to speak correct. He said no! His friend had doubt that she could or not speak correct. Then Eliza with the lessons start to speak correct. Finally they live happy forever! The End! (Grupo da Malu, Lua, Káka, Mily e Carl Rob / 30/10/2001).

Se contarmos com o desenvolvimento da atividade teatral, na qual os alunos tiveram que compor o texto a ser apresentado, é possível perceber que enquanto no primeiro semestre havíamos enfatizado atividades de leitura, no segundo semestre houve o desejo de trabalhar a produção escrita, produção oral e compreensão oral. No entanto, em termos de estruturas da língua não houve muito avanço em relação àquelas vistas ainda no primeiro semestre. O aprendizado construído com o teatro, por exemplo, proporcionou mais reflexão sobre o processo de aprendizagem, talvez porque tenha sido uma experiência mais significativa para os alunos, na qual eles teriam que “encenar” o aprendido.

3.4.3 - Histórias de aprender a aprender

Nossa história de aprender a aprender, ou refletir sobre o processo de aprendizagem, começou com o questionário e a avaliação diagnóstica realizados na primeira aula do curso, no primeiro semestre. Com o questionário, os alunos falaram sobre estratégias para aprender. Como já feito anteriormente, utilizo as vozes dos alunos para compor o texto “Estratégias para aprender?”

Estratégias para aprender?

Estratégias???

Estratégias???

Hummm!!???

Não tenho resposta!

Nenhuma estratégia, basta apenas ter interesse!

Não possuo uma estratégia para aprender, apenas presto atenção nas aulas e faço anotações para revisar em casa.

Leitura e escrita

Organização, paciência, dedicação, determinação

Leituras

Concentração, atenção, associação, memória

Ler com muita atenção e interpretar, refletir, ter ao lado um bom dicionário e sempre ler bons livros

Observar, ler e praticar

Estudar e ser muito observador

Se dedicar ao máximo possível, se esforçando até suprir o que se almeja

Estudar, tirar dúvidas

Anotar tudo, estudar e prestar atenção nas aulas

Prestar atenção, esclarecer dúvidas, discutir o assunto, escrever, repassar

Praticar depois da aula, não desviar do assunto, estar atento

Prestar muita atenção, fazer anotações, assimilar palavras e fatos

Minha estratégia é ir atrás daquilo que eu gosto e me aperfeiçoar

Tento ler e entender o máximo que puder esclarecendo dúvidas e pesquisando

Tento entender os textos e as explicações do professor

Anoto, presto atenção e pesquiso o que não sei

Como composto no texto acima, havia um grupo de alunos que não conseguia pensar sobre o processo de aprendizagem e nem sequer imaginar possíveis estratégias para aprender. Utilizando substantivos, um outro grupo, via coisas a serem feitas, tais como leitura, escrita, organização etc, mas talvez não tão conscientemente trabalhadas ou desenvolvidas pelo aluno. Um outro grupo de alunos já apontava para ações, embora talvez ainda não se vissem como aprendizes autônomos e capazes de decidir sobre o que fazer para aprender. Finalmente, um grupo de alunos assume-se como sujeito, no processo de aprendizagem.

Porém, em termos de real desenvolvimento de estratégias conscientes por parte dos alunos, há pouco o que comentar. A maioria dos alunos parece ter a convicção de que o aprendizado se dá de fora para dentro e cabe ao aluno apenas observar, ler, praticar. A leitura aparece talvez como que a mostrar o saber já construído nos livros, pronto apenas para ser adquirido pelos alunos. Somente uma aluna mencionou a possibilidade de refletir, porém sem especificar exatamente sobre o que e como isso seria feito.

Na avaliação diagnóstica, eu perguntava quais estratégias os alunos tinham utilizado para realização das atividades propostas. Porém, como a mesma foi realizada no mesmo dia em que o questionário inicial foi preenchido, as respostas não são diferentes das expostas no

texto “Estratégias para aprender?”, embora eu tivesse discutido um pouco as questões propostas do questionário antes de entregar a avaliação aos alunos.

Considerando a falta de conscientização dos alunos frente ao desenvolvimento de seu próprio processo de aprendizagem, fui inserindo o tema para discussão por meio de nossas leituras no primeiro semestre e como parte constante de qualquer atividade desenvolvida durante o curso. Esse tipo de procedimento já é uma característica marcante em minha prática, independente do curso no qual eu esteja lecionando. Tento sempre promover um espaço para reflexão sobre o processo de aprendizagem, sobre auto-avaliação e minha prática, a partir do *feedback* dos alunos. Porém, mais especificamente para discutir a história de aprender a aprender vivida em nosso evento de sala de aula, vou expor duas atividades de leitura realizadas ainda no primeiro semestre e a atividade de teatro realizada no segundo semestre.

Levei para nossa aula o texto *Research findings concerning the characteristics of the good language learner* (List based on H Stern at al. 1976 in J Rubin, 1975/ Anexo 5). Após observarmos juntos os cognatos do título do texto e tentamos levantar possibilidades para os tópicos abordados, pedi que os alunos marcassem os cognatos e as palavras que já conhecessem e tentassem, em grupo, identificar as características do bom aluno de línguas apresentadas no texto. Pedi também que discutissem quais das características apontadas eles possuíam e em caso de resposta negativa, refletissem sobre o que poderiam fazer para tentar desenvolvê-las e depois me entregassem suas reflexões por escrito. Os textos dos alunos e alguns dos comentários feitos por mim como *feedback* são compostos aqui em forma de um diálogo dramatizado.

Professora: *Olá pessoal, o que vocês descobriram sobre si mesmos e o seu processo de aprendizagem?*

Luz: *Deste texto que fizemos em grupo na classe, tive dificuldades somente em algumas. Das 11 características apresentadas **eu descobri que não desenvolvo nenhuma**. Para achar as características segui o óbvio. Não sou uma boa dedutora, tenho vergonha de falar em voz alta o inglês, até mesmo cumprimentar o meu colega. A língua inglesa para mim sempre foi um sonho, acho muito difícil, pois às vezes mesmo a palavra parecendo com o português,*

tem um sentido bem diferente. Vou reler essas características e tentar tomar uma posição.

Gil: Não consigo ser um bom comunicador, pois tenho medo de me expor e errar, mas depois dessas explicações, vou tentar me dedicar, cada vez mais. Separar a língua alvo da minha língua, também é um problema. *Realmente somos muito apegados ao dicionário, a gramática e principalmente a tradução. Sempre afirmamos que sem elas, não somos capazes de produzir. Quando nós perdemos o medo de errar, encarar as dificuldades, deixar de ser inibida e principalmente quebrar os mitos, aí podemos deslancar sem medo, na língua inglesa.*

Tati: Tenho noções de inglês, mas como estou tendo dificuldades para me organizar, *talvez tenha me esquecido de pensar que eu posso criar modos (estratégias) para assimilar melhor.*

Jóia: *Eu tenho receio de falar, ou mesmo criar hipóteses nos exercícios. As vezes fico presa em certas palavras. Eu sei que estou errada, mas essa insegurança de opinar ou de expressar as palavras me deixa presa.*

Nana: Tenho que exercitar a linguagem, usar o conhecimento de mundo que é muito importante. As estratégias de aprendizado são de muita importância, *tenho que usar de criatividade para conseguir essa façanha.*

Igo: *Sou inibido. Penso que posso superar esta dificuldade enfrentando, sem medo, as situações que me apresentarem.*

Misa: *Me comunico bem, porém tenho receio de me apresentar e passar uma idéia distorcida do que realmente deveria ser apresentado. Acho que o medo de errar faz com que eu pareça inibida.*

Rina: *Tenho dificuldade em montar frases sem consultar o dicionário ou livros. Não sei quase nada de inglês, muito menos traduzir textos. (Catarina)*

Professora: *Mas ninguém está pedindo para você traduzir textos!! É preciso estar aberto para outras estratégias de aprendizagem.*

Aiva: *Em casa procuro mudar a maneira de estudar para ver se consigo memorizar melhor. Não sou boa dedutora, não consigo assimilar as palavras, fazendo com que eu não interprete bem o texto. Preciso saber do que se trata o*

texto para poder entendê-lo, não consigo associar as palavras com outras coisas. Não encontro formas para criar novas estratégias, uso apenas os métodos dos professores.

Professora: *Flavia, o que é assimilar palavras? Não queremos que você memorize listas de palavras!! Tudo bem, saber o assunto ajuda, mas isto podemos fazer analisando os cognatos dos títulos e subtítulos, olhando as figuras (se houver), analisando o tipo de texto e utilizando nosso conhecimento de mundo. Como será que você pode encontrar “estas formas”? Pense sobre isso, pois elas estão dentro de você.*

Rica: *Eu não sou muito de rever meus erros. Na hora, eu até vejo e corrijo, mas passou, passou! Não consigo chegar em casa, pegar o caderno e dar uma lida no que eu fiz. Sei que isso é errado e que até me prejudica, mas até hoje eu não criei o hábito de me corrigir. As vezes prejudico meu próprio aprendizado, mas agora que percebi isso (realmente) vou tentar ser mais atenta.*

Professora: *Espero que você realmente busque outros caminhos já que está consciente de que o processo de aprendizagem depende muito de você.*

Berta: *Não consigo ficar horas diante de livros. A prática para mim é usada através de exercícios passados em sala de aula.*

Professora: *Mas, praticar não significa ler e repetir várias vezes!*

Lila: *Não faço inferência e tenho medo de falar absurdo e com isso acabo não me comunicando e muito menos me auto-monitorar. Sou muito insegura e com isso acabo não confiando em mim mesma. Pretendo buscar a minha auto-confiança, mas ainda não sei como (??) Mas vou ter que acreditar. Estou adorando não ter que ficar decorando o verbo to be!*

Professora: *Vejo que você já está vislumbrando um novo caminho. Legal!*
(29/05/2001)

Receio, medo, insegurança e timidez são termos que se confundem nos comentários dos alunos. Fica claro, porém, que esse medo ou receio que gera insegurança e até timidez, é um dos temas predominantes nas reflexões dos alunos. É interessante notar, que mesmo

tendo o primeiro semestre privilegiando a habilidade de leitura, muitos alunos se voltam para comentários sobre falar, se expressar oralmente ou ler em voz alta, coisas que não estavam sendo cobradas em aula. Isso mostra algumas expectativas e cobrança dos próprios alunos em relação a si mesmos. Um comentário interessante é também sobre ver o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem como uma “façanha”. Como se fosse algo mágico ter capacidade de decisão e autonomia em relação ao que fazer para aprender.

Os alunos também utilizam certos termos que parecem expressar ainda a história tradicional de ser aluno, como estabelecido em suas respostas no questionário aplicado em nossa primeira aula. Embora estivessem discutindo sobre novos caminhos para o aprendizado, ainda há afirmações do tipo “Em casa procuro mudar a maneira de estudar para ver se consigo memorizar melhor” , que apontam para uma estratégia tradicional que é a memorização de conteúdos. Há também um aluno que afirma “ainda não criei o habito de me corrigir”, como que ainda a entender o processo de aprendizagem como o de criar hábitos. E, uma outra aluna parece não terem entendido ainda a proposta do curso, pois faz referências à posturas não cobradas e nem esperadas por mim, em nossas atividades. Quase que me acusando de exigir traduções, ela afirma a impossibilidade de traduzir textos já que não sabe nada de Inglês

Por outro lado, já há uma postura, por parte de alguns alunos, em relação a não só repensar o processo de aprendizagem, mas conscientizar-se sobre o que vinham fazendo e o que poderiam fazer a partir da discussão realizada. Uma aluna diz que vai *tentar tomar uma posição*, uma outra reconhece a forma como vem estudando e vislumbra uma outra possibilidade:

pois tenho medo de me expor e errar, mas depois dessas explicações, vou tentar me dedicar, cada vez mais... Realmente somos muito apegados ao dicionário, a gramática e principalmente a tradução. Sempre afirmamos que sem elas, não somos capazes de produzir. Quando nós perdemos o medo de errar, encarar as dificuldades, deixar de ser inibida e principalmente quebrar os mitos, aí podemos deslancar sem medo, na língua inglesa (29/05/2001)

Uma aluna diz que precisa buscar construir sua autoconfiança embora ainda não soubesse como e, para meu deleite, afirma estar *adorando não ter que ficar decorando o verbo to be*. Falo para meu deleite porque essa afirmação aponta para duas questões importantes: uma seria não ter a memorização como caminho fundamental para o processo de aprendizagem; a outra seria ter percebido que, para se aprender língua inglesa, não necessariamente há que se começar pelo verbo *to be*, como tradicionalmente é apresentado nos livros didáticos e ensinado nas escolas, inclusive nos cursos de idiomas.

Mas, em uma visão geral de nosso evento, o mais importante com o desenvolvimento da atividade de leitura era estar abrindo um espaço em nossa aula para reflexões sobre o processo de aprendizagem. Sem contar que isso estava sendo feito a partir de textos na língua alvo, o que também contribuía para o aprendizado da mesma, inclusive observando itens gramaticais como era exigido pelos alunos e pela instituição. Após trabalharmos a compreensão do texto e discutirmos as estratégias de aprendizagem, os alunos fizeram o reconhecimento dos verbos a partir da estrutura da frase e das terminações verbais. Como eu sempre dizia que em termos de vocabulário, se trabalhássemos com duas ou três palavras de cada texto, já seria interessante e diferente de fazermos listas de palavras a serem memorizadas, uma aluna escreveu em seu portfolio: *O learning do aluno é bom / O aluno é um bom learner*.

Ainda no primeiro semestre trabalhamos diversos textos que versavam sobre o processo de aprendizagem e sobre as responsabilidades do aluno no processo. O texto *checking responsibilities* (anexo 6) é mais um exemplo disso. No segundo semestre trabalhamos com uma outra atividade de leitura, cujo tópico era a organização da prática de produção oral (*How do you organise your speaking practice?* Anexo 7). Após o trabalho de compreensão do texto, foi solicitado que os alunos perguntassem aos seus colegas (em Inglês) se eles faziam o que era sugerido no texto. Como a maioria dos alunos respondeu negativamente, foi possível discutir mais uma vez a responsabilidade do aluno no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Mas, uma outra atividade que possibilitou um grande espaço para reflexão sobre a história de aprender dos alunos, foi a realização e apresentação das peças teatrais.

3.4.4 - O Teatro

A história do teatro começou com minha idéia de dividir o espaço da sala de aula com os alunos em todos os sentidos, até em termos de ocupação do espaço físico da sala de aula. De certa forma, eu estava incomodada por ser eu sempre a estar na frente da sala, assumindo com essa postura uma responsabilidade maior sobre o processo de aprendizagem. Assim, a realização das peças teatrais foi colocada para os alunos como uma tarefa a ser executada no segundo semestre do curso. Em notas de meu diário eu dizia que “os alunos teriam que mostrar mais a cara”.

De início eu pensei que poderia acompanhar todo o processo de desenvolvimento da peça (elaboração do tema e escrita do texto), ensaios para trabalho de pronúncia e interação do grupo. No entanto, dentro de minha realidade de professora, na época com muitas outras turmas (por volta de 600 alunos) para lecionar, ficou difícil viabilizar minha participação mais ativa no trabalho dos grupos. Assim, seguindo os critérios estipulados por mim, a professora, os alunos se encarregaram de todo o processo de criação das peças e eu, embora tivesse solicitado aos alunos que escrevessem e respondessem algumas questões sobre o processo de criação e organização das peças, fiquei mais em contato com o produto final, no dia das apresentações. No entanto, como de certa forma limitei os alunos quando apresentei como um dos critérios para a elaboração das peças, a utilização das estruturas lingüísticas já vistas em nossas aulas, a realização das teatralizações terminaram por gerar mais dados sobre o processo e não muito sobre o produto. É por isso, portanto, que decidi incluir nossa história com o teatro para discutir a história de aprender a aprender dos alunos. É possível também considerar que a atividade de teatro quase que obrigatoriamente, fez com que os alunos tivessem que trabalhar em grupo, interagindo em situações mais autênticas do que os trabalhos em grupo na sala de aula, tenha se tornado um espaço maior para reflexão sobre seu processo de aprendizagem.

Com a realização da tarefa teatral, foi possível perceber o que os alunos aprenderam, as estratégias utilizadas pelos alunos para lidar com produção oral, produção escrita e também para lidar com a tarefa em si. Foi possível, ainda, observar de que forma os alunos interagiram durante o processo de preparação e desenvolvimento das peças.

As estratégias mais utilizadas para lidar com a produção do texto e a pronúncia do mesmo são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 12 – As estratégias

ESTRATÉGIA	EXEMPLO
Tradução	“todas nós sabíamos o texto, mas apenas uma pessoa traduziu”
Repetição/Ensaio	“houve o ensaio que repetimos todos as frases para saber a pronúncia.” “ensaiamos várias vezes”
Ouvir a Fita/colaboração	“ouvimos uma fita com a pronúncia correta e tentamos ajudar uma a outra”
Treino em Frente ao Espelho	“ficamos pronunciando a todo momento, até no espelho de casa”
Não se expor muito	“escolhi o personagem que falava menos, pois sou insegura na hora de pronunciar”

	“ os que tinham dificuldades escolheram falas curtas”
--	---

Fonte: Reflexões sobre a atividade de teatro

Entendo que cada aluno buscou, de acordo com o seu momento no processo de aprendizagem, as estratégias que mais correspondiam às suas necessidades e limitações, talvez as suas crenças quanto ao aprendizado de línguas, e também quanto a sua formação como indivíduo e cidadão. Essa postura dos alunos parece encontrar base no exposto por Ellis & Sinclair (1989), *A aprendizagem pode ser mais efetiva quando os alunos têm o controle de seus processos de aprendizagem porque eles aprendem o que eles estão prontos para aprenderem*. Acredito, ainda, que ao limitar o desenvolvimento do texto a ser apresentado às estruturas já vistas em aula, de certa forma eu também acreditava no exposto por esses autores. No entanto, considerando o trabalho de jogos teatrais, conforme desenvolvido por Telles (1991), vejo que poderíamos ter assumido uma postura diferenciada, lidando com a tarefa como um momento para aprender também o novo e assim promover mais transformação, mais aprendizagem, por meio da interação, como estabelecido na visão de Vigotsky (1993).

Por outro lado, é interessante notar que os alunos não ficaram somente presos ao conteúdo lingüístico já discutido em nossas aulas. Assim, se por um lado não promovi um espaço para aprender estruturas lingüísticas novas, por outro lado, a tarefa em si promoveu espaço para aprenderem sobre o processo de aprendizagem. Ao comentarem o que construíram em relação ao aprendizado da língua alvo, os alunos não só citaram estruturas gramaticais mas responderam também que aprenderam a elaborar textos, entender utilizando o contexto, pronúncia, vocabulário e regras gramaticais, além de apontarem para construção de auto-confiança, interação e responsabilidade pelo processo de aprendizagem. O quadro 13 relaciona o aprendizado construído, segundo os alunos.

