

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Curso de Pós-graduação em Letras

**AS CRENÇAS E A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA EM FORMAÇÃO E O APRENDIZADO AUTÔNOMO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Aquisição da Linguagem

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marília Lima

Vera Lucia Dias Fernandes

Porto Alegre, setembro de 2005.

My deepest gratitude to my very best friend,

Christine Nicolaides,

who made me go for this.

Thank you, Chris.

You were right: it was worth it.

Fair enough!

Minha gratidão e reconhecimento

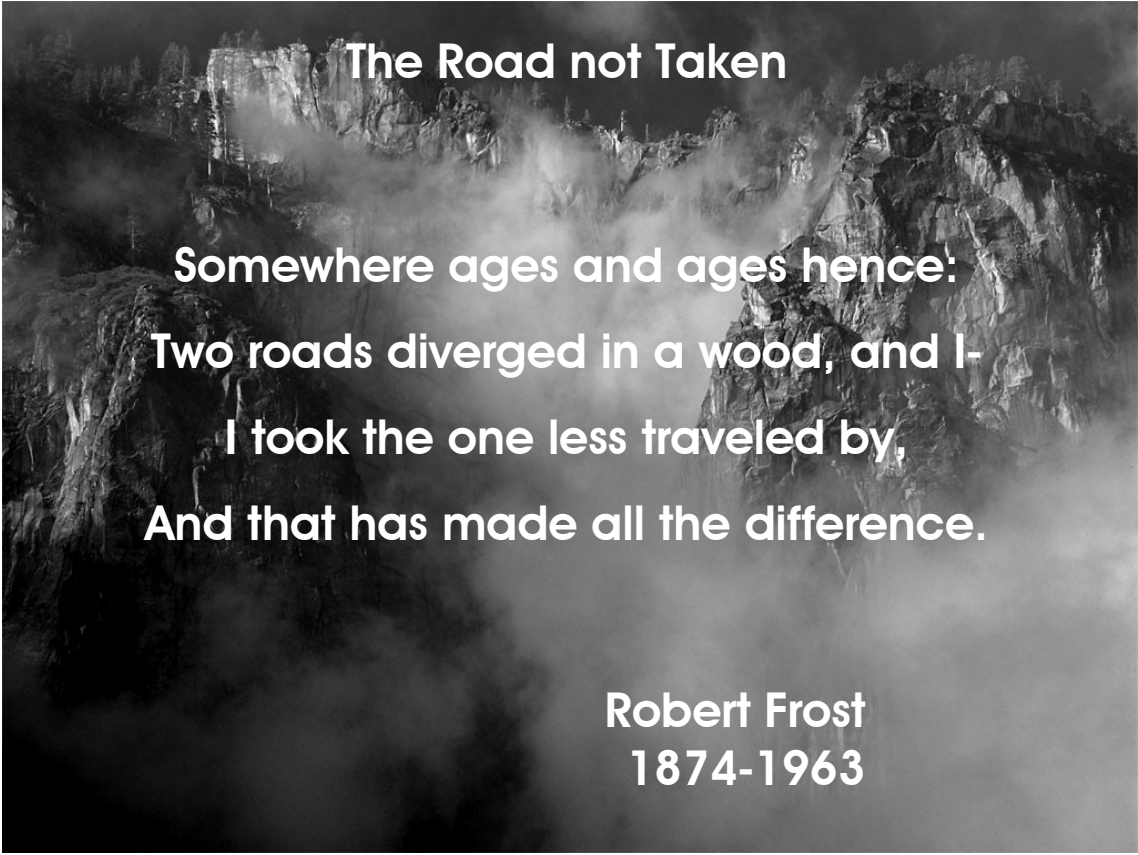
à minha orientadora **Prof^a Dr^a Marília dos Santos Lima**, por seus ensinamentos e sua crítica, sempre pertinente,

ao meu marido, **Gilberto**, e aos meus filhos, **Alexandre** e **Vanessa**, por sua duradoura compreensão e constante incentivo,

às minhas netas, **Joana** e **Marta**, por serem fonte inesgotável de inspiração,

e ao meu amigo, Eduardo Manaa, por sua inestimável ajuda.

Aos meus inúmeros alunos, por terem me ensinado tanto.



The Road not Taken

**Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I-
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.**

**Robert Frost
1874-1963**

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 DISCURSOS FUNDADORES: AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, CRENÇAS E O MODELO VYGOTSKYANO	20
2.1 Autonomia do aprendiz	20
2.2 Autonomia do professor	25
2.3 Crenças sobre ensino e aprendizagem.....	33
2.4 O Modelo vygotskyano	39
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 Objetivos e natureza da pesquisa	47
3.2 Contexto e participantes	51
3.3 A geração de dados	56
3.3.1 Questionários	56
3.3.2 Entrevista com as participantes.....	57
3.3.3 <i>Weblogs</i> das participantes	57
3.3.4 Sessões de visionamento	58
3.3.5 Observação das aulas das aprendizes pela professora-pesquisadora	58

3.3.6	Relatórios de estágio	59
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	61
4.1	Percepção sobre sua própria aprendizagem	61
4.1.1	Percepção da autonomia na formação do indivíduo e na aprendizagem de uma LE.....	61
4.1.1.1	AMANDA	61
4.1.1.2	DESIRÉE.....	63
4.1.1.3	MICAELA	65
4.1.1.4	SASKIA.....	65
4.2	Percepção do papel do aluno e do papel do professor	69
4.2.1	AMANDA.....	69
4.2.2	DESIRÉE	75
4.2.3	MICAELA	78
4.2.4	SASKIA	83
4.3	Avaliação de seu desempenho como aluno e do sistema educacional.....	86
4.3.1	AMANDA.....	86
4.3.2	DESIRÉE	91
4.3.3	MICAELA	94
4.3.4	SASKIA	97
4.4	Percepção dos aprendizes sobre sua atuação como professores	99
4.4.1	Constrições da sala de aula	100
4.4.1.1	AMANDA	100
4.4.1.2	DESIRÉE.....	106
4.4.1.3	MICAELA	114
4.4.1.4	SASKIA.....	116
4.4.2	Soluções encontradas para as dificuldades percebidas	118
4.4.2.1	AMANDA	118
4.4.2.2	DESIRÉE.....	122
4.4.2.3	MICAELA	126
4.4.2.4	SASKIA.....	127
4.4.3	Auto-avaliação	134