Quadro nº 13 – O Aprendizado

O que Aprendeu	Exemplo
Elaboração de texto	“Elaboração de um diálogo”
Entender utilizando o contexto	“Aprendi a entender, utilizando o contexto, sem precisar

	<i>estar vendo a palavra, mas percebendo-a, contextualizando-a</i>
Pronúncia	<i>“Algumas pronúncias”</i>
Vocabulário	<i>“Aprendi palavras novas...”</i>
Regras Gramaticais	<i>“... algumas regras...”</i>
Construindo autoconfiança	<i>“Aprendi que não é tão difícil ficar na ‘frente’ das colegas e passar alguma informação”</i> <i>Ser criativo e desinibido... é muito bom mostrar do que se é capaz, quando se elabora, ensaia e cria algo para o público”</i>
Interação	<i>“Aprendi a participar em grupo, enfrentar a sala e a timidez e centralizar a atenção dos colegas”</i> <i>“Trabalhar em equipe, ajudar o outro, perguntar, afirmar, criticar...”</i>
Responsabilidade por sua aprendizagem	<i>“que seria muito bom se pudéssemos ter mais tempo para se dedicar aos ensaios, para fazer uma excelente apresentação”</i> <i>“Fiquei envergonhada, meu grupo não ensaiou e fizemos tudo de qualquer jeito”</i>

Fonte: Reflexões sobre a atividade de teatro

Telles (1991) assume o teatro como um *facilitador da comunicação oral em sala de aula*. Concordo com este autor, e segundo os dados acima descritos, o teatro, ou o processo de desenvolvimento da peça teatral, observa-se que a teatralização pode contribuir para a construção não só da comunicação oral, como também do entendimento de regras gramaticais, conhecimento de novos vocábulos, compreensão e leitura de um texto (aqui me refiro ao texto da peça) utilizando a contextualização como ferramenta para o aprendizado.

Houve também um aprendizado voltado para a construção da autoconfiança do aluno, bem como uma reflexão sobre o papel do aluno e sua responsabilidade no processo ensino aprendizagem, que parecem resultantes do currículo vivido. Segundo Rogers (1985), “... o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança”, e como descrito acima, na busca de construção do texto a ser apresentado, os alunos construíram também segurança, auto-realização, responsabilidade, automotivação. É possível notar também o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, através da qual os alunos foram além

do aprendizado da língua alvo, mas levaram consigo um aprendizado e uma experiência de vida, ou pelo menos uma semente para que tudo isso pudesse florescer mais adiante.

Ainda comentando a tarefa do teatro construído em aula e sua relação com a história de aprender a aprender, levanto os tipos de interações proporcionadas na abordagem de ensino adotada e a forma como elas auxiliam a construção do aprendizado de Língua Inglesa, sem considerar ainda o aprendizado sobre a formação dos alunos, futuros professores, que também parece ter ocorrido.

Em relação à interação no trabalho de grupo dos alunos, observei que houve interação com personagem, interação com o par mais desenvolvido, interação com material didático e uma relação de avaliação “natural” dos pares quanto à escolha dos papéis, como apresentamos no quadro a seguir:

Quadro nº 14 – A Interação

TIPO DE INTERAÇÃO	EXEMPLO
Interação com personagem	“ cada um do grupo se ofereceu para fazer personagens com o qual se identificasse”
Interação com o par mais desenvolvido	“...os que não tinham facilidade, foi ajudado pelo colega” “tentamos ajudar umas as outras” “tiramos dúvidas entre nós mesmos”
Interação com materiais	“ houve uma reunião, cada um trouxe um livro, ...”
Avaliação entre o grupo	“ as pessoas que tinham mais facilidade com a pronúncia ficaram com falas maiores, mas mesmo assim, os que não tinham facilidade, foi ajudado pelo colega”

Fonte: autora com base nos dados dos alunos sobre a atividade de teatro

Vigotsky (1934) enfatiza a importância da linguagem em interação com as pessoas, não apenas no discurso, mas por meio de sinais e símbolos. Com base nesta visão e de acordo com os dados apresentados no quadro 14, observamos que durante o processo de desenvolvimento da peça teatral, os alunos interagiram não só com os colegas, mas também consigo próprios, com os materiais utilizados durante o processo de criação e também com os personagens com os quais se envolveram. Além disso, é importante ressaltar que estavam construindo também o aprendizado da língua alvo, o que torna ainda mais complexo e por que não dizer fascinante do ponto de vista do observador-pesquisador.

No entanto, como já ressaltado, esse tipo de interação real entre os alunos somente aconteceu, ou aconteceu de forma mais evidenciada, no desenvolvimento da atividade de teatro. De acordo com os dados advindos dos diários da professora pesquisadora, havia uma grande dificuldade de fazer com que os alunos interagissem nas aulas, além de dificuldade para promover uma espécie de monitoria por parte dos alunos que já tinham domínio da língua alvo. Em geral, os alunos só sabiam auxiliar dando a resposta certa ou traduzindo o tempo todo para seus colegas.

Após expor e discutir as histórias de aprender língua e histórias de aprender a aprender vividas com meus alunos, volto-me agora para as histórias sobre a formação de professor.

3.4.5 - Histórias sobre a formação do professor

A história de ter o material utilizado para aprender língua inglesa, como base para promover discussões sobre a formação do professor de língua, começou logo no início do curso. Embora eu ainda não tivesse muito especificado a maneira como esse currículo seria construído, eu sabia que queria desenvolver uma proposta diferente. Eu não queria ter a gramática como a espinha dorsal de nosso curso e também não queria (e acredito, também, que não podia, haja vista o número de alunos em classe) trabalhar como se estivéssemos em um curso de idiomas e não em um curso para formação de professores de línguas Portuguesa e Inglesa. Eu acreditava ser necessário criar espaço para refletir e discutir sobre o ser professor e o ser aluno de língua inglesa. Assim, durante o desenrolar de nosso

evento, foram criados espaços não só para pôr o aluno em foco, como também para pôr minha própria prática em foco. Começo com as histórias sobre os alunos...

O questionário aplicado e a avaliação diagnóstica realizada em nosso primeiro dia de aula, já eram instrumentos que traziam em si o espaço para refletir e discutir sobre o ser aluno e o ser professor. Algumas atividades, no entanto, foram mais marcantes e diretas em relação ao desenvolvimento desses temas em aula. Uma delas foi a leitura de dois textos realizada no primeiro semestre do curso, cujo tema era avaliação, a partir do qual a proposta de ter portfólios como instrumento para avaliação surgiu. O portfólio por si só também foi um instrumento que promoveu o espaço desejado. No final do primeiro semestre, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma prova que buscasse avaliar o conhecimento construído no semestre. No segundo semestre, com o desenvolvimento das peças teatrais, solicitei que cada grupo de alunos elaborasse uma atividade de compreensão oral a ser desenvolvida pelos colegas de classe durante a apresentação das peças. Esses instrumentos trazem um pouco da história de aprender a ser professor que começo a compor agora.

3.4.6 - Lendo e discutindo a formação do professor

No curso de Letras eu era a professora, mas no programa de pós-graduação eu era aluna e estava fazendo um curso sobre avaliação. Empolgada com as discussões sobre avaliação, decidi levar para meus alunos trechos de textos, tais como *Promoting students' Reflection*, extraído de Paris (1999). A idéia era trabalharmos a compreensão dos textos e ter a oportunidade de discutirmos um tema relacionado com a formação do professor. O fato de estarmos trabalhando compreensão de texto em uma abordagem instrumental com foco em leitura já se traduzia por si só, pelo menos eu esperava, em um outro caminho para se trabalhar o aprendizado de língua inglesa, diferente do tradicional ensino de estruturas lingüísticas descontextualizadas. Tudo isso sem contar que estaríamos lendo trechos de textos acadêmicos em Inglês já no nosso primeiro semestre do curso de Letras. Eu estava entusiasmada! Encantava-me muito, também, a possibilidade de discutir questões sobre avaliação, já que tal tema não aparece muito nos cursos de formação de professores, embora seja muito relevante, já que faz parte da história de ser professor.

O primeiro texto trabalhado intitulava-se “Goal three: promoting student’s reflections through classroom activities” (17/04/01). Após um levantamento prévio sobre o assunto do texto (anexo 4), havia três questões de compreensão de texto e em seguida algumas questões sobre o tema abordado no texto em relação a possíveis experiências dos alunos. Eu esperava poder trabalhar com compreensão de texto e negociar com os alunos a utilização de portfolios como instrumento de avaliação em nossas aulas. Além disso, eu esperava que os alunos conhecessem outros instrumentos de avaliação e até uma concepção de avaliação que não fosse somente sinônimo de prova.

Ao responder uma das questões propostas sobre o que seria auto-avaliação, uma aluna disse:

“É uma reflexão é análise sobre si próprio em relação a um trabalho ou atividade que se está desenvolvendo”. (Abril, 2001)

Essa resposta já aponta para uma visão de avaliação como espaço para reflexão talvez voltada para o processo já que a aluna vê a atividade “se desenvolvendo” e não um produto já acabado. Cabe também notar que ao responder se já tivera alguma experiência com auto-

avaliação, a aluna menciona a avaliação diagnóstica realizada em nosso primeiro dia de aula. Parei aqui

A avaliação diagnóstica de Inglês foi uma experiência nova e interessante, pois nos auto-avaliamos, refletimos sobre aquilo que estávamos fazendo.
(Abril, 2001)

Considerando que o texto foi lido quase dois meses após a realização da avaliação diagnóstica, parece relevante ver que a aluna já conseguia ter um olhar crítico sobre uma atividade feita anteriormente. Assim, se no nosso primeiro encontro auto-avaliar-se poderia parecer estranho, com a leitura do texto, os alunos tinham a oportunidade de melhor compreender o porquê da realização da prova diagnóstica e da importância da auto-avaliação.

Uma semana após a apresentação do primeiro texto citado, levei para sala mais um trecho retirado do mesmo livro. Como após o trabalho de compreensão e discussão do primeiro texto, eu havia feito a proposta de utilizarmos portfólios em nosso curso e os alunos haviam aceitado, decidi levar um outro trecho de Paris (1999), intitulado “Creating personal portfolios” (Anexo 8) de modo a ajudar os alunos a compreenderem os objetivos de se desenvolver portfólios e de que forma eles poderiam ser compostos. Para esse segundo texto, propus questões que focalizassem bem o papel dos alunos em relação ao portfólio. Implicitamente, eu estava sempre objetivando que os alunos ao verem uma outra possibilidade de realizar avaliações e de ser aluno, pudessem ir compondo seus próprios caminhos como futuros-professores.

Infelizmente, na época, eu não tinha muitas leituras sobre o trabalho com portfólios e, embora tivesse o objetivo de auxiliar os alunos a comporem esse instrumento, terminei por não explorar mais o tema discutido no segundo texto visto de forma que servisse realmente como base para o desenvolvimento dos portfólios. Poderíamos, por exemplo, ter voltado a esses dois textos durante todo os dois primeiros semestres que vivemos. Desta forma, os portfólios dos alunos terminaram por parecer mais um depósito de atividades que, embora relevantes para o desenvolvimento do aprendizado da língua alvo, já que realizamos muitos exercícios de re-escrita por meio dos portfólios, por exemplo, não parecem ter se tornado, para os alunos, um espaço real para auto-avaliação. No entanto, ao

solicitar aos alunos que elaborassem uma avaliação, foi possível perceber que alguns deles abriram espaço para reflexão e auto-avaliação nos instrumentos elaborados, embora todos tivessem se prendido ao instrumento “prova” como sinônimo de avaliação. O quadro a seguir aponta os tipos de questões elaboradas pelos alunos.

Quadro 15 – Análise das avaliações propostas pelos alunos

Questões tradicionais	Questões com proposta de transformação
Faça um diálogo contendo 3 pessoas	Marque todos os cognatos e faça dedução ao que se refere o texto
Write about yourself: a) What is your name? b) Do you work? c) What is your nickname?	Faça uma dissertação sobre o que foi visto em aula, o que você aprendeu e o que você não sabia
Complete: What time is it? 11:00 – It's eleven o'clock 7:00 -	
Complete com his or her a) Daniel and sister are here. Alice and brother are in the classroom	Marque todos os cognatos e palavras conhecidas. Qual o assunto do texto?
Tente passar para o Inglês: a) Meu nome é Cibele e sou estudante. b) Eu estudo na Unix c) De manhã trabalho como secretária d) Eu amo meu namorado	Quanto você daria a si mesma pelo desempenho nesta avaliação?
Elabore um diálogo que contenha apresentações d amigos, parentes, também dias da semana Mude para as formas negativas e interrogativas, usando as formas abreviadas.	Leia o texto: English, an international language. a) Marque as palavras que você conhece e circule os verbos. b) Tente deduzir do que se trata o texto c) Responda em português: Que fatos provam que o Inglês é um língua internacionalmente importante? Em que países o Inglês é a primeira língua?
1. Write people's names. His name is Antonio Her name is _____ 2. Write are or is Katherine _____ a girl João and Maria _____ here	
1. Diálogo de 04 linhas usando o do/does e don't/doesn't Traduza as Duas frases: O que você gosta de fazer aos domingos? Sou uma aluna e também professora.	
Complete o diálogo: Hello _____ is Márcia. What _____ name? _____ is Pedro. Nice _____ _____ you too	1. Marque os cognatos 2. Qual o assunto do texto
Diálogo: Do you speak English? Does your sister speak English? Do you drive a car? Does your sister live in Miami? Do you play tennis or football?	1. Marque todas as palavras cognatas 2. Fale sobre o assunto 3. Alguns verbos do texto: 4. Quanto você daria a si mesmo pelo desempenho nesta avaliação?

Fonte: Autora com base nas questões elaboradas pelos alunos em 12/06/2001.

Em uma parte do quadro, denominada “Questões tradicionais”, exponho exercícios cujos objetivos são tradicionais, como por exemplo, solicitação de tradução de frases fora de contexto ou exercícios puramente estruturais. Na outra parte do quadro, denominada “Questões com proposta de transformação”, estão os exercícios propostos pelos alunos que fogem do tradicional e buscam reflexão sobre o processo de aprendizagem, por exemplo. Cabe ainda ressaltar que cada linha do quadro, em suas duas colunas, expõe questões concernentes a um só aluno ou a um só grupo de alunos. Portanto, quando há uma linha em que a coluna pertinente às propostas de transformação está em branco, significa que aquele grupo não elaborou nenhuma questão que fugisse daquelas tradicionais, conforme já especificado.

Uma das alunas não elaborou atividades de avaliação, mas teceu os seguintes comentários:

Eu daria duas provas: uma oral entre dois ou três alunos, uma conversa e outra escrita. Na escrita perguntaria algumas coisas para ver se eles sabem responder e junto uma letra de música falando algumas palavras e colocaria uma coluna com palavras diferentes. Depois colocaria a música para tocar pra eles verem se por ouvir descobririam qual é a palavra. (12/06/2001)

Embora os dados apresentados apontem alguns indícios de transformação em termos de visão do processo ensino-aprendizagem, as propostas “novas” ainda se limitam a retirar informações de textos não autênticos e nem sempre com seus temas adequados à realidade dos alunos. Não houve nenhuma tentativa de transversalidade ou proposta de questões que pudessem possibilitar reflexão por parte dos alunos, como apontavam alguns textos trabalhados em classe. Embora não possa deixar de considerar uma tentativa de alguns alunos em proporem tarefas que não tivessem somente foco na estrutura da língua, não posso também deixar de constatar que a maioria dos alunos ainda tinha uma visão de língua como um sistema e a aprendizagem como resultante da memorização desse sistema, conforme nota-se no quadro 15. Inclusive se considerar que exercícios de transformação de frases afirmativas para interrogativas ou negativas sequer foram solicitados em alguma de nossas aulas. A avaliação a seguir ilustra a postura da maioria dos alunos em relação à elaboração de uma avaliação.

Quadro 16 - Simulação de prova de Inglês 1

Responda as perguntas a) Are you a student? b) Where are you from? c) What's your name? Complete com his e her a) Daniel and sister Jean are here b) Alice and brother are in the classroom Que horas são? 11:00 10:45 Faça as questões a) Yes, I am b) No, I'm a student	
--	--

Como se observa no exemplo acima, a estrutura da língua ainda era para os alunos o principal conteúdo a ser trabalhado em uma aula de língua inglesa. Um outro exemplo de avaliação aponta um pequeno movimento de mudança.

Quadro 17 - Simulação de prova de Inglês 2:

A) Texto They go to the pub after work but they don't smoke. They all have cats or dogs, and they like the royal family. 1) Marque todos os cognatos e faça dedução ao que se refere o texto. B) Faça um diálogo contendo 3 pessoas C) Apresente sua família D) Responda as questões usando How often do you... E) Faça uma dissertação dizendo o que foi visto em aula, o que você aprendeu e o que você já sabia.
--

Como se pode notar no quadro 17, na questão A, o texto escolhido pelo aluno não é um texto autêntico e não faz muito sentido a questão proposta, já que em geral em textos não autênticos a utilização de cognatos é bem menor do que em textos autênticos. As questões B e C não apontam para um contexto de referência e também apontam para uma visão mais relacionada com produção oral, embora a solicitação seja para um texto escrito. A questão D mostra que o aluno não compreendeu a utilização da estrutura cujo emprego é solicitado e também não há questões a serem respondidas. No entanto, percebe-se que o aluno tentou talvez “imitar” meus procedimentos em aula, pois tenta trabalhar compreensão de texto e tenta promover um espaço para reflexão sobre o processo de aprendizagem. Assim, apesar dos problemas apontados, parece implícito em sua proposta de avaliação uma possibilidade de mudança em relação a sua postura como professor quanto ao ensino de língua inglesa. Ainda que pequeno, esse movimento de transformação da prática tradicional contraria o tom de negatividade expresso nos dados sobre meus conflitos como professora-pesquisadora que não conseguia ver nos alunos algum movimento de mudança, como já comentado anteriormente.

A elaboração do instrumento de avaliação foi solicitada no final do primeiro semestre. No segundo semestre, solicitei que os alunos elaborassem um exercício de compreensão oral relacionado às peças teatrais a serem apresentadas, de forma que os alunos que estivessem assistindo à peça pudessem ter um objetivo bem definido a cumprir. Por outro lado, elaborando o exercício, os alunos teriam mais uma oportunidade de desenvolver uma atividade no papel de professores. Tarefa parecida foi também solicitada quando começamos a trabalhar com músicas no segundo semestre. Como percebi que a maioria dos alunos só levantava a possibilidade de trabalho com músicas por meio de exercícios para completar (*filling the blanks*), pedi que cada grupo de alunos preparasse uma música a ser apresentada em classe, junto com um exercício de compreensão oral para os colegas que estivessem assistindo a apresentação. Nesses dois casos, a postura dos alunos não foi muito diferente daquela observada com as avaliações por eles elaboradas. Porém, embora se fixassem muito no conteúdo gramatical, souberam propor diversas formas de se trabalhar com músicas diferentes do famoso complete os espaços e alguns grupos tentaram contextualizar de forma que a atividade ficasse mais acessível para os outros alunos.

Quadro 18 - Tarefa com música

Tarefa com música:

- 1) Dizer através do título qual é o tipo de música. Exemplo: romântica, balanço, rock etc.
- 2) Interpretar a música através de desenho
- 3) Ouvindo a música, identifique as palavras que estão no quadro e escreva algumas de seu conhecimento.
- 4) Explicação da gramática aplicada:

Preposição – palavra invariável que liga duas outras palavras entre si, estabelecendo entre elas certas relações.

Preposition: by, through, between, up, to, at, in

Exemplo: I live in São Paulo.

Fonte: Atividade elaborada pelos alunos (06/11/2001)

Tendo em vista que inicialmente os alunos somente pensavam uma aula com música com a letra e lacunas a serem preenchidas, parece possível considerar um avanço em termos de elaboração da atividade. É importante também ressaltar que a maioria dos grupos não solicitou exercícios de tradução das letras de música trabalhadas, já que a tradução era um dos caminhos mais apontados entre os alunos para aprendizado da língua alvo. Acredito que eles tenham entendido o objetivo de se trabalhar a música com propósitos distintos, como desenvolvimento de compreensão oral, pronúncia e até considerando a música um texto passível de se trabalhar a compreensão do tema exposto na música que é um texto autêntico.

Após as apresentações, solicitei que os alunos falassem o que tinham achado das atividades desenvolvidas com música.

Eu gostei muito da aula e das apresentações. Aprendi algumas palavras que não conhecia e maneira de lidar com situações de trabalhos de modos variados e instrutivos.

Eu adorei as aulas, pois aprender com música é maravilhoso. Aprendi que a música é um meio de ensinar muito bom. (Nov. 2001)

É interessante, no entanto, observar a visão de dois outros alunos que viveram a mesma experiência de forma diferente. Antes de os alunos prepararem uma música para ser apresentada em classe, eu fiz isso e aproveitei para trabalhar compreensão de texto e gramática de forma contextualizada e não de acordo com a ordem das estruturas propostas no livro didático.

Acho que foi muito interessante, pois é uma atividade que desperta mais o interesse pelo Inglês, na medida em que não se trata de uma tarefa/atividade rígida como é o caso da gramática. É exigido nessa atividade que se pronuncie corretamente as palavras e há um treinamento muito mais intenso nesse sentido. Foi proveitoso também no sentido de aproveitar o texto da música para se estudar a gramática do Inglês, no caso dessa aula, foi analisado verbos no passado, por exemplo. Em suma, foi uma atividade muito rentosa e proveitosa para nós.(06/11/2001)

Uma aluna, no entanto diz...

Sobre as aulas de inglês, eu acredito que ficaram bem mais interessantes com as músicas. Só acho que faltou enfatizar as atividades de gramática. Pouco foi assimilado, como por exemplo o verbo no passado. Introduzir somente “músicas” acho que vai perdendo o encanto. Sugiro que se apresentem novas sugestões e estratégias para dinamizar as aulas. (06/11/2001).

Enquanto um aluno, embora na posição de aluno, já consegue ver o processo ensino-aprendizagem de forma diferenciada no qual a gramática deixa de ser o objetivo primeiro e uma música passa a ser encarada como um texto a ser compreendido, além de possibilidade para se trabalhar pronúncia, a outra aluna se coloca somente no papel de aluno e reclama pela falta de “assimilação” de itens gramaticais. Como somente chamei atenção dos alunos para o sufixo “ed” dos verbos no passado, talvez a aluna tenha sentido falta de exercícios de repetição da estrutura para assimilação.

Além das histórias com a leitura dos textos sobre avaliação e portfólios, o trabalho de elaboração de avaliação e exercícios de compreensão oral e música, outras histórias abriram espaço para reflexão sobre a formação do professor em nossas aulas. Vou agora, porém, para histórias que colocam minha prática em foco também. Assim, componho a história do aluno que já era professor de Inglês, a história de reorganização da classe em círculo e a história de fazer comentários nos exercícios dos alunos.

3.4.7 - A história do aluno que já era professor de Inglês

O que fazer com o aluno que já era professor em um curso de idiomas? Eu me perguntava insistentemente. Pensando que um aluno mais avançado pudesse colaborar comigo, já que a turma era grande e os alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a língua alvo, pensei que poderia ter um aliado. No entanto, conforme as aulas foram passando, percebi que o aluno se considerava melhor professor que eu, já que eu não conduzia as aulas da maneira tradicional realizada até nos cursos de idiomas. Eu não havia começado pelo verbo *to be* e não propunha o famoso trabalho de repetição em coro pelos alunos, ou as famosas brincadeiras e jogos utilizados nos cursos de idiomas. Assim, como eu realmente não pretendia seguir a ordem das unidades do livro didático, mas ao mesmo tempo tinha receio de que os alunos reclamassem e a coordenação do curso me causasse algum tipo de repressão, decidi fazer uma proposta ao aluno. Disse que ele poderia escolher algumas das atividades por ele utilizadas em suas aulas para apresentar em nossas aulas. Ele teria por volta de trinta minutos em algumas aulas e depois nós dois conversaríamos sobre essas micro-aulas por ele desenvolvidas. Eu já sabia que o aluno trabalhava exatamente no esquema das escolas de idiomas, inclusive seguindo o “método” de uma rede de franquias na qual eu já havia trabalhado. Meu objetivo secreto era criar um espaço para que o aluno-professor refletisse sobre seu fazer pedagógico. Além disso, ele teria um papel em nossas aulas.

Cabe ressaltar que não era o fato de o aluno se considerar melhor professor que eu razão de meu incômodo. Em relação à língua, por exemplo, costumava sempre contar aos alunos minha história de meu Inglês *made in Brazil*. E, portanto, sempre assumi e reconheci os alunos que às vezes por experiências melhores que a minha tivessem melhor pronúncia e

até mais fluência que eu. Nunca tive vergonha disso. Em relação à parte pedagógica, também sempre fui aberta ao trabalho em colaboração com os alunos que estivessem nesse tipo de situação. No entanto, o aluno em questão incomodava porque agia com distanciamento e não demonstrava intenção de compartilhar sua experiência. Seu comportamento causava muita distância entre ele e os alunos e também em relação a mim. Quando pensei em tê-lo compartilhando o espaço da sala de aula, achei que ele realmente poderia ajudar, principalmente a cumprir parte da história sagrada, a qual não me agradava muito. A partir desse espaço criado, eu poderia, aos poucos, ir tentando criar uma relação e um espaço para que o aluno-professor pudesse refletir sobre sua prática.

O dia da aula chegou e Ênio lá estava, preparado para expor sua proposta de ensino de língua inglesa. Sentei-me no fundo da sala e fiquei observando. Ênio havia decidido trabalhar apresentações, como em todas primeiras unidades de livro didático para o ensino de língua inglesa. Ele fazia desenhos na lousa (bonequinhos), punha nomes, apontava e ficava repetindo frases...

_ My name is Thomas. What is your name?

_ How do you spell your name?

Ia falando e pedindo insistentemente que os alunos repetissem em coro. Dava reforço positivo quando todos acabavam de repetir e ficava dizendo que todos iriam aprender rapidamente. Eu, no fundo da sala, pensava o que fazer, já que antes da apresentação dele e nas aulas anteriores estava suando para criar espaço para conscientização sobre um outro caminho que não aquele para aprender e ensinar línguas. Doía ver que os alunos pareciam gostar daquela aula. Repetiam em coro e ficavam atentos olhando para o professor. Uma aluna no fundo da sala falou para que eu ouvisse: “é assim que tem que ser!”

Ao final, eu não queria comentar com todos porque não achava certo dizer que não concordava com aquele tipo de aula. Eu não queria expor o aluno. Decidi então, pedir que ele respondesse a algumas questões que eu tinha elaborado durante sua apresentação.

Por que os alunos têm que repetir todos juntos?

Uma das dificuldades do professor é fazer com que todos participem da aula, com o intuito de “nivelar” os alunos, reduzindo as diferenças

de aprendizado entre eles. A repetição em uníssono é também uma forma de “prender” a atenção de todos e deve ser bem observada, pois alguns alunos não participam.

Por que você tem que traduzir?

A tradução é necessária nos estágios básicos. Primeiro tenta-se explicar em inglês, através do uso de cognatos, de gestos, figuras (recursos visuais) ou até auditivos, no entanto, quando nenhuma destas formas é capaz de transmitir a mensagem correta, a tradução entra em campo.

Por que você escolheu o tema utilizado para a aula?

Geralmente ensina-se o inglês por ordem de importância. No caso do tema que escolhi a intenção era de servir como “kit” de sobrevivência, no caso do aluno ir ao exterior e se deparar com uma situação na qual necessite destes vocábulos que foram introduzidos.

Qual foi o ponto forte de sua aula e qual foi o ponto fraco?

Os pontos fortes foram a maneira com que os tópicos foram apresentados, como os conteúdos da lousa e as figuras que evidenciaram claramente o significado sem a necessidade de tradução. A clareza dos exemplos que eram a base do diálogo que iria ser desenvolvido e a interação entre os alunos, que iniciou com a fala. Os pontos negativos estão relacionados com a rapidez com que os exercícios propostos eram feitos. Não houve exercícios com o objetivo de se praticar a escrita e nem aqueles de “listening”, podendo ser uma música ou algo para apurar o entendimento do aluno dentro daquilo que foi proposto.

O que você faria diferente na próxima vez?

Trabalharia os pontos fracos e adicionaria atividades que englobam materiais de cognatos e de músicas.

O que você acha que eles aprenderam?

O intuito da aula foi de introduzir os primeiros diálogos entre brasileiros e estrangeiros, envolvendo ou não uma necessidade. A maneira como eles, os diálogos, foram por eles praticados, possibilitou iniciar o processo de desprendimento do português utilizando-se estruturas básicas, com seqüência.

Em que você baseou sua resposta anterior?

A resposta do que eu acho que eles aprenderam se baseia na forma, por eu observada, com que eles se desenvolveram durante a aula. Houve um entendimento generalizado por parte daqueles que realmente participaram.

Por que você acha que é necessário memorizar?

A linguagem é aprendida por repetição, não robótica, metódica, que conduz a memorização, ao longo do tempo através de processos progressivos aos quais estruturas menores são sempre revistas, adicionadas à coisas mais complexas.

Você acha que a aula foi comunicativa? Por quê?

Sim, dentro daquilo que foi proposto.

“Vocês vão aprender rapidinho!” Em que você se baseia para fazer este comentário?

O material que foi utilizado provém de três anos de pesquisa executada por mim, através de observação, recolhimento de dados, pesquisa de outros materiais e experimentos, que tem dado resultado.

(12/06/2001)

As visões de língua e aprendizagem do aluno-professor contrariavam muito a maneira como eu vinha tentando compor nosso currículo. A paisagem pintada por ele era exatamente aquela que eu estava tentando questionar e transformar. Porém, sinto que era aquela paisagem mesmo que o aluno queria compor como contra-ponto ao que eu vinha

propondo em nossas aulas. De certa forma, vejo nas respostas do aluno-professor críticas implícitas ao meu fazer de sala de aula.

Na primeira questão, o aluno responde apontando a dificuldade de ter todos os alunos participando, porém ao afirmar que a repetição em coro seria uma solução para a participação de todos, ele parece sugerir o que eu deveria fazer em sala de aula, já que como eu constantemente propunha o desenvolvimento de trabalho em grupo e isso poderia parecer fora de controle. No entanto, ao terminar a primeira resposta, o aluno diz que mesmo usando o coro em uníssono seria necessário observar os alunos, já que mesmo assim alguns alunos não participam. Lembro-me que durante sua micro-aula, o aluno parecia um pouco envergonhado, já que nem todos em sala repetiam tudo que era solicitado. Talvez ele tivesse pensado que certamente teria todos entusiasmados com o estilo de aula, porém, como já disse anteriormente, sua experiência era com cursos de idiomas nos quais, em geral, se tem no máximo dez a quinze alunos por classe. Além disso, ele considerava participação a repetição em coro, mesmo que os alunos não estivessem compreendendo muito bem o que estivessem repetindo.

Em sua segunda resposta, o aluno parece querer me agradar ao dizer que a utilização de cognatos seria um recurso para evitar traduções. No entanto, sei que essa afirmação não era coerente com seu comportamento em nossas aulas, quando trabalhamos compreensão de textos a partir do reconhecimento dos vocábulos cognatos. Talvez ele tivesse lembrado, ao responder, que eu desde o primeiro dia de aula, havia tentado quebrar os mitos em relação a necessidade de tradução nas aulas de língua inglesa. Sem contar que, enquanto ele fala de “mensagem correta”, eu tentava apontar para os alunos um caminho que fugisse a dicotomia certo e errado.

A resposta à terceira questão pareceu uma crítica explícita, pois ao afirmar veementemente que “geralmente ensina-se o inglês por ordem de importância” o aluno se põe novamente contra ao trabalho que vinha sendo desenvolvido em classe. Como dito anteriormente, eu não estava seguindo a ordem das unidades do livro didático e nem havia começado nossas aulas com o famoso verbo *to be*. Sem contar que ele estava considerando o ensino de língua inglesa relacionado com o objetivo em geral explicitado para ou pelos alunos de cursos de idiomas e não relacionado com a formação de professores de língua, que precisam do

conhecimento para ensinar e não apenas para viajar. Essa postura de professor de idiomas também fica explícita nas questões 4 e 5 em que ele parece apontar para o modelo de aula em que se vê obrigatoriamente a necessidade de se trabalhar as quatro habilidades: falar, ouvir, escrever e ler. Na questão 5 ele novamente aponta a utilização de cognatos e músicas, como que a me agradar, pois pensava que era isso que eu queria que ele respondesse.

Segundo o aluno-professor, a aula proporcionou como aprendizado o *iniciar o processo de desprendimento do português* e, ainda segundo ele, foi possível perceber esse aprendizado pelo jeito que os alunos agiram (repetindo em coro), pelo menos para aqueles “que realmente participaram”. Para ele, ter os alunos repetindo as frases por ele organizadas era sinal de aprendizagem (desprendimento da língua materna). Na resposta para a questão sobre a necessidade de memorização (questão 8), o aluno professor explicita novamente a necessidade de repetição, que embora não deva ser robótica, deve ser metódica. Além disso, parece ter uma visão de língua como um sistema de formas gramaticais com estruturas menores e maiores e, portanto primeiro deve-se trabalhar as estruturas menores para depois trabalhar com as mais complexas.

Questionado sobre a abordagem comunicativa, o aluno somente assume ter sido sua aula desenvolvida segundo essa abordagem. No entanto, não oferece embasamento para sua resposta. Considerando que se trabalhou com repetição de frases e vocabulários, é possível perceber que, para o aluno, comunicação relaciona-se com o falar, articular palavras e frases, ainda que fora de contexto e da realidade dos alunos. Deve ser por isso que o aluno repetia insistentemente que os alunos aprenderiam rapidamente, pois se aprender é ser capaz de repetir frases e palavras, então ao ser capaz de repetir o aluno já pode dizer que aprendeu e o professor, assim, também deve avaliar.

Parece importante, porém, ressaltar que as respostas do aluno estão coerentes com o tipo de prática ao qual ele provavelmente tem vivido em sua história nos cursos de idiomas, tanto como aluno que foi um dia quanto como professor. Assim como eu, ele tinha sua visão sobre ensino-aprendizagem da língua-alvo e tentava por em prática aquilo em que acreditava. Mas talvez, o espaço que eu queria ver criado, poderia ser uma chance para que

o aluno refletisse sobre seu fazer e quem sabe construir uma nova história de ser professor, ou pelo menos que pudesse vislumbrar diferentes caminhos ainda não percorridos.

Porém, infelizmente, depois desse evento ocorrido quase ao final do primeiro semestre, o aluno quase não mais frequentou as aulas. Assim, minha idéia de continuar a discutir com ele sobre sua prática pedagógica foi impossível de ser continuada ou até mesmo começada. Várias desculpas foram dadas para seu desaparecimento das aulas e considerando minhas dificuldades, no segundo semestre, em relação à minha posição na instituição, tive que deixar de lado a história com o aluno que já era professor. Voltarei ao assunto mais à frente quando falarei sobre “a moral da história na instituição”.

3.4.8 - A história do círculo quadrado

Ao pensar o currículo como um evento constituído e composto por n elementos que, juntos, formam uma paisagem, eu imaginava ensino de língua inglesa no curso de Letras de forma diferente. Eu sabia que poderíamos mudar a paisagem estabelecida e para tanto, minhas propostas de subversão do currículo. Incluía-se em minha proposta inclusive a transformação de nosso espaço físico. É assim que começa a história do círculo quadrado.

Todos os dias quando eu chegava em classe, ficava incomodada com as fileiras de carteiras, as quais por causa do espaço pequeno de sala de aula, ficavam tão juntinhas que não me deixavam circular por entre os alunos. Em geral, eu só conseguia ir até a primeira e segunda filas, mas nunca ao final da sala. Eu me sentia como que a enfrentar uma barricada construída pelas carteiras e pelos alunos que não me deixavam ser parte da paisagem.

Em uma aula, eu estava conversando com os alunos sobre a maneira como as carteiras eram organizadas em classe. Falei que eu ficava chateada por não poder caminhar por entre eles. Parecia haver uma barricada formada pelos alunos sentados na primeira, segunda e terceira filas que não me permitiam visitar e conversar com os alunos sentados no fundo da sala. Eu disse que gostaria que nós organizássemos a sala como um grande círculo de forma que pudéssemos nos olhar de frente uns aos outros. Tentei persuadi-los dizendo que poderíamos ter um ambiente melhor para interagir e aprender em uma atmosfera mais agradável. Uma aluna disse que não acreditava que o jeito como as pessoas se sentam em classe poderia mudar o processo de ensino-aprendizagem. Eu disse que eu acreditava e convidei-os a

tentar aquela nova paisagem. Uma outra aluna, bem ativa e engraçada que tinha muitas dificuldades de aprendizado, disse: “então vamos tentar agora, professora?” Lá fomos nós.

Como a sala não era muito larga e havia mais de 40 alunos em classe, não seria possível termos um círculo. Então eu disse que poderíamos tentar fazer um círculo quadrado. Se todos os alunos colocassem suas carteiras próximas à parede, isso poderia ser feito. Assim, após um momento de muito barulho, tínhamos nosso círculo quadrado. Que sensação maravilhosa senti quando mudamos a paisagem! Nossa sala não parecia mais aquele lugar cheio no qual eu mal conseguia caminhar. Agora podíamos nos ver uns aos outros. Eu podia falar com cada aluno. Até fiz uma piada, dizendo que se os diretores soubessem que organizando as carteiras daquela forma poderíamos ter mais alunos em classe, eles fariam isso imediatamente.

O restante daquela aula foi preenchido por uma sensação de boa atmosfera, no entanto... eu me sentia um pouco envergonhada, pois não sabia como me posicionar naquela nova paisagem que eu mesma tinha proposto aos meus alunos. Tentei ficar no meio, mas me senti em um palco tendo os alunos ao meu redor. Tentei ficar à margem do círculo, pedindo aos alunos que não ficassem tão encostados à parede, mesmo assim continuei a me sentir desconfortável. No entanto, eu ainda gostava daquela nova possibilidade de paisagem. Mas, confesso que não parecia haver muito entusiasmo por parte dos alunos.

Tivemos aquela paisagem por mais duas ou três aulas, mas depois os alunos desistiram. Era difícil ficar organizando as carteiras todas as aulas. Eu parecia ser a única professora que me sentia incomodada com a antiga paisagem (cadeiras em filas)! Desistimos. Talvez aquela aluna estivesse certa, as aulas não ficaram diferentes tanto quanto eu (e os alunos) imaginava que poderiam ter ficado.

A metáfora da grande parede ou barricada entre os alunos e eu parece ilustrar o conflito vivido não somente entre mim e os alunos, mas talvez principalmente entre minha proposta subversiva e a história sagrada da instituição. Serve também para compor um retrato das dificuldades de promoção de mudanças no ambiente educacional. Eu e os alunos até nos esforçávamos para compor uma paisagem diferente, mas a instituição todos os dias voltava a compor a paisagem tradicional da sala de aula. Em geral, as escolas insistem em manter as cadeiras organizadas em fileiras umas atrás das outras. E, infelizmente, essa é a

paisagem que os alunos levam para suas experiências de vida. Ensinar e aprender: paisagem composta por um professor, fileiras de cadeiras e alunos, uma disciplina no meio. O maestro escolhe a música e os alunos cantam em uníssono.

É interessante ressaltar que assim como o livro didático me fazia sentir a força da instituição a me vigiar em sala de aula, as cadeiras em fila me mostravam o poder institucional e das histórias sagradas sob minha história secreta. Embora eu quisesse romper com a paisagem estabelecida, como havia sido produto da paisagem tradicional, não sabia como viver e me posicionar na nova paisagem composta. Ao tentar trabalhar a questão da formação do professor com meus alunos do curso de letras, percebi também minhas próprias dificuldades para lidar com diferentes possibilidades de viver o lugar de professor no evento de sala de aula. A história dos comentários positivistas também mostra um pouco dessa dificuldade.

3.4.9 - A história dos comentários de reforço positivo: só sabia dizer “very good! Congratulations!”

Desde o início do primeiro semestre, com a história de incluir os portfólios em nossas aulas como instrumento de avaliação, eu havia imaginado que desenvolveríamos um acompanhamento contínuo e para tanto, eu deveria comentar os trabalhos que os alunos colocassem em seus portfólios. Se eu estava interessada no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, não poderia agir de outra forma. Teríamos de manter um diálogo via portfólios. Porém, após iniciar os trabalhos com os portfólios dos alunos, percebi que eu não sabia como e o que comentar. Eu não sabia fazer comentários que despertassem ou criassem oportunidades para que os alunos refletissem sobre as tarefas propostas e realizadas, de forma a contribuírem como seres ativos e conscientes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Eu só sabia dizer “very good!” “Congratulations!”

Wonderful! Just pay some attention to the short answers, ok?

Legal!

Very Good! But can you try to correct some mistakes you've made?

Ótimo!

Very well done!

Muito bem!

Ainda bem que percebi minha dificuldade com os comentários logo no início do trabalho com os portfolios. Ao refletir sobre minha dificuldade em fazer comentários que não fossem só símbolo de reforço positivo, totalmente incoerentes com a paisagem que eu pretendia ver pintada em nossas aulas, comecei a pensar sobre mais essa lacuna nos cursos de formação de professores. Não saber manter um diálogo contínuo com os alunos sobre o processo de aprendizagem desenvolvido parece relacionado também à lacuna referente à discussão sobre avaliação já citada, quando falei sobre a utilização de portfolios como instrumento de avaliação. Lembro-me que quando trabalhava como professora em um curso de idiomas, os comentários a serem escritos nos boletins de notas dos alunos já vinham elaborados. Ao professor cabia copiar. Tradicionalmente, em várias escolas de ensino fundamental, os professores colam estrelinhas e chaves da sabedoria nos livros e cadernos dos alunos, como reforço positivo. Como poderia eu saber fazer comentários nos portfolios de meus alunos?

Mais tarde, após levar minha dificuldade para discussão no curso de avaliação e no seminário de orientação de pesquisa que eu freqüentava na universidade, tentei mudar a história dos comentários. Ao ler os comentários dos alunos, após leituras e discussões sobre atividades desenvolvidas, comecei a construir comentários diferentes:

O que você acha que pode fazer para melhorar suas estratégias de aprendizagem?

Como você tem tentado fazer a marcação dos cognatos?

Você tem utilizado as canetas coloridas para fazer sua marcação?

Você tem tentado aplicar as estratégias de leitura em outros textos, fora da sala de aula?

Absorver?? Precisamos conversar sobre isso! O que é absorver conhecimento?

Como você sabe que aprendeu?

Muito bem! Está colocando em prática?

Espero que você realmente busque outros caminhos, já que está consciente de que o processo de aprendizagem depende muito de você.

O que é lembrar-se de uma estratégia?

E o que você pode fazer para mudar?

Vejo que você já está vislumbrando um novo caminho. Legal!

Mas há uma história de diálogo com uma aluna que acredito mereça destaque, pois penso que passei do comentário para uma conversa real. Ao falar sobre o que tinha aprendido nas aulas a aluna escreveu...

Fiz dois anos de Inglês e por isso as primeiras aulas para mim foram cansativas e repetitivas, mas aprendi várias coisas. Aprendi a identificar os cognatos nos textos, acrescentei muitas palavras no meu vocabulário e relembrei pronúncias esquecidas e percebi que preciso melhorá-las.

Existem várias pessoas que não conhecem nada da língua, existem os que conhecem um pouco e existem até professores na sala de aula. Acredito que as suas aulas diferenciadas acrescentaram muito a quem nunca teve contato com a língua, para mim que conheço pouco me ajudou a fazer uma reciclagem e aos já formados em inglês acredito que a eles também foram proveitosas suas aulas, porque estão participando de uma aula diferente, sem cobranças, assimilando aos poucos, mas confesso que como adoro língua, quero que chegue logo a hora da conversação porque quando leio os trechos, grifo quase todas as palavras que conheço, não risco por dedução ou cognatos. Como eu vou olhar o texto e ignorar as palavras que conheço?

Obs. Quando disse cansativas, foram as aulas de pronomes possessivos e profissões que eu já sabia, não é você eu acho suas aulas muito proveitosas. (aluna)

Gi, não tenha medo de criticar! Não foi eu quem pediu? Preciso ter um feedback sincero. Obrigada. Agora, o que podemos fazer para que você consiga ter o seu potencial melhor desenvolvido em aula?? (professora)

Não exercito, não pratico fora da aula porque não tenho pessoas no meu grupo social que falam ou que estão aprendendo a língua e na sala as pessoas ainda estão inibidas, não têm o hábito de falar o que já aprenderam. Alguns ao entrarem na sala brincam com “how are you?” e eu respondo “I’m fine and you?” I’m fine too. Only this and I would like to practice. (aluna)

Mas, você não precisa ter alguém para praticar com você. É lógico que é melhor ter, mas se não temos... Que tal falar consigo mesma em Inglês? Que tal conversar somente em Inglês comigo e com os outros alunos que conseguem?? (professora – 29/05/2001)

É curiosa a construção desse diálogo já que a aluna, embora pudesse ter estendido a conversa para discutir, por exemplo, questões relacionadas à suas reclamações sobre as aulas sobre estratégias de leitura a partir dos cognatos, não mantém esse foco. Em sua argumentação parece se confundir ao dizer que cansativas foram as aulas sobre vocabulário e itens gramaticais. Porém, não me ocorreu no momento suscitar essa discussão, mesmo

porque meu objetivo primeiro, nesse caso, era tentar estabelecer uma atmosfera de confiança, já que era a primeira vez que a aluna se envolvia em um diálogo comigo. Eu estava também tentando dividir responsabilidades sobre o processo ensino-aprendizagem.

Além de diálogos como esses desenvolvidos em língua materna, passei também a tecer comentários em inglês sobre os trabalhos de escrita e re-escrita dos alunos no vai e vem dos portfólios, porém não mais me atendo a expressar certo ou errado. Passei a considerar a experiência vivida e não ficar só olhando a estrutura da língua.

Last Saturday I went doctor and cleaned the house. And on Sunday I watched TV and take shower in my dog.

Meu comentário: Why did you go to the doctor? Are you ok?

Teacher I went to the doctor to a routine visit, but I am ok.

Com uma outra aluna:

I went to the cinema, last Saturday. I went to the Park Monica, last Friday and played a lot.

Meu comentário: *How nice! Did you like the park? Which film did you see?*

Agindo dessa forma, meus comentários passaram a ser mais do que somente elogios, críticas e questionamentos. Eles passaram a ser também instrumento para construção de um diálogo autêntico com os alunos e com isso propiciaram também o desenvolvimento do aprendizado de língua inglesa. Por outro lado, a tarefa de comentar os trabalhos dos alunos foi fundamental para que eu percebesse minha inabilidade para fazê-lo. Olhei para minha própria formação e vi que nunca havia discutido sobre o tema antes. Lembro-me de discussões sobre o uso da caneta vermelha, mas nunca sobre o que escrever aos alunos, seja lá com que cor de caneta isso seja feito.

3.5 – Moral da História na Instituição

Antes de iniciar a escrita deste item, refleti e questionei bastante se deveria ou não falar sobre a moral da história na instituição. Mas acabei decidindo que seria importante fazê-lo. Não porque queira chorar as mágoas em relação às consequências dos riscos corridos ao

tentar implementar um plano subversivo, mas porque acredito que mostrar essas conseqüências pode ajudar a compor o contexto de resistência a transformações existentes no contexto universitário vivido, que de alguma forma contribuíram para que muitas histórias entre mim e os alunos tenham sido vividas da maneira que foram vividas. Falar sobre as conseqüências de minha postura como professora e pesquisadora, significa também retomar questões sobre a história oficial ou sagrada e as histórias secretas (Clandinin e Connelly, 2000) experienciadas em sala com meus alunos.

Após um semestre de aulas com a turma de primeiro semestre do curso de Letras, atribuíram-me aulas de língua inglesa para a turma de 6º semestre do mesmo curso. Achei maravilhosa a oportunidade de conhecer o que os alunos do último semestre do curso podiam fazer em termos de conhecimento da língua alvo, assim como em relação à formação de professor, considerando que tinham assistido às aulas de língua inglesa seguindo o modelo tradicional de ensino, respeitando-se a ordem das estruturas como impostas pelo livro didático utilizado. Pensei que até poderia utilizar as histórias vividas com essa turma como contraponto para o currículo que estava tentando construir com os alunos do primeiro semestre.

Porém, quando as aulas iniciaram conversei um pouco com os alunos e decidi aplicar o mesmo teste diagnóstico que havia aplicado no primeiro dia de aula para os alunos do primeiro semestre. Decidi também pedir que os alunos do sexto semestre respondessem às questões propostas no questionário inicial, sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e o papel de professor e aluno em sala de aula. Eu desconfiava que o panorama encontrado no sexto semestre não era muito diferente daquele encontrado no primeiro. Eu estava certa.

A turma de sexto semestre era um retrato envelhecido da turma do primeiro semestre. A desigualdade de níveis já vistas no primeiro semestre se acentuava como rugas no último semestre do curso. Havia os alunos que já haviam entrado no curso sabendo a língua alvo e durante o curso tinham aprimorado o que já sabiam e os alunos que pouco sabiam quando entraram, terminavam sabendo muito pouco. O panorama da classe mostrava claramente essa divisão. Os alunos proficientes sentavam-se do lado direito da sala e os que tinham mais dificuldades, do lado esquerdo. A gramática era considerada a grande rainha do

currículo e enquanto os alunos da ala direita se orgulhavam de saber explicar itens gramaticais, os da ala esquerda tentavam citar regras e nomenclaturas em uma tentativa de mostrar conhecimento. Diante da paisagem encontrada, decidi tentar fazer alguma coisa para que pelo menos os alunos pudessem ter uma outra visão em relação ao ensino de língua estrangeira.

Propus aos alunos que trabalhássemos em grupos e buscássemos expor e discutir os diferentes gêneros do discurso, a partir de interpretação de textos (os gêneros estudados) e desenvolvimento de exercícios de escrita e oralidade. Minha idéia era ter os alunos desenvolvendo uma pesquisa sobre determinados gêneros e apresentar os resultados em classe em um formato de comunicação, proporcionando espaço para produção oral, visando dar a eles uma idéia do que seria apresentações de trabalhos em contextos de congressos, conferências etc. Poderíamos também fazer uma “revisão” de algumas estratégias de leitura que nem os alunos da ala da direita pareciam ter discutido durante o curso, e discutir questões sobre a formação de professor, já que estavam as portas de entrarem no mercado de trabalho, sem contar aqueles que já estavam dando aulas.

Se a resistência no primeiro semestre do curso era grande, no último ela foi ainda pior. Igualmente aos alunos do primeiro, aqueles que pouco sabiam se interessaram na proposta, porém os que se consideravam prontos reclamavam consideravelmente. Diziam que meu discurso ia muito de encontro ao que tinham discutido no curso até aquele momento, diziam que minha aula mais parecia aula de prática de ensino, diziam que meu jeito de ensinar fazia com que eles tivessem que mudar o jeito de ensinar deles. Isso não era desejado. Já estavam prontos, às portas da formatura, para que mostrar um caminho tão diferente! Indignados, foram reclamar.

Sei que as reclamações se formalizaram após as avaliações finais, embora oficialmente nada tenha sido dito a mim. Sei também que contavam com apoio na instituição. Quando o semestre acabou fui comunicada que não mais lecionaria no curso de Letras. Embora eu fosse a única professora com o título de Mestre e já freqüentando o programa de doutorado, fui desligada do curso. Em meu lugar, ficaram professores com nível de graduação e pós-graduação *Lato sensu*, porém com experiência de vida no exterior.

Permaneci na instituição, mas voltei a lecionar somente para outros cursos. Minha entrada no curso de Letras passou a ser inconcebível. O difícil dessa história é que os alunos me viam pelos corredores e sabiam que minha presença no curso de Letras não era apreciada na instituição. Desta forma, a proposta de transformação já iniciada com a turma do primeiro semestre passou a ser vista pelos alunos como algo errado. Por conta disso, criou-se uma névoa em meu relacionamento com os alunos. Alguns deles, talvez aqueles que mais se envolveram com minha proposta, ainda me convidavam para todas as festas, recitais e outras atividades desenvolvidas no curso, outros apenas me olhavam triunfantes e com desdém.

Ao final do curso, porém, quando aquela turma do primeiro semestre estava no último semestre do curso, houve um evento na semana de Letras e um grupo de alunos me convidou para assistir sua apresentação. Qual não foi a minha surpresa ao ver os alunos apresentando a mesma peça teatral que haviam desenvolvido no primeiro ano do curso, quando eu era sua professora. Assim que começou a apresentação, fiquei curiosa para ver se os alunos tinham transformado o texto inicial. Fiquei me questionando do que eles seriam capazes após terem passado o restante do curso, após o primeiro ano, estudando a língua alvo de forma tradicional e na ordem do livro didático utilizado. Fiquei decepcionada. Com pequenas mudanças em uma ou duas frases, a peça (Anexo 8) foi encenada da mesma forma como há dois anos e meio. Porém, por outro lado fiquei muito contente ao ver que pelo menos um evento vivido em nosso conturbado primeiro ano havia sido significativo para eles. A professora de língua inglesa da época tentou dizer ao público presente que a peça era resultado do aprendizado nos dois últimos anos. Disse que embora a mesma já tivesse sido criada no primeiro ano, tinha sido modificada à medida que os alunos tinham aprendido novas estruturas. Alguns alunos vieram conversar comigo ao final da apresentação e disseram perceber, agora, a história oficial e as críticas que essa história jogava sobre meus ombros. Não alonguei a conversa. Não queria criar mais problemas.

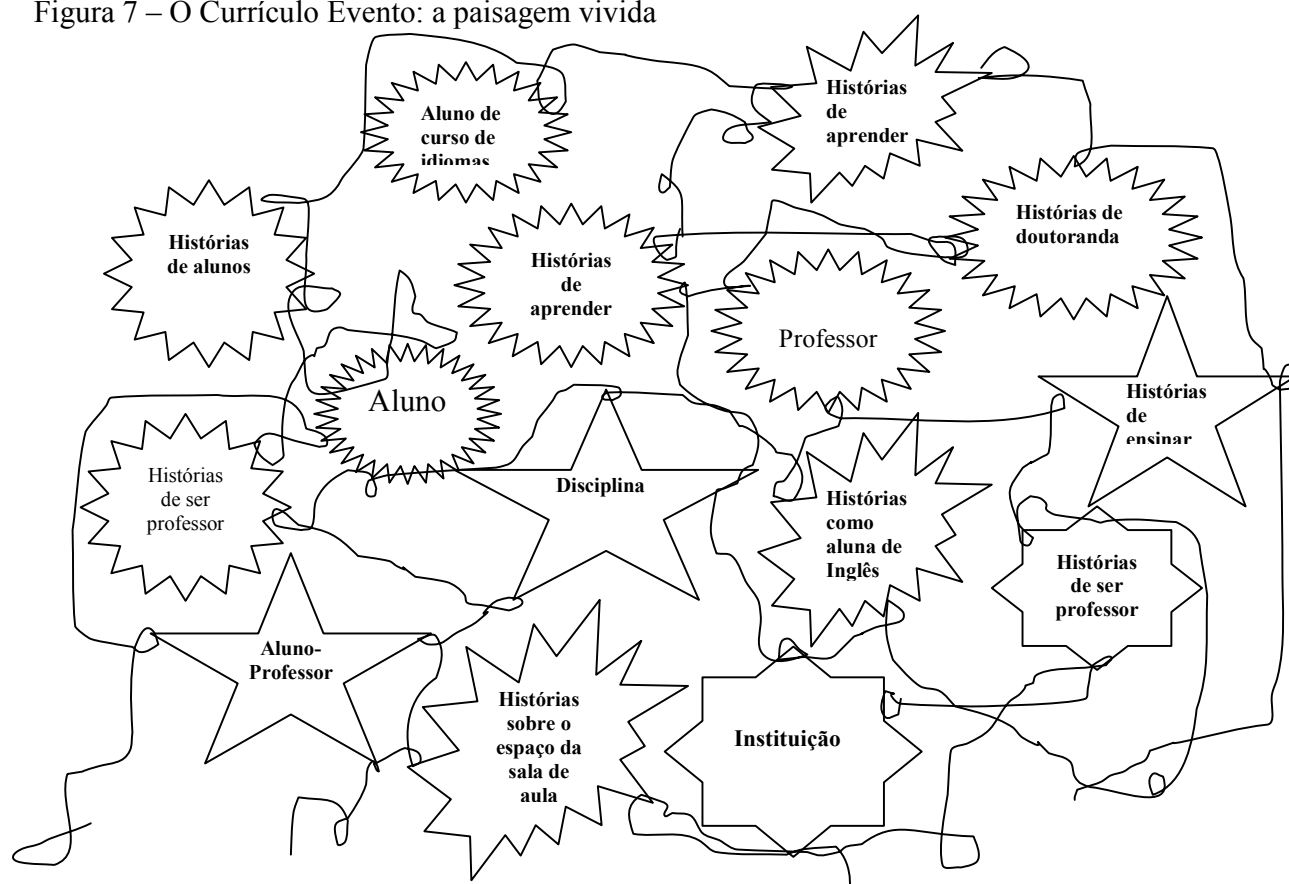
3.6 - Histórias de composição do currículo: um olhar sobre a floresta

Ao tentar compor um retrato mais amplo sobre o evento vivido, retomando algumas questões já discutidas e como em uma bricolagem juntando alguns significados compostos, fiquei me questionando de que forma isso deveria ser feito. Porém, após ler e reler os significados compostos, tive a idéia de criar uma figura e uma história que pintassem a paisagem vivida de forma sintética e ao mesmo tempo expressiva. Não sei se consegui, mas gostei do resultado. Gostei porque tanto a imagem quanto a história trazem os diversos e diferentes elementos que compunham o currículo construído com meus alunos no curso de Letras. Início com a imagem e um olhar crítico sobre os temas propostos, em seguida finalizo com a história.

3.6.1 - Histórias de Interrupção

O currículo construído na experiência vivida constituiu-se de diversas e variadas histórias que ao serem vividas juntamente provocaram a composição de tantas outras histórias. Viveu-se, assim, um contexto de diversidade ampla e irrestrita. Compuseram o evento não somente os elementos alunos, professores e disciplina, mas as histórias que cada um trouxe para a sala de aula, além das histórias institucionais e até as histórias dos cursos de idiomas se fizeram presentes. Para ilustrar o evento vivido, trago a figura universo educação, exposta na primeira parte desta tese, porém, agora modificada.

Figura 7 – O Currículo Evento: a paisagem vivida





A figura busca ilustrar o evento, tentando, por meio da imagem, expor a maneira como o evento foi vivido. As estrelas de diferentes formas e tamanhos foram utilizadas para apontar quão diferentes e complexas são as histórias e os elementos que influenciam o acontecimento do evento. Os traços que os unem não apontam uma direção que identifique o ir e o vir. Todas as histórias se relacionam e geram tantas outras histórias diferentes, em um movimento dinâmico, como que em um grande e infinito metabolismo químico no qual os elementos agem e reagem naturalmente em um fluir de acontecimentos. O currículo é o grande evento que ocorre por causa das estrelas, de acordo com as estrelas, nas relações entre as estrelas existentes, as que são criadas a partir dessas relações e outras já existentes que ainda não conseguimos ver.

Os alunos chegaram com suas histórias de alunos, de aprender língua inglesa, de ser professor e de contexto de sala de aula. Esse conhecimento prático pessoal dos alunos se fez fortemente presente no evento vivido. Havia também os alunos-professores que traziam consigo suas histórias de ser professor e o conhecimento prático profissional advindo dessas histórias. Tentaram eles também impor a autoridade de seus conhecimentos. Eu, como professora, trouxe por outro lado minhas histórias vividas como aluna do curso de Letras, inclusive na instituição pesquisada, minhas histórias de aluna em cursos de idiomas, minhas histórias de ser professora e também de ser aluna doutoranda em um programa de estudos em Linguística Aplicada. De certa forma, também tentei impor a autoridade de meus conhecimentos.

Creio ser possível conceber o discurso dos alunos como resultante de um tempo em que os estudos e pesquisas relacionados com o ensino de língua inglesa eram calcados em preocupações como o desenvolvimento de pronúncia que atingisse o nível de falante nativo, ênfase na tradução e estudo da gramática da língua. Embora atualmente o discurso na

academia tenha mudado e diferentes visões de língua e de aprendizagem tenham sido construídas, os alunos parecem ainda não se basearem nesse novo discurso acadêmico. Se isso ocorre, é sinal de que seus professores também comungam das mesmas histórias e expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Eu, no entanto, trazia para nosso evento o “novo” discurso acadêmico e pretendia apontar esse caminho. Assim fazendo, estava tentando interromper (Lundberg, 2000; Heilbrun, 1999) uma história de aprender língua inglesa, de ser aluno e de ser professor.

Porém, a idéia de viver histórias secretas em sala de aula era um pouco ilusória, já que as histórias institucionais insistiam em aparecer em nosso evento. Não se podia ignorar as cadeiras corretamente enfileiradas todos os dias. Não se podia ignorar, por exemplo, a autoridade do livro didático imposto. Não se podia ignorar que a estrutura do curso, suas disciplinas, suas ementas e seu corpo docente estavam preparados para viver outras histórias que terminariam por servir de espelho para o que eu estava pretendendo construir nas aulas de língua inglesa. A história das aulas de reforço oferecida por alunos estagiários do último ano do curso, é um exemplo dessa presença institucional. Enquanto eu tentava construir uma história diferente em aula, aos sábados, os alunos tinham confirmadas como imprescindíveis as atividades puramente gramaticais, como desenvolvidas pelos estagiários. A interrupção (Lundberg, 2000; Heilbrun, 1999) desejada não era tão simples como eu imaginava.

A aula de língua inglesa não era uma ilha, embora eu talvez tenha agido como se fosse. Até as histórias de ensinar e aprender Inglês em cursos de idiomas eram trazidas às nossas aulas e interferiam, com muita autoridade, em meu fazer pedagógico. Era preciso provar a todos que a história que eu propunha era cabível, possível, exequível, frutífera, embora difícil. Para criar novas histórias, era preciso interromper (Lundberg, 2000; Heilbrun, 1999) algumas, pelo menos para criar espaço para críticas e reflexão sobre o ser aluno e ser professor de língua inglesa.

Ao viver esse evento tão diverso, surgiram conflitos, medos, frustrações e questões de poder. Mas, surgiram também possibilidades de reflexão e transformação do evento. Os conflitos surgiram por conta das diferentes expectativas quanto ao evento vivido, que provocava interrupções nas histórias do passado, do presente e do futuro que os alunos

traziam em seu conhecimento prático pessoal e suas projeções em relação às suas ações futuras como profissionais. O medo de viver a história proposta também era intenso, já que essa experiência significaria modificar ou rever as histórias passadas e possibilidades de histórias futuras. Os alunos tinham medo da mudança, do sistema de avaliação, de uma possível mudança de professor e como consequência mudança de história de ensinar e aprender novamente. Além disso, a paisagem estabelecida era muito forte e fazia com que minha proposta de paisagem parecesse frágil diante dos alunos e da instituição. Como professora, me debatia entre respeitar as histórias trazidas pelos alunos e impostas pela instituição e lutar para convencê-los a tentar uma outra paisagem. Tinha medo também. Creio que sempre vivi todo o evento como em um “liminal space” (Murphy, 2004) sem conseguir conceber a possibilidade de viver a história desejada por alunos e pela instituição mesmo pensando não estar conseguindo ir adiante.

Os alunos, por sua vez, também foram colocados em um espaço liminal (Murphy, 2004). Eles queriam a manutenção da história já estabelecida. Esperavam conteúdo, queriam começar pela gramática. Frustravam-se porque não viam isso acontecer, embora estivesse acontecendo também. Ao olhar os portfólios dos alunos, percebi isso. A gramática havia sido sistematizada também, porém de uma outra forma e não como ponto de partida. Eu, por outro lado, me frustrava por não ver os alunos discutirem e refletirem e mudarem seu lugar no evento, tanto como aluno quanto como futuro professor, embora isso também estivesse ocorrendo.

Ainda pensando nas histórias vividas como que a olhar a floresta, retomo os questionamentos com os quais iniciei este estudo. Esta retomada é feita para tecer considerações sobre o currículo vivido em relação à concepção de currículo como evento, em relação ao contexto universitário, em relação ao ensino de língua inglesa no curso de Letras e em relação ao lugar de professores e alunos nessa paisagem.

Ao pensar na possibilidade de ensinar língua inglesa no curso de Letras, já desde o primeiro semestre, utilizando materiais e atividades que tornassem a formação do professor o tema da aula, pondo em foco o processo ensino-aprendizagem, ficava a me questionar como se articularia tal proposta. Primeiro, porque, em minha proposta, a utilização de textos autênticos, extraídos de artigos/trabalhos acadêmicos, traria uma perspectiva inovadora,

considerando que em geral o aluno do primeiro semestre de um curso chega com a expectativa de iniciar por um “b a ba” mais voltado para a estrutura da língua alvo, concretizado em exercícios com frases soltas. Segundo, porque eu também me cobrava ou me questionava sobre a validade de realização de tal proposta em relação ao aprendizado de língua, pois temia não dar conta de um projeto tão amplo. Hoje, quando retomo minha questão inicial sobre que histórias poderiam ser construídas ao viver um currículo em que o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo se torna o meio pelo qual a língua é aprendida e ensinada, vejo possibilidades de diversas histórias. Mas, primeiro, quero falar de uma história de possibilidade. Acredito que apesar de minha tentativa de implementar essa proposta não tenha sido muito bem sucedida, há possibilidade de sua articulação e realização. Ensinar língua inglesa desde o primeiro semestre por meio de textos (inclusive acadêmicos) e materiais diversos que tratem da formação do professor parece, sim, uma proposta possível. Apesar de todos os problemas vividos e apontados nas histórias contadas nesta tese, acredito que essa possibilidade pode ser seriamente considerada.

Em relação à concepção de currículo como evento, cabe ressaltar que o mesmo sempre ocorre em todo e qualquer contexto, só que na maioria dos casos, opta-se por vê-lo de forma restrita, enfatizando-se somente os alunos, o professor e a disciplina, desconsiderando os demais elementos que constituem e influenciam a experiência de sala de aula. No meu caso, ao contrário, ao trabalhar com meus alunos, considerando a concepção de currículo como evento, levei em conta o fato de que em um curso de Letras os alunos aprendem Inglês para ensinar e não só para se comunicar, como sugerido nos cursos de idiomas. Levei em conta também que discutir o processo de ensino-aprendizagem poderia contribuir para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, além de abrir espaço para conscientização sobre diferentes concepções de ensino e de aprendizagem, já que se formariam professores. Por isso, minha decisão pela história de não ensinar só língua, mas também buscar espaço em nossas aulas para pensar sobre como aprendê-la e como e porque ensiná-la, além de fazer dessa discussão o material para ensino da língua estudada.

No entanto, o evento vivido se caracterizou por uma paisagem formada por histórias de conflito, geradas por diferentes histórias e concepções sobre currículo e sobre o processo

ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por parte da instituição, dos alunos e de mim, a professora. Os alunos e a instituição concebiam a idéia do currículo oficial, tradicional ou como seleção de conhecimentos a serem passados aos alunos, como apontado por Foshay (1969), Rugg (1947), Taba (1962), e também Freire (1967, 1970) quando fala em educação bancária. As expectativas, portanto, dos alunos e da instituição era de que trabalhássemos somente os conteúdos, que no caso, eram principalmente a estrutura gramatical da língua alvo. Eu, por outro lado, queria um evento que considerasse também a formação do professor e reflexões sobre o processo de aprendizagem desenvolvido em nossas aulas.

Essa perspectiva de aprendizagem dos alunos e da instituição desvincula ou isola o ensino de língua inglesa da formação do professor, deixando os temas relacionados à sala de aula para a aula de prática de ensino ministrada ao final do curso. Assim, minha proposta de história de inclusão ou do trabalho concomitante de ensino e aprendizagem de língua com ensino e aprendizagem sobre o fazer docente gerava conflitos. Em relação aos alunos ainda há que se relevar, eu acredito, já que em se tratando de alunos do primeiro semestre/ano poderia haver ainda uma falta de consciência sobre a necessidade de discutir a prática pedagógica já que estavam em um curso de formação de professores. Acredito também que muitos dos alunos ingressem em um curso de Letras não exatamente pensando em exercerem a profissão de professor, mas apenas tornarem-se cultos ou letrados, como na antiga concepção do curso como exposto por Lajolo (2003). Mesmo assim, fico a me questionar se seria diferente caso não houvesse o problema de dupla licenciatura, de bacharelado com licenciatura em um mesmo curso ou mesmo havendo consciência por parte dos alunos quanto à sua decisão de se tornarem professores. Tendo a crer que o conflito é gerado principalmente por uma visão tradicional de currículo e de aprendizagem de línguas, que vê a teoria como o pressuposto para a prática e a língua como um sistema de estruturas gramaticais.

A perspectiva dos alunos e da instituição também implicava o desenvolvimento do aprendizado de língua inglesa como em um curso de idiomas e isso também gerou histórias de conflitos. Embora a ementa do curso na instituição e a exigência dos alunos fossem principalmente em relação à estruturação do sistema gramatical de Língua Inglesa, queriam também, de pronto, o desenvolvimento da produção oral, como sugerido nos cursos de

idiomas. Essa postura conflitava com minha proposta de iniciar nosso curso com o desenvolvimento da habilidade de leitura em uma postura de ensino instrumental com ênfase na leitura. Cabe aqui fazer algumas considerações a respeito de minha escolha.

Alguns autores compreendem o ensino de língua estrangeira priorizando a leitura como um problema e até minimização da importância do ensino de habilidades orais, como entendido por Paiva (2003b), Augusto (2001) Busnardo e El-Dash (2001). Discordo dessa visão e assim como Leffa (2001, p.9) não creio que o ensino instrumental do inglês com ênfase em leitura deva ser evitado pela possibilidade de ser “*uma armadilha para a colonização mental do aluno*”. Como dito por este autor, tal negação seria fechar os olhos para um mundo em que mais de 70% das publicações científicas estão em língua inglesa, sem contar outros tipos de textos disponíveis em *sites* da internet, revistas e manuais de instruções técnicas para equipamentos tecnológicos. Além disso, não vejo o ensino de língua inglesa em uma abordagem instrumental com ênfase na leitura como elemento de exclusão para o desenvolvimento da oralidade. Pelo contrário, acredito que a partir da leitura que não se paute apenas na tradução e no reconhecimento de estruturas lingüísticas, mas, sim, no desenvolvimento de estratégias de leitura que levem o aluno a refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem e também sobre os temas lidos, possa ser um valioso instrumento para motivar e criar espaço para o desenvolvimento da oralidade. Foi o que tentei fazer em minha experiência no curso de Letras.

Por outro lado, parece também haver uma concepção errônea quanto ao desenvolvimento de “comunicação”, vista apenas como produção oral, sem considerar que leitura também é comunicação, inclusive se pensarmos na atualidade em que mensagens por *e-mails* são trocadas amplamente em nossa rotina diária e, ainda, as listas de bate-papo nas quais os jovens podem se comunicar lendo e escrevendo com habitantes de qualquer lugar do planeta. Como dito por Cox e Assis-Peterson (2001), a abordagem comunicativa não pode ser confundida com um “*blá-blá-blá vazio*” de sala de aula em torno de estruturas lingüísticas utilizadas superficialmente e fora de contexto.

Assim, meu conflito com os alunos e com a instituição, em relação à utilização da abordagem de ensino de língua inglesa de forma instrumental com ênfase na leitura, se deu por preconceito e falta de uma visão mais ampla sobre a abordagem comunicativa.

Mas o evento também foi marcado por histórias de conflitos advindos de concepções diferentes sobre a paisagem do contexto universitário. Os alunos assim como a instituição pareciam entender o espaço universitário como as metáforas de monastério e *business*, como exposto por Ritchie (2001). O conhecimento, portanto, deveria ter um caráter mais teórico, com fim em si mesmo e ser visto como um produto a ser “vendido” aos alunos. Como professora, eu deveria dar conta de todo o conteúdo sendo a sra Sabetudo e grande autoridade em sala de aula, como apontado nos relatos dos alunos. Em relação à instituição, eu também deveria ser capaz de moldar o conteúdo-produto de forma que atendesse aos requisitos desejados pelos alunos. Eu, no entanto, como professora e pesquisadora queria transformar nossa paisagem, transformando-a em um espaço para desenvolvimento de uma comunidade de prática ou de aprendizagem como apontado por Wenger (1998) ou Kamaravadivelu (2001) ou ainda como entendido por Pimenta (2002), em que a universidade adquire um panorama de busca contínua, de construção científica e de crítica ao conhecimento já produzido.

Como consequência de nossas divergências quanto ao espaço da universidade, entrávamos em conflito em relação ao papel ou lugar que queríamos ocupar na paisagem de nosso evento. Os alunos e a instituição viam prioritariamente o papel de aluno e de professores relacionados com o desenvolvimento de técnicas, habilidades e competências (Gebbard, 1992; Saraiva, 1993; Ferreira, 1999; Perrenoud, 2002). Em outra concepção, eu buscava ter uma paisagem de busca de autonomia mais parecida com o que expõe Kamaravadivelu (2001). No entanto, embora eu creia que tenha propiciado espaço e incentivado a construção do que esse autor denomina autonomia acadêmica, social e libertadora, creio que no evento vivido em relação aos alunos ficou mais enfatizada a proposta de desenvolvimento da autonomia acadêmica. E, após ouvir a exposição de Telles (2004a), penso que essa busca por autonomia que gerou tanto conflito poderia talvez ter sido minimizada se ao invés de trabalhar objetivando-a tivéssemos trabalhado buscando a colaboração e a construção do evento em uma parceria mais colaborativa. Essa minimização dos conflitos também poderia ter ocorrido, se eu tivesse assumido mais o papel de mediadora tentando fazer a ponte entre as histórias sagradas e as histórias de interrupção propostas, não provocando que eu e os alunos nos sentíssemos deslocados para

o espaço liminal, um espaço de instabilidade e vulnerabilidade (Lundberg, 2000; Heilbrun, 1999; Murphy, 2004).

Meu segundo questionamento inicial de pesquisa assuntava a contribuição do currículo vivido para o aprendizado de língua inglesa e para a formação do professor. Hoje, ao analisar esse meu questionamento, vejo uma concepção um tanto quanta positivista e pretensiosa de minha parte de “querer ver/verificar” o que realmente e efetivamente os alunos aprenderam sobre língua e sobre sua formação como professores. Inclusive porque, se fosse o caso, eu precisaria acompanhar os alunos após o término do curso para pesquisar a influência (ou não) de nossas aulas em sua prática de sala de aula. Assim, hoje, prefiro responder ao meu questionamento em termos de espaço criado. Acredito que foi possível, sim, criar espaço para o aprendizado de língua Inglesa, não somente em termos de estruturas gramaticais como desejado pela instituição, mas também sobre a utilização da língua em contextos autênticos. Também se criou espaço para por meio da língua alvo discutir o processo de aprendizagem e para que cada aluno pudesse refletir sobre sua história de aprender língua Inglesa.

Em relação à formação do professor, espaços foram criados para discutir caminhos e instrumentos para avaliação, elaboração de exercícios, elaboração de atividades com foco em leitura e em *listening* por meio do trabalho com o teatro e com músicas, além de espaço para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Acredito, porém, que fui eu quem mais se beneficiou de todo o espaço criado para discutir a formação docente. Estando já em serviço e não pré-serviço como a maioria dos alunos, pude refletir sobre minha prática, algo já palpável. E foi então que percebi a ousadia de minha proposta, já que estava tentando desenvolver um projeto apenas baseada e acreditando nas teorias discutidas durante os programas de mestrado e de doutorado por mim vivenciados. Eu, como fruto de um sistema educacional muito parecido com o de meus alunos, também não sabia agir de forma tão diferenciada, como mostrou minha história de não saber fazer comentários sobre os trabalhos dos alunos sem me limitar a elogios positivistas, por exemplo. Eu sabia o que poderia ser feito, mas não sabia como fazer. Eu estava também criando espaço para que eu aprendesse a viver uma paisagem diferente. Eu estava tentando desenvolver minha história de ser professora dentro do que

Kamaravadivelu (2001) e Pimenta (2001) apontam como necessário, como por exemplo, para tornar a sala de aula uma paisagem de pesquisa sobre a disciplina e também sobre a prática de ensinar-aprender.

Ao perceber que não sabia fazer comentários que não fossem somente reforço positivo ou negativo, pude tentar aprender durante o evento vivido com meus alunos. Em relação à dificuldade de lidar com os conflitos, no entanto, não consegui perceber durante o evento vivido que como afirma Apple (1990), eu poderia ter tentado aprender como fazer do conflito um ponto inicial para decisões sobre os rumos do próprio evento. Não percebi, durante o evento, que não estava buscando agir de forma colaborativa, mas, sim, tentando fazer os alunos aceitarem o evento reflexivo que trouxe pronto como um pacote acadêmico a ser implementado. Creio, ainda, que me faltou olhar para os alunos, ou me colocar no lugar deles, com uma percepção de zelo, entendimento, como aponta Lugones (1987). Ao contrário, minha percepção era de arrogância, não considerando as histórias já vividas pelos alunos e essa postura só fazia aumentar a instabilidade e conseqüentemente as histórias de conflito.

Analisando a proposta de currículo vivida, torno a afirmar a possibilidade de sua realização. Assim, como Gimenez (2004) fico a me questionar por que ainda há insistência nas discussões entre os professores e responsáveis pela organização da grade curricular do curso de Letras, para que o curso seja iniciado pelas teorias. Incomoda-me saber que apesar de toda a tentativa de transformação do curso, ainda não se tenha uma perspectiva de ver a primeira aula de língua inglesa, por exemplo, iniciando-se sem ter seu foco nas formas de cumprimentos formais e informais e o famoso verbo *to be*. Na verdade, creio que apesar de já discutidas no âmbito acadêmico, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade ainda não parecem fazer parte da prática de sala de aula. Ainda vejo muita dificuldade para se pensar em discutir e trazer temas hoje pertinentes às disciplinas locadas no último semestre do curso, como Prática de Ensino, para discussão no primeiro semestre, por exemplo. Na proposta de evento vivida com meus alunos, eu pensava privilegiar essas mudanças. E cabe ressaltar que o currículo vivido está dentro dos objetivos, metas e regulamentações das Leis de Diretrizes e Bases de 1996, das diretrizes para o curso de Letras, de 03 de abril de 2001 e ainda as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos

de nível superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em fevereiro de 2002. Todos esses documentos primam em linhas gerais por uma prática voltada para ações inovadoras na sala de aula e em relação ao projeto pedagógico do ensino de graduação, ênfase na aprendizagem com base na ação reflexiva e articulações entre ensino e pesquisa.

No entanto, acredito que seja necessária muita coragem para transformar o curso de Letras. Não bastam os documentos e diretrizes oficiais. Parece necessário que nós professores, pesquisadores e alunos nos livremos de nossas próprias histórias sagradas em relação ao ensino. Mas este parece um caminho difícil, pois como frutos de um sistema educacional de base positivista, ainda temos dificuldades para conceber primeiro a experiência e não a teoria. Esse procedimento pode ser observado nos conflitos para as mudanças necessárias no curso de Letras, nos conflitos para implementar um tipo diferente de currículo em nossas aulas como aponta esta tese, assim também como a dificuldade para aceitação de um trabalho acadêmico, seja uma tese ou um artigo, que não seja explicitamente demarcado em um capítulo teórico (sempre o primeiro), um de metodologia (o como fazer), deixando-se a experiência como última na ordem do trabalho.

Agora, para finalizar, apresento a história criada como síntese do evento vivido e dos significados compostos nesta pesquisa.

Na UniFloresta havia um rei chamado Conteúdo e sua rainha, majestade Gramática. Eles viviam felizes e reinavam com todo poder que lhes cabia. Aos seus súditos só cabia aceitar os mandamentos por eles ditados, fossem eles professores ou alunos. Tudo corria como desejado pelos governantes da Unifloresta, até que um dia...

_ Olá pessoal, meu nome é Doutoranda e sou a nova professora de língua inglesa. Ando visitando outras florestas, em especial uma chamada Academia, e estou decidida a propor algumas transformações em nossa paisagem. Andei observando e percebi que talvez por influência de nossos poderosos governantes, o rei Conteúdo e a rainha Gramática, há muita gramática em nossa atmosfera e tudo por aqui gira em torno de nossa majestade o sr. Conteúdo. Tudo que se planta é regado com gramática e adubado com conteúdo. E, mesmo quando as plantas não crescem bonitas e viçosas, insiste-se em pôr mais gramática e mais conteúdo para tentar salvá-las. Para pescaria, lá vem o conteúdo de anzol e a gramática de

isca. Nosso mapa só tem ruas com nome de Gramática e viadutos com nome de conteúdo. Será que não podemos tentar outros caminhos?

Ao ouvir o que a nova professora dizia, os alunos repetiram em coro:

_ O Que?? Não podemos tentar outros caminhos, é contra-lei! O conteúdo e a gramática são a base de tudo! Com o que vamos regar nossas plantas? E como poderemos pescar? Nosso mapa é antigo tem o peso da tradição! O que vamos ensinar às nossas crianças?

Mas a professora Doutoranda estava bem calma e tentou acalmá-los.

_ Calma pessoal! Antes de conhecer outras florestas, eu também nasci e cresci como aluna aqui na Unifloresta. Eu sei que sempre foi assim, mas também sei que não era muito gostoso ver conteúdo e gramática por todos os lados! Sempre fiquei indignada com toda essa imposição. Foi por isso que decidi visitar outros lugares e agora vejo que é possível mudar nossa paisagem. Podemos interromper muitas histórias!

_ Chato é, prof^a Doutoranda, mas como dizem por aqui, é o remédio amargo que todo mundo precisa tomar. Se não se toma, podemos ficar doentes e aí não conseguimos caminhar para lugar nenhum! Já ouvimos dizer que os que se negam a seguir esse caminho são proibidos de participar de cerimônias na UniFloresta. Há pessoas que são obrigadas a passar anos de suas vidas trancados em uma sala tomando conteúdo e gramática todos os dias, como castigo por não terem aceito as normas.

_ Sei disso, mas como já falei, podemos burlar as normas, podemos interromper histórias...

_ Ihhhh, a sr^a Coordenação não vai gostar disso!

_ Podemos agir em segredo!

_ Ainda acho que isso não vai dar certo! Sou aluno há mais de 12 anos e sempre tive professores preparados para ensinar conteúdos e gramática. Eles sabiam passar tudo que tinham aprendido e eu só precisava me esforçar para ouvir e guardar tudo que eles diziam.

_ Eu também acho que não vai dar certo! Já sou professor na escola de idiomas lá perto de casa e sei que é preciso repetir, repetir e repetir para aprender. Além disso, não se pode burlar a ordem! O verbo to be é o início de tudo, não há como caminhar sem ele. Além disso, como aprender a viver sem gramática?

_ Olha eu não concordo com vocês. Nunca consegui aprender nada com esse tal de conteúdo e essa tal de gramática. Já repeti, repeti e repeti e nada aconteceu. Professora doutoranda, eu topo fazer essa coisa de interromper histórias.

_ Mas o que é essa coisa de interromper histórias?

_ Vou explicar. Por exemplo, essa história de começar a aprender língua inglesa pelo verbo to be, apresentações, vocabulário etc pode ser interrompida. Podemos começar uma nova história, na qual plantamos leitura primeiro para semear conversação lá na frente. Vamos esquecer a ordem tão cantada em verso e prosa e vamos construir nossa própria ordem.

_ Legal, profa doutoranda! Gostei dessa idéia!

_ Eu não gostei! E na hora da prova? E se mudar o professor? Eu quero conteúdo e gramática na ordem certa!

_ Mas, essa história de prova também pode ser interrompida! Que tal iniciarmos uma história de avaliação diferente com o uso de portfólios? Cada um se responsabiliza pelo seu portfólio e assim interrompemos também essa história de o professor ser o único responsável pelo processo de aprendizagem.

_ Ah, mas isso deve dar muito trabalho e quem me garante que vou aprender assim?

_ Eu nunca fiz um portfólio, não sei nem o que por nesse troço. Além disso, se o professor não ficar no meu pé, me acomodo e não aprendo nada!

_ Mas vocês não acham que temos que interromper essa história também? Precisamos compartilhar nossas responsabilidades e, além disso, ter autonomia parece algo importante para o aprendizado.

_ E o que mais vamos interromper?

_ Podemos interromper a história do livro didático. Ao invés de seguir todas as unidades na ordem imposta, podemos visitá-las conforme nosso andamento e necessidade e podemos também fazer uma análise crítica do conteúdo proposto.

_ Mas profa. Doutoranda, o livro é a nossa bíblia! É uma das maiores autoridades por aqui na UniFloresta. Sem contar que foi importado e nada pode ser melhor que isso!

_ Quem disse que não? Podemos interromper essa história, sim.

_ É, professora, mas ninguém ensina assim aqui na Unifloresta! Todos os outros professores seguem as normas ditadas pelo Rei Conteúdo! Essa história de interromper todas as outras histórias vai dar problema!

_ Eu faço curso de Inglês em um curso de idiomas e ninguém fala essas coisas por lá! E são os cursos de idiomas que sabem ensinar de verdade. Lá é que se aprende Inglês.

_ Eu paguei caro pelo meu livro, quero usá-lo todinho, começando pela primeira unidade.

_ Ahhhhhhhhhh! Que coisa! Quanto medo! Lá na Academia todo mundo diz que esse é um caminho interessante!

_ É, mas muito perigoso e, depois, só quero me formar e dar aulas para meus aluninhos. Eles só precisam saber números, alfabeto, cores, vocabulário...

_ Ah, que horror! E para que ensinar isso? Serve para quê? Essa história de ensinar cores, alfabeto e números precisa ser interrompida! Não é porque sempre foi assim que tem de continuar sendo assim! Se interrompemos agora podemos inventar uma história nova para nosso presente e nosso futuro.

_ Ainda bem que só quero dar aula de língua portuguesa.

_ Professora, eu estou gostando de toda essa novidade de interromper histórias. Pode continuar a falar o que mais nós vamos interromper.

_ Podemos interromper também essa história de organização da sala de aula. Vejam só, do jeito que vocês ficam em sala, todos enfileirados, não se pode caminhar, não se pode olhar o colega de frente e interagir com todos. Isso aqui parece um campo de guerra com essa grande parede me impedindo de conhecê-los melhor!

_ E como é que vamos organizar a sala, então?

_ Que tal um círculo?

_ Profa. Doutoranda, sou o representante dos alunos e sei que as cadeiras são enfileiradas para seguir as ordens do departamento institucional. Não adianta mudar porque eles vão colocar tudo de volta!

_ Vamos tentar?

_ Oba! Vamos mudar tudo!

_ Eu vou tentar, mas sei que não vai dar certo!

Após muita conversa e muitas brigas, algumas coisas foram mudadas na paisagem da UniFloresta. Os alunos começaram a fazer seus portfólios e tentaram viver em um círculo quadrado. Também começaram a perceber que a gramática não era tudo.

_ Ah, estou gostando dessa coisa de aprender de um jeito diferente. Já consigo ter mais autonomia e aprender alguma coisa de língua inglesa.

Dona doutoranda, porém, ainda teve alguns probleminhas. Ela não sabia qual era seu lugar no círculo quadrado. Apesar de ter sugerido a interrupção, ela não sabia como se inserir na nova história. Além disso, ela não sabia como fazer comentários no portfólio dos alunos. Só sabia fazer comentários no modelo oferecido pelo reino do Sr. Conteúdo. Mesmo assim, tentou mudar sua própria história, embora tenha desistido de organizar o círculo quadrado.

Suas tentativas de mudar as histórias continuaram, mas eram muitos os conflitos a enfrentar. Os alunos traziam suas histórias de ser aluno e de ser professor e despejavam seu rosário de reclamações em sala. Quando ela deixava a Unifloresta para visitar outros lugares, os outros professores contavam histórias diferentes e tradicionais para os alunos e assim alimentavam suas reclamações. Alguns alunos se reuniram e foram reclamar na corte. Avisaram, denunciaram à dona Coordenação que o livro não estava sendo seguido, que as aulas não eram iguais as de curso de idiomas e que só ficavam estudando cognatos ao invés de ficarem repetindo em uníssono as frases com verbo to be. As arrumadeiras também recebiam ordens para pôr as cadeiras em fila todos os dias, dando um enorme trabalho para interromper a história dos alunos enfileirados.

Os alunos e a dona Coordenação se frustravam por não verem suas histórias continuadas. Dona doutoranda se frustrava por não conseguir interromper as histórias dos alunos e da instituição. Todos pareciam cobrar o cumprimento das normas.

_ O livro didático precisa ser usado!

_ Não se pode mudar a ordem das cadeiras na sala de aula!

_ Há que se seguir o modelo dos cursos de idiomas!

_ Faça o que os alunos que já dão aula querem que seja feito!

Com tanta autoridade ao seu redor, dona doutoranda foi ficando cada vez mais pequenina. Lutou, esbravejou, mas não teve jeito. Foi cassada.

Sua cassação também estava relacionada às histórias de poder na Unifloresta. O rei Conteúdo e a rainha Gramática não queriam mudanças que lhes causassem problemas. Mudar implicaria muitas transformações e um projeto pedagógico que reunisse todo o corpo docente e isso daria muito trabalho, sem contar que custaria dinheiro às finanças da Corte. Além disso, trabalhar com conteúdo e gramática era mais simples e fácil na hora das provas. A dona Coordenação, por sua vez, não gostava de conflitos com alunos porque eles poderiam fazer greve e prejudicar o bom andamento das aulas, colocando sua posição em perigo no reino.

Comentários parcialmente finais

Conforme apontado na parte dois deste trabalho, a Pesquisa Narrativa sugere o movimento de olhar para trás e recobrar as histórias vividas, e um olhar para frente, de forma que se possa reconstruí-las e revivê-las, pensando-se em refletir sobre todo o processo para que se possa vislumbrar futuras possibilidades ao se viver experiências semelhantes. Tento manter esse movimento em meus comentários parcialmente finais. Olho para as histórias vividas, para as paisagens compostas e tento refletir um pouco mais e trazer novos questionamentos. Começo pelas questões de pesquisa.

Em minha primeira pergunta de pesquisa, eu questionava quais tipos de histórias poderiam ser construídas ao se viver uma proposta de currículo, na qual o ensino-aprendizagem da língua-alvo fosse amarrado à utilização de material que possibilitasse discussões sobre esse processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação do professor de língua Inglesa. Sintetizando, as histórias construídas foram histórias de interrupções tanto da história subversiva para a história oficial, quanto da oficial para a subversiva. Acredito que interrupções ocorreriam a todo instante e de forma recíproca. Diante da paisagem de histórias de interrupções, construíram-se histórias de conflitos. Mas, os conflitos foram gerados principalmente por histórias de resistências. Os alunos e a instituição resistiam à interrupção proposta na história subversiva; eu resistia à dificuldade dos alunos em viver a história de subversão proposta. Como resultado, vivemos também, pelo menos eu vivi, uma história de fracasso, embora acredite que muitas outras histórias de sucesso também tenham sido construídas. A segunda pergunta de pesquisa, por exemplo, aponta para possíveis histórias de sucesso construídas.

Em minha segunda pergunta de pesquisa, eu questionava como o currículo vivido contribuiria para o aprendizado da língua-alvo e para a formação do professor. Como já discutido na parte três deste trabalho, acredito que a contribuição foi criar espaço, sim, para que se discutisse e se aprendesse tanto a língua como sobre o processo de aprendizagem e sobre o ser professor de língua Inglesa. Os textos sobre esses temas estavam lá, em nossa sala, disponíveis para despertar inclusive conflitos que poderiam ter sido aproveitados para discutir e refletir sobre o sistema da língua, o processo de aprendizagem dessa língua e

caminhos para seu ensino. As atividades desenvolvidas, como o teatro, a avaliação por portfólios, o trabalho com as músicas, por exemplo, também permitiam espaço para que os alunos saíssem de uma postura passiva para uma ativa, na qual eles já teriam que se envolver não só como alunos, mas também pensando em possibilidades de práticas futuras como professores. E, mesmo que os conflitos gerados tenham fechado um pouco esses espaços criados, as experiências vividas podem ou poderão ser lembradas nas histórias que cada aluno construiu para sua história de vida. É por isso que não acredito que vivemos uma história de fracasso total. Eu, por exemplo, aprendi muito com toda essa experiência vivida e sinto-me hoje mais preparada para traçar e trilhar novos caminhos, novas paisagens. Viver histórias de conflito foi fundamental para que eu aprendesse que conflitos não são o fim de tudo, mas talvez o início de novas histórias.

Pensando em novas histórias que poderiam ter sido construídas, trago algumas reflexões sobre todo o evento vivido. Uma delas está relacionada com a história de resistência por parte dos alunos. Durante todo o evento, fiquei reclamando que os alunos não aceitavam a história de interrupção proposta. No entanto, caso eles tivessem aceitado e não tivesse havido histórias de conflitos, os alunos estariam sendo passivos, aceitando tudo que eu propusesse. Hoje, vejo que isso não seria desejável. É preciso admitir que a história de resistência pode ter seu lado positivo, pois aponta para uma posição argumentada e defendida pelo aluno. No entanto, por outro lado, acredito que essa resistência, pode ser, sim, fruto de uma história educacional de imposição que começa assim que as crianças vão para a escola. Os alunos passam vários anos de suas vidas vivendo uma história educacional viciada com base nas metáforas de monastério e negócios, por exemplo, e com o passar dos anos, se tornam cegos ou não desejosos de ver e trilhar outros caminhos. Basta o conteúdo. Basta a nota final. Basta o trabalho para ganhar nota. Parece difícil ir além quando a nota é mais importante que o aprendizado. Como interferir nesse sistema? Como negociar depois que a história oficial já está tão sacramentada na vida dos alunos e também de todos os outros professores e coordenadores envolvidos na paisagem? Como o aluno vai sentir a necessidade de mudança, se todo o sistema mostra o inverso para ele?

Esses questionamentos levam a um outro tema relacionado às construções de histórias diferentes. Embora veja complexidade e dificuldade para mudança do *status quo*, não quero

aqui manter um discurso de falta de esperança. Porém, algumas considerações precisam ser feitas. Como dito anteriormente, acredito que a proposta subversiva relatada neste trabalho e outras propostas semelhantes, possam ser bem sucedidas, sim. Porém, há que se ter um trabalho de conscientização longo e contínuo. No caso desta pesquisa, por exemplo, considero que o tempo de convivência com os alunos, de apenas um ano, foi um tempo relativamente curto para um trabalho de conscientização sério e contínuo, necessário para uma mudança do porte pretendido. Por outro lado, considerando o movimento de correria que assola nossa sociedade parece ser um empecilho. As instituições de ensino e os alunos cada vez mais oferecem e buscam cursos de curta duração, de forma que se possa ter acesso ao mercado de trabalho mais rapidamente. Vive-se muito a metáfora do negócio em muitas das instituições universitárias, no Brasil. Essa realidade parece dificultar muito o desenvolvimento de um trabalho de conscientização capaz de realmente colaborar para um processo de mudança real.

Diante dessa paisagem, o poder de todo o sistema oficial fica ainda maior. Fico então a me questionar se não é preciso ir muito além do que, em geral, se faz nos programas de formação de professores. Como apontado nesta tese, a dificuldade de mudança em uma paisagem em que o professor é um agente que, na maioria das vezes, termina agindo sozinho, é muito grande. Fico, então, me questionando sobre o que mais pode ser feito, além de criar espaço para formação de professores reflexivos. Histórias secretas e subversivas podem ser vividas, certamente, mas podem causar dor e riscos às vezes de alto custo para os professores. Como colaborar com os professores e alunos que querem mudar a história sagrada? Como interferir nesse sistema que forma alunos, que forma a sociedade?

Pensando nesses questionamentos, retomo o tema histórias de interrupção, para comentar o caminho que nesta tese persegui, para interromper um pouco parte da história de educação vivida em nossa sociedade. Falo, agora, sobre a pesquisa narrativa.

Antes de começar meus estudos no programa de doutorado, fiquei refletindo se continuaria a vida acadêmica iniciada com o Mestrado, ou partiria para escrita de outro tipo de literatura. Pensava que poderia continuar fazendo pesquisa, mas ao invés de submetê-las ao julgamento da academia, poderia simplesmente desenvolvê-las em uma linguagem que fosse mais acessível ao público em geral. Mas decidi enfrentar os cânones da academia.

Porque, se assim não o fizesse, estaria admitindo que não há lugar na academia para a pesquisa narrativa e isso eu não poderia fazer. Se acredito que histórias de mudanças são necessárias, preciso ser coerente e começar a construir essas histórias. Porém, ao tomar esta decisão, fiquei imaginando como seria minha tese de doutorado... e tomei algumas decisões.

Decidi que não desistiria de perseguir o trabalho com a pesquisa narrativa, mesmo que tivesse que enfrentar dificuldades para conseguir reconhecimento na arena acadêmica. Decidi que não escreveria um volume longo e com muita teoria, que com jeito de enciclopédia não auxiliasse muito para compartilhar as histórias de conhecimento construídas. Decidi que usaria uma linguagem de inclusão e não academicamente hermética para ser lida somente por teóricos e pesquisadores da área. Novamente, decidi correr riscos.

Mas não corri riscos irresponsavelmente. Decidi estudar a fundo os paradigmas de pesquisa que me confundiam, de forma que com clareza eu pudesse compreender meu desejo diferente de construção de conhecimento. Hoje, sinto-me segura em relação ao espaço que pretendo ocupar na arena acadêmica. Hoje, consigo ver com clareza a razão das críticas à Pesquisa Narrativa e entendo que são advindas de outras instâncias possíveis e também desejáveis para construir conhecimento. E com tal clareza, vejo coerência entre o que penso, o que faço e como faço. Portanto, não foi de forma irresponsável que decidi deixar o livro didático de lado e trabalhar com textos acadêmicos em Inglês, considerados complexos, com meus alunos de primeiro semestre, na aula de língua inglesa, no curso de Letras da instituição estudada. Também não foi de forma irresponsável que optei por uma linguagem em minha tese que tivesse seu foco predominantemente na experiência vivida com meus alunos e também em minhas experiências como aprendiz de língua Inglesa e como aluna que fui do curso de Letras. Foi de forma responsável que decidi compor os significados das experiências vividas utilizando a linguagem das artes.

No entanto, esse caminho trouxe medo. Mas, não poderia permitir que o medo me fizesse incoerente com a concepção de desenvolvimento de pesquisa na qual acredito e me sinto confortável fazendo. Como diz a professora Jean Clandinin (comunicação pessoal), os que querem propor mudanças precisam aprender a viver no fio da navalha. Mas não é fácil, embora muito excitante.

Não é fácil porque não se trata simplesmente de escolher uma forma diferente para escrever uma tese. É uma forma que traz consigo uma agenda educacional e política que busca por uma outra lógica para construção de conhecimento. Talvez muito mais que buscar, mas questionar o que é afinal conhecimento, como se constrói e quem é que decide o que é válido como conhecimento científico e para quem deve estar disponível. Foi com essa postura em mente que também acenei para meus alunos com uma outra perspectiva de aprendizado de língua inglesa no curso de Letras.

Porém, apesar do medo e da dificuldade para levar adiante a proposta de pesquisa narrativa e a proposta de ensino de língua inglesa a partir de material e discussões sobre a formação de professores e o processo ensino-aprendizagem, vejo em minha tentativa contribuições diversas. Acredito que esta pesquisa possa contribuir para as discussões sobre o curso de Letras, a disciplina de língua Inglesa no curso, o espaço da formação de professores na grade do curso e as Diretrizes e Leis que o regulamentam, tão discutidas na atualidade. Considerando o cenário de pós-modernidade e pós-método atualmente estudados, a pesquisa realizada pode também contribuir trazendo material para suscitar reflexões sobre construção de conhecimento e paradigmas de pesquisa. Esta pesquisa também documenta uma experiência de transformação, de certa forma radical, do que geralmente se observa no ensino de língua Inglesa nos cursos de Letras. Ao documentar minha proposta alternativa e respectivas resistências a ela, é possível revisita-la, questioná-la, refletir sobre ela e buscar novos caminhos a partir dela.

Uma outra contribuição é de caráter pessoal. A realização de meu doutoramento contribuiu para uma reflexão pessoal sobre minha vida acadêmica. Ao estudar diferentes paradigmas de pesquisa de forma aprofundada, pude ter clareza sobre as razões de utilização de um ou de outro. Diferentes objetivos podem levar a diferentes caminhos e posso escolher viver diferentes caminhos em diferentes momentos. Como pesquisadora, acredito que essa experiência me aponta caminhos para que eu não caia na armadilha da arrogância acadêmica. Em alguns momentos desta tese eu verbalizo meu “não saber”, sem a postura de tentar achar uma resposta imediata para esconder minhas dúvidas e incertezas. Embora, em meu discurso como professora, eu estivesse sempre contente por saber dizer aos alunos “não sei”, em minha vida como pesquisadora, eu tentava não assumir a mesma postura. De

certa forma eu pensava que um mestre ou um doutor tinha que saber responder aos questionamentos feitos. Hoje, sei que há várias instâncias possíveis e inimagináveis de se estudar um tema e preciso ser humilde para saber que não posso estar preparada para dar conta de todas elas. Posso apenas estar aberta às diferentes instâncias e aprender sempre que alguém me apontar um outro olhar.

Aprendi também (ou estou em processo de aprendizagem) a ouvir mais as pessoas. No início dos seminários de orientação, no Brasil, eu tinha uma certa inquietação ao ouvir os colegas trazendo seus temas e suas inquietações para discussão. Enfrentei a inquietação, assumi, refleti sobre ela e comecei a tentar a aprender a ouvir o outro. Durante minha estada no Canadá, percebi que todos os envolvidos com a pesquisa narrativa também prezavam pelo mesmo exercício: ouvir as histórias que as pessoas têm a contar. Ao invés de vir com um batalhão de teorias para criticar as histórias contadas, fizemos o exercício de ouvir apenas e permitir que o outro tenha espaço para contar, recontar e compor significados de suas histórias. Embora considere também importante o ato da mediação, creio que para que este ocorra é preciso primeiro ouvir. Vou continuar exercitando e tentando não apagar as vozes dos participantes em minha escrita acadêmica. Porque acredito que isto também é ouvir.

Por outro lado, esta pesquisa também apresenta suas limitações. Uma delas está relacionada à impossibilidade de terminar o estudo estando ainda em contato com os alunos da turma estudada. Devido ao fato de ter sido afastada do curso e agora já não mais na instituição, não consegui compartilhar com todos os alunos os significados compostos, de forma que todos pudessem ter colaborado diretamente, dando seu olhar interpretativo sobre as histórias por nós vividas em nosso evento de sala de aula. Porém, ainda espero fazê-lo, já que o relacionamento entre pesquisador e participantes é um dos pontos significativos da Pesquisa Narrativa. Além disso, considero essa uma questão ética, também muito perseguida pelos pesquisadores neste paradigma.

Uma outra limitação está relacionada com a amplitude do estudo realizado. Ao optar por ter o evento como um todo e não apenas me limitar a estudar somente um tópico, como a utilização do portfolio em sala, a relação aluno-professora durante o evento ou a utilização do teatro em aula, por exemplo, terminei por não me aprofundar em todas as questões

levantadas. Porém, essa limitação que veio de uma não delimitação de foco de estudo, também tem sua relevância, porque ao invés de viver o evento apenas olhando uma de suas partes ou elementos, ou ainda histórias, olhei-o como um todo e assim fazendo pude levantar muito mais questões e temas a serem agora visitados, gerando muitas possibilidades de continuidade do estudo. Tenho as histórias e posso me aprofundar em cada uma delas particularmente e construir mais conhecimento ou “des-conhecimento” ou estranhamentos que me levem a continuar minha história de professora-pesquisadora e buscadora de novos e diferentes fazeres para a sala de aula.

Quando subi ao topo de uma montanha gelada no Canadá, pude olhar toda a paisagem à volta. Embora não tenha visitado tudo que vi, ao ver o todo e considerando os caminhos que havia percorrido, percebi que muito ainda havia a ser visitado. Diante de toda a beleza vista, deslumbrada eu decidi que voltaria e percorreria todos os caminhos não visitados. É essa a sensação que tenho diante de minha pesquisa. Ela é ampla, sim. Mas agora que vi o todo, sei que há tanto o que estudar, há tanto para fazer, há tanto para descobrir e aprender. Ao olhar para o panorama de minha pesquisa, me animo, esqueço os conflitos e, mesmo se subversiva, com esperança sigo em frente.

Referências bibliográficas

Abrahão, M.H.V. (2002). *Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira*. In Gimenez (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL: 59-73.

Alves, R. (1995). *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética.

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Second Edition, New York and London: Routledge.

Apple, M. W. (1999). *Power, Meaning and Identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang Publishing.

Apple, M. w. (2000) *Official knowledge*. Second Edition, New York and London: Routledge.

Arns, O (1983) Currículo de Letras. In *Anais do V ENPULI*. São Paulo: PUC, v. 1: 139-149.

Atkinson, P. (editor) (2001). *Handbook of Ethnography*, London: Thousand Oaks, Calif Sage.

Augusto, R.C. (2001) O Inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, pela Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

Baranov, U.G. (1983). A Reformulação do Currículo Mínimo de Letras nas Universidades Brasileiras – um breve histórico recente, críticas e sugestões. In *Anais do V ENPULI*. São Paulo: PUC, v. 1: 151-157.

Bernstein, B. (1984) *Poder, Educación Y Consciencia*. Santiago: CIDE.

Bolivar, A. (1992) Los Contenidos Actitudinales em el Currículo de la Reforma. Madri: Escuela Española. In Yus, R. (1996) *Temas Transversais – em Busca de Uma Nova Escola*. Porto alegre-BR: Artes Médicas Sul Ltda.

Bullough, R.V., Jr. & Pinnegar, S. E. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30 (3), 13-22.

Busnardo, J & El-Dash, G.L. (2001) Brazilian Adolescents Confront English: reflections of status and solidarity in attitude verbalization. In *Applied Linguistics*, 11 (1), 57-74.

Castro, S.T.R. (1999) A Linguagem e o Processo de Construção do Conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP.

Celani, M.A A (1984) Considerações sobre a disciplina “prática de ensino de Inglês” nos cursos de licenciatura. In: Celani MAA. *Ensino de Línguas*. São Paulo: Educ: 70-78

Celani, M.A.A. (2003) *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente* (Org.). São Paulo: Mercado das Letras, 19-36.

Celani, M. A. A. (2004) Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In Magalhães, M.C.C. (2004). *A Formação do Professor Como Um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 37-56.

Celani, M. A.A. (2000) You've Snatched the Carpet from Under MY Feet: course as contexts for change in in-service language teacher education. In Koike, I (org.), *Selected Papers from AILA 99 Tokio*. Tóquio: Waseda University Press, 242-258.

Celani, M. A. A. (1998) Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In Signorini, I e Cavalcanti, M.C. (orgs) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e perspectivas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 129-142.

Charmaz, K. e Mitchel, R.G. (2001) Grounded Theory in Ethnography. In Atkinson, P. (Editor), (2001). *Handbook of Ethnography*, London: Trousand Oaks, Calif, Sage, 160-174.

Chimin, R. (2000) O Fazer, O Saber e O Ser. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC- São Paulo.

Clandinin, D.J. (1986) *Classroom Practice: teachers images in action*. Philadelphia: The Falmer Press

Clandinin, D.J. & Connelly, F. M.(1987) *Narrative Experience and the Study of Curriculum*. Washington, DC: The American Association of Colleges for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 306208).

Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (1994) Personal Experience Methods. In Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (1995) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers' College Press.

Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Connelly, M & Clandinin, D.J. (1990) *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher, 19 (5), 2-14.

Connelly, M & Clandinin, D.J. (1988) *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press.

Connelly, M & Clandinin, D.J. (1994) Telling Teaching Stories. *Teacher Education quarterly*, 21 (1), 145-158.

Connelly, M & Clandinin, D.J. (1995) Narrative and Education. Canada: *Journals Oxford Ltd*.

Connelly, M & Clandinin, D.J. (2004). Narrative Inquiry. *Complementary Methods for Research in Education*, 3rd Edition, Washington: American Educational Research Association.

Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. (2001) O Professor de Inglês Entre a Alienação e a Emancipação. *Linguagem & Ensino*, 4 (1):11-36.

- Czarniawska, B. (1997) *Narrating the Organization: dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Damianovic, M. C. C. L. (2004) A Colaboração Entre Multiplicadores Na Sessão Reflexiva. Tese de Doutorado, LAEL, PUC – São Paulo.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995) *Fighting Familiarity: Essays on Education Ethnography*, Cresskill, N.J: Hampton Press.
- Denzin, N.K. (1992) The Many Faces of Emotionality: reading persona. *In investigating subjectivity*, Canada: Sage Publications, 17-29.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience*. Toms River, N.J: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1897) *My Pedagogic Creed*. Chicago: School Journal.
- Diamond, C.T.P & Mullen, C.A (1999) *The Postmodern Educator: Arts-Based Inquiries and Teacher Development*. New York: Peter Lang.
- Duarte, VB.C. (1996) Aprendendo a Aprender, Experienciar, Refletir e Transformar: um processo sem fim. Tese de Doutorado, PUC - São Paulo.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998) *Developments in English for specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Eisner, E.W. (1993) *The Enlightened Eye*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ellis, G. & Sinclair, B (1989) *Learning to Learn English – a course in Learner Training*. New York: Cambridge University Press.
- Ellen, R.F (1984, 1992). *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct* (Editor). New York: Academic Press.
- Ely, M, Vinz, R. Anzul, M. & Downing, M. (2001). *On Writing Qualitative Research: Living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer.
- Ertmer, Peggy A. (1997) *Common Qualitative Research Designs*. In Leedy, Paul D. Practical Research: planning and design. Sixth edition. New Jersey, Columbus, Ohio: Mehhl Education.
- Ferreira, A.B.H. (1999) *Novo aurélio Século XXI: o dicionário da lingual portuguesa*. 3ª ed, revisada e ampliada, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London and New York: Longman.
- Foshay, A. W. (1969) Curriculum. In R.I. Ebel (Eds), *Encyclopedia of educational research: a project of the American Educational Research Association* (eth ed.), New York: Macmillan, 5-119.
- Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967) *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Geertz C. (1995) *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gebhard, J.G. (1992) *Awareness of Teaching approaches, Benefits, Tasks*. English Teaching Forum, v. 30, 4: 2-7.
- Gimenez, T. (Org.). (2002) *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: Editora UEL.
- Gimenez, T. (2004) Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. Plenária ocorrida durante a realização do VII Congresso Brasileiro de Lingüística aplicada – CBLA, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Giroux, H. (1987) *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1983) *Pedagogia Radical. Subsídios*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Godoy, A. S. (1988) *Didática para o Ensino Superior*. São Paulo: Editora Iglu.
- Guming (2005) The Power of Stories: a narrative inquiry into children's and parents' intergenerational stories of school. Ph.D dissertation developed at the University of Alberta, Canada.
- Heilbrun, C. (1999) *Womens's Lives: the view from the threshold*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hooks, B. (1994) *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*, New York, Routledge.
- Huber, J. (1999) Negotiating the Interface of Embodied Knowledge Within the Professional Knowledge Landscape. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta.
- Husserl, E (1970b) *The Idea of Phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English For Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Evolução de Ensino Superior. <http://www.inep.gov.br>
- Jackson, P. (1968) *Life in Classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kemmis, S. (1987) Critical Reflection. In M.F. Wideen e I. Andrews (Orgs.), *Staff Development for School Improvement*. Nova York: The Elmer Press.
- King, N.R. (1983) Recontextualizing the Curriculum. *Theory into Practice*, 25: 36-40.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol quarterly*, 35, 4, Winter.
- Lajolo, M. (2003) No Jardim das Letras, O Pomo da Discórdia. Projeto Memória de Leitura. <http://obelix.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm> .

- Leffa, V. J. (2001) Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: Leffa, Vilson J. (Org.) *O Professor de línguas estrangeiras, construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, 333-335.
- Liberali, F. C. (1994) O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor. Dissertação de Mestrado. Puc/SP.
- Liberali, F. C. (1996) O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The Specialist*, 17 (1) 19-37.
- Liberali, F.C. & Zynger, S. (2000) *Caderno de Reflexões*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Liberali, F.C. (2002). *Agente e Pesquisador Aprendendo na Ação Colaborativa* in Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Editora UEL
- Lugones, M. (1987) Playfulness, “world” – traveling, and loving perception. *Hypatia*, 2 (2), 3-19.
- Lundberg, A. (2000) Journeying Between Desire and Anthropology: a story in suspense. *The Australian Journal of Anthropology*, 11 (1), 24-41.
- Magalhães, M.C.C. (1990) A Study of Teacher Collaboration on Reading Instruction for chapter One Students. Dissertação de doutorado inédita, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Magalhães, M.C.C. (1994) Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: Alvarez, A. e Del Rio, P. (Ed.) *Education as social construction*. Madrid: infancia y aprendizaje.
- Magalhães, M.C.C. (1996) Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na formação de professores. *The ESPECIALIST*, 17(1), 1-12.
- Magalhães, M.C.C. (1997) O Professor de Línguas: Um Profissional Reflexivo. *Boletim APLIEPAR*, ano VIII, 31.
- Magalhães, M.C.C. (1998) Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. In *The Specialist*, 19 (2): 169-184.
- Magalhães, M.C.C (Org.) (2004) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Magalhães, M.C.C (2003) *A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Maso, I. (2001) Phenomenology and Ethnography. In Atkinson, P. (Editor) *Handbook of Ethnography*, London: Trousand Oaks, Calif, Sage, 2001, 136-144.
- Mello, D.M. (1999) Viajando Pelo Interior de Um Ser Chamado Professor. Dissertação de Mestrado. LAEL/ PUC-SP.
- Mello, D.M. (2004) A Doctoral Student Journey Wiggling to Understand Different Research Paradigms. (Mímeo)

- Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Miller, D. (1997) *Capitalism: Na Ethnographic approach*. Oxford and New York: Berg.
- Moita Lopes, L.P. (1998) A Transdisciplinaridade é Possível em Lingüística Aplicada. In Signorini, I e Cavalcanti, M.C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 113-128.
- Moita Lopes, L.P. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Morin, E. (2000) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- Murphy, S.M. (2004) Understanding Children's Knowledge: a narrative inquiry into school experiences. Ph.D thesis developed at the University of Alberta, Canadá.
- Nascimento de Paula, M. (2001) Formação de Professores na Universidade: Um Espaço em Construção. Dissertação de Mestrado. LAEL/ PUC-SP.
- Niquice, A F. (2001) Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários do Curso do Instituto do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique. Tese de Doutorado, PUC-SP.
- Nóvoa, a. (1992) Os Professores e as Histórias da sua Vida. In *Vida de Professores*, Portugal: Porto Editora Ltda, 11-29.
- Ochs, E & Capps, L. (2001) *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. England: Harward University Press.
- Paiva, V.L.M.O (2003a) *O Novo Perfil do Curso de Licenciatura em Letras*. <http://www.veramenezes.com.br>
- Paiva, V.L.M.O (2003b) *A LDB e a Legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. <http://www.veramenezes.com.br>
- Paris, S.G. & Ayres, L.R. (1999) *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assesment*. Second edition, Washington DC: American Psychological Association
- Pennycook, A (1998) A Lingüística Aplicada dos anos 90. Em Defesa de Uma Abordagem Crítica. In Signorini, I e Cavalcanti, M.C (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 23-49.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas sul.
- Perrenoud, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P at all. (2002) *As Competências para Ensinar no século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S.G. (1996) *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. In Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v 22, 72-89.
- Pimenta, S.G. & Anastasiou, L.G.C (2002) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez – Coleção docência em formação, v.1)

- Pinar, W. & Reynolds, W.R. (1992) *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College Press.
- Pinar, W. F. (1995) *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pires, E.A. (1998) De Mapas e Posturas Críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Polkinghorne, D.E. (1995) Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Richardson, L. (1994) Writing: A method of inquiry, In Denzin, N. and Lincoln, Y (Eds) *Handbook of Qualitative Research*, 516-29, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ritchie, D. (2001) Monastery or Economic Enterprise: Oposing or complementary metaphors of higher education? In *Metaphor and symbol*, v.17, 1, 45-56. Portland State University, Portland: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rogers, C. (1985) *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Robinson, P. (1991) *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Romero, T.R.S. (1998) A Interação Coordenador e Professor: um processo colaborativo? Tese de doutorado. LAEL, PUC-SP.
- Rubin, J. (1975) What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rugg, H.O. (1947) *Foundations for American Education*. Yonkers-On Hudson, New York: World Book company.
- Sancristán, J. G. (2000) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Saraiva, F.R.S. (1993) *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. 10ª Edição, RJ: Livraria Garnier.
- Schultz, A e Luckmann, T (1973) *The Structure of the Life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schwab, J.J (1978) *Science, Curriculum, and Liberal Education – Selected Essays*. Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Silva, T.T. (2001) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Segunda edição, 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Stevens, C.M.T & Cunha, M.J. (2003) Quando, Como e Por que Aprendi Inglês: as narrativas de Francisco, Hilário, Antonieta, Munira e Nora. In Stevens, C.M.T & Cunha, M.J. (2003) *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: UNB, 267-280.

- Strevens, P. (1988) ESP After Twenty Years: a re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.) *ESP: State of the Arte*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Telles (1991) Teatro Improvisacional e Desempenho Estratégico em Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. PUC-S.P.
- Telles, J.A. (1996) Being a Language Teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy. Doctoral Thesis, University of Toronto-Canada.
- Telles, J.A. (1997) Brincando com Rosa: Uma professora busca o valor da palavra. Videonarrativa. Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (videoteca).
- Telles, J.A. (1998a) Educação de Professores: Espaço, sentimento e prazer. Videonarrativa. Videoteca da Secretaria de Estado da Educação do Município de São Paulo.
- Telles, J.A. (1998b) Um Imenso Edredon: Descobrimos-Se Professora. Videonarrativa. Videoteca da Secretaria de Estado da Educação do Município de São Paulo
- Telles, J. A. (1999) Mistórias: Videobiografias enquanto textos orais e visuais na pesquisa e educação de professores. In: IV Encontro Nacional De Interação Verbal E Não-Verbal: Metodologias Qualitativas, Brasília, DF. IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal: Metodologias qualitativas. 1999.
- Telles, J.A. (2004a) A Lingüística Aplicada e a Contemporaneidade: contribuições da pesquisa educacional com base em artes. Apresentação realizada em Mesa Redonda ocorrida no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada – CBLA, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Telles, J.A. (2004b) Modos de Representação: O espetáculo teatral como dispositivos de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In ABRAHÃO, M.H.V. (Ed.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores.
- Telles, J.A. (2004c) Reflexão e Identidade Profissional do Professor de LE: que histórias contam os futuros professores. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 4(2), 57-83.
- Telles, J.A. (2004d) O Discurso Compartilhado Entre Professores: o objeto de arte como deflagrador de reflexão. Trabalho apresentado na ECER - 2004 European Congress of Educational Research, Universidade de Creta, Grécia.
- Tyler, R.W. (1974) *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Van Manen, M (1990) *Researching Lived Experience*. Ontário: The althouse Press.
- Vigotsky, L.S. (1991) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S. (1993/1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Yus, R. (1996) *Temas Transversais – Em busca de uma nova escola*. Porto alegre, BR: Artes Médicas Sul Ltda.

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial - Temas para Reflexão (primeiro dia de aula)

- 1 – Qual o seu objetivo e suas expectativas quanto ao curso e em especial quanto a esta disciplina?
- 2 - O que é saber Inglês?
- 3 – O que é necessário para aprender Inglês?
- 4 – Como deve ser uma aula de Inglês no curso de Letras?
- 5 – Descreva algumas características de um bom professor.
- 6 – Descreva algumas características de um bom aluno.
- 7 – Relate uma experiência positiva de aprendizagem e uma negativa que você vivenciou em aulas de Idiomas.
- 8 – O que é aprender?
- 9 – O que é ensinar?
- 10 – Que estratégias você utiliza para aprender?
- 11 – Qual o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem?
- 12 – Qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?

Anexo 2 – Avaliação Diagnóstica (primeiro dia de aula)

Avaliação diagnóstica:

Escreva em Inglês as frases que representam as funções abaixo:

1. como me apresentar e falar de meus dados pessoais
2. Como cumprimentar as pessoas
3. como apresentar pessoas
4. como falar de minhas atividades diárias
5. como falar/descrever atividades passadas
6. como falar sobre minhas intenções futuras
7. como dar e pedir informações
8. como fazer convites e oferecer coisas a alguém
9. como falar sobre meus sonhos
10. como fazer comparações

Tente traduzir as frases abaixo:

1. Fui para Miami no carnaval
2. Gostaria de ir para a Itália
3. Onde você estava ontem?
4. Sou uma ótima professora
5. Não tenho namorado (a)
6. Vou ao colégio hoje.
7. Você viajou no carnaval?
8. Você gosta de São Paulo?
9. Como foi a aula hoje?
10. O que você gosta de fazer aos domingos?

Responda as perguntas abaixo:

1. Are you a good student?
2. Where did you go yesterday?
3. How old are you?

4. Where do you work?
5. What do you do?
6. Do you have a car?
7. Where do you live?
8. Would you like to be a teacher?
9. Are you going to study tomorrow?

Reading:

Typically English

The English live in houses with gardens and they work in offices. They read the Times Newspaper and Agatha Christie books. They drink tea at 5:00 and they have fish and chips on Fridays. They play football, rugby and cricket. They watch BBC television and they study at \Oxford or Cambridge University.

They go to the pub after work, but they don't smoke. They all have cats or dogs and they like the royal family. They don't speak foreign languages, only English.

But is this really true?

Responda em Português:

1. Qual o assunto tratado no texto?
2. O que as pessoas descritas no texto fazem as 5:00h da tarde?
3. Quais os esportes que eles praticam?
4. Quantas línguas eles falam?
5. A quem se refere o pronome "they", repetido várias vezes no texto?
6. O que você acha sobre as afirmações feitas no texto?
7. Qual a sua opinião quanto a forma estereotipada de descrever as pessoas?

Atividade - Auto-avaliação

1. Qual foi a sua maior dificuldade para fazer os exercícios propostos?
2. Você acha que sua performance foi satisfatória?
3. Que estratégias você utilizou para fazer os exercícios?
4. O que você acha que deve fazer para melhorar sua performance?
5. Que nota você se daria?
6. O que você achou desta avaliação?

Anexo 3 – Texto sobre Avaliação

Anexo 4 – Atividade de leitura (Texto sobre Avaliação)

Parte 1

1. Que tipo de texto é este e de que fonte você acha que foi extraído?
2. Olhando apenas o título e os sub-títulos, levante hipóteses sobre o assunto do texto.
3. Marque todos os cognatos e as palavras que você já conhece.
4. Qual o assunto do texto?

Parte II

1. Quantos tipos de atividades serão apresentadas no texto e quais são elas?
2. Para que servem estas atividades?
3. Utilizando as estratégias vistas em aula, circule os verbos do texto.

Parte III

1. O que você acha da proposta do texto?
2. Você conhece todos os instrumentos de avaliação propostos?
3. Em sua visão, o que é auto-avaliação?
4. Para que serve uma auto-avaliação?
5. Você já teve alguma experiência de auto-avaliação? Descreva-^a

Anexo 5 – Estratégias de Aprendizagem (Rubin)

Anexo 6 – Texto : “Checking Responsibilities”

Anexo 7 – Texto: “How do You Organize Your Speaking Practice?”

Anexo 8 – Texto sobre Portfolios

Anexo 9 – Peça Teatral

(texto mantido exatamente como elaborado e apresentado pelos alunos)

Play: Surprise of Love

Bus Stop – The meeting

Narrator: Life is full of possibilities and surprises. Some meetings are not predictable but the power of Love improvise them. The history of this play is about love, family and their conflicts. Pay attention to this, because it could happened to you.

Lucy was waiting for the bus when suddenly...

Boy: It's so cold today, isn't!!!

Girl: yes, it is.

Boy: My name is Paul, what's your name?

Girl: My name is Lucy, nice to meet you!

Boy: Nice to meet you too.

Narrator: Well, from that moment, Paul and Lucy fallen in love. They met a lot of times again and the love between them increased more and more. After 6 months Lucy decided to introduce her boyfriend to her family.

Narrator: Blim blommmmm! Paul is Knocking the door.

Maid (Mary): Are you Paul?

Paul: yes, I am.

Mary: Welcome and good luck to you! – Just a moment, please.

Lucy: How are you my love!

Paul: Fine, and you?

Lucy: I am fine, but my father is so nervous!

Mother (Rose): Hello Paul, come in please!

Sister (July): Hi brother in law, are you so handsome!

Father (George): The dinner is ready? I am hungry and angry.

Mother: Dear husband, this Paul.

Paul: Nice too meet you, Mr George.

Father: Hello. (very serious).

Narrator: Everybody goes to dinner room.

Sister (July): Where's the grandmother?

Grandmother: I am here! Who is this boy?

Maid: (Mary): This is Lucy's boyfriend.

Paul: I am Paul, nice to meet you.

Grandmother: Paul, Paulo MC Cartney, the singer?

Narrator: The grandmother is a little bit crazy. She is ninety (90) years old.

Maid (Mary): Excuse-me. Coke, chicken, salad, potato...

Father (George): Do you study? Do you work? Do you have money, a car, a house, a plane...? What do you do? What do you have? What do you want?

Paulo: (chokes) Coke, please!

Mother: Don't worry dear George, Paul is a good boy.

Paul: I am a student. I don't work. I don't have a car, a bus, a train, but I have love. I would like to date with Lucy.

Father: impossible!

Grandmother: George, do you remember Carol? School... 9blackmail)

Grandmother: That night, movies... Did you forget?

Narrator: In the past George was not an angel! He always had two or three girlfriends in the same time, but his wife didn't know this.

George: Ok, Paul. Welcome to family, but when will you get married?

Mother: honey, don't be so boring.

Paul: Thanks a lot, Mr. George and Mrs. Rose. Now, Lucy and me will go to the movies.

Sister (July): I will go too.

The end.

Anexo 10 - Questionário sobre a atividade de teatro

1. Conte/relate o processo de elaboração do texto para a peça teatral e a forma como os ensaios aconteceram, considerando as seguintes questões:
 - Como foi a escolha do tema?
 - Como foi a escolha dos personagens, e distribuição dos papéis?
 - Como foi a escolha e organização do figurino?
 - Houve algum tempo dedicado para o treino? Como ele aconteceu?
2. O que foi feito para o treino de Pronúncia?

Com a elaboração do texto aprendi...

Com os ensaios aprendi...

Com a apresentação da peça aprendi...

Em uma próxima experiência eu ...

Como você sentiu o papel da atividade de teatro no processo de ensino-aprendizagem, na disciplina Língua Inglesa?

Relate o processo de elaboração do exercício de *listening* elaborado pelo grupo, tendo em mente as seguintes questões:

- Como foi a escolha dos exercícios propostos?
- Quais eram os objetivos de cada atividade?
- O grupo elaborou a tarefa em conjunto?
- O grupo programou a forma como o exercício seria aplicado?
- Houve algum tempo dedicado para o treino sobre a aplicação do exercício? Como este treino aconteceu?

Com a elaboração desta atividade de *listening* aprendi...

Com a aplicação do exercício aprendi...

Em uma próxima experiência eu...

Em sua visão, para que serve a atividade de *listening* na aula de Língua Inglesa? Como esta atividade deve ser desenvolvida?

Anexo 11 – Documento de autorização para realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, aluno (a)

RG nº _____, aceito ser participante da pesquisa a ser desenvolvida pela professora Dilma Maria de Mello, como parte de seu doutoramento pela PUC/SP, a ser realizada no curso de Letras desta Instituição de Ensino Superior. Fica, também, autorizada a divulgação dos dados e resultados compostos durante todo o processo de pesquisa, incluindo sua publicação, desde que meu nome seja resguardado, mantendo em sigilo absoluto informações que tornem possível sua identificação.

São Paulo, 05 de fevereiro de 2001.