4.4.3.1	AMANDA	134
4.4.3.2	DESIRÉE.....	140
4.4.3.3	MICAELA	151
4.4.3.4	SASKIA.....	157
4.4.4	Experiências positivas para a formação do participante como professor .	165
4.4.4.1	AMANDA	165
4.4.4.2	DESIRÉE.....	166
4.4.4.3	MICAELA	167
4.4.4.4	SASKIA.....	168
4.4.5	Divergências e convergências quanto ao discurso e à práxis em relação ao aprendizado autônomo	172
4.4.5.1	Relação entre a prática de sala de aula e o conhecimento teórico da Linguística Aplicada.....	172
4.4.5.1.1	AMANDA	172
4.4.5.1.2	DESIRÉE.....	175
4.4.5.1.3	MICAELA	177
4.4.5.1.4	SASKIA.....	180
4.4.5.2	Mudanças de atitudes e crenças apresentadas no decorrer do processo de geração de dados.....	184
4.4.5.2.1	AMANDA	184
4.4.5.2.2	DESIRÉE.....	187
4.4.5.2.3	MICAELA	189
4.4.5.2.4	SASKIA.....	190
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
7	ANEXO.....	219
7.1	QUESTIONÁRIO	219

Resumo

Esta pesquisa analisa como os participantes (alunos-estagiários do Curso de Letras, licenciatura em inglês) percebem a autonomia na aprendizagem de uma LE. Embasada em princípios etnográficos, relata-se como esses aprendizes percebem o papel do aluno e o do professor em sala de aula, como avaliam seu desempenho como alunos, durante seu curso de graduação, e o sistema instrucional. Examina, ainda, a maneira como os participantes fazem frente às restrições que encontram em sua sala de aula, como se avaliam e quais experiências consideram positivas ou negativas para sua formação como professores. Finalmente, reporta as divergências e as convergências entre seu discurso e sua práxis, focando a relação existente entre essa práxis e seu conhecimento teórico de Lingüística Aplicada e aponta algumas mudanças de atitudes e crenças que foram apresentadas durante o processo de geração de dados. Esses dados foram gerados durante um ano letivo, por meio de questionários, entrevistas, *weblogs*, filmagem das aulas dos estagiários, sessões de visionamento das aulas filmadas, anotações da pesquisadora sobre as aulas dos aprendizes e relatórios escritos pelos estagiários. Os resultados mostram que as participantes consideram, teoricamente, a autonomia como um aspecto importante na formação do indivíduo e na aprendizagem de uma LE, percebem, nitidamente, as diferentes nuances entre os papéis do aluno e do professor. Todas elas consideram que, tanto seu desempenho no curso como o sistema educacional poderiam ter sido melhores: todas reagem às restrições encontradas e buscam solucioná-las; no entanto, todas declaram ter tido experiências positivas para sua formação como professoras. A relação que estabelecem entre o conhecimento teórico da Lingüística Aplicada e sua sala de aula parece ser muito significativa. Finalmente, observou-se que, apenas duas das participantes alteraram suas atitudes e/ou crenças.

Abstract

The present research has the objective of analyzing how the participants (in-service students from the Language Course of the Catholic University of Pelotas – RS, majoring in English) perceive autonomy in learning of an FL. Having ethnographic principles as basis, the data analysis reports how these learners see student role and teacher role in the classroom, how they evaluate their performance as students, during their graduation course and the instructional system. It also examines the way the participants face the constrictions they find in their classroom, how they evaluate themselves and which experiences they consider positive or negative to their formation as teachers. Finally, it states the divergences and similarities between their discourse and their praxis, focusing on the relations that exist between this praxis and their theoretical knowledge of Applied Linguistics and points out some changes in attitudes and beliefs that happened during the process of data generation. These data were generated during a school year, by means of questionnaires, interviews, weblogs, videotaping of the in-service students, viewing sessions about these taped classes, notes taken by the researcher about the classes and students' end of term reports. The results showed that every participant thinks her performance during the course could have been better; everyone reacted to the constrictions they had to face and tried to overcome them. They all say they had positive experiences that helped them become better teachers. They established a meaningful relation between the theoretical knowledge from Applied Linguistics and their classrooms. It was observed that only two of the participants changed their attitudes and/or beliefs.

1 INTRODUÇÃO

O tema autonomia tem sido objeto de atenção desde 1997 na Universidade Católica de Pelotas, quando uma dissertação (Fernandes, 1996) examinou como reagem os aprendizes frente a certos materiais de ensino e como podem ser levados a uma aprendizagem mais autônoma. Uma das constatações desse trabalho foi a necessidade latente de se estimular a autonomia de forma a adaptar os futuros professores ao perfil adequado exigido pelo mercado, o que originou a implementação do Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL¹ (Nicolaiques e Fernandes 2001).

O objetivo principal deste trabalho é observar se e como ocorre o processo de desenvolvimento de autonomia com os alunos do Curso de Letras, na UCPel, como aprendizes de Inglês e, principalmente, como isso repercute em sua prática como professores-estagiários. Além dessa análise, creio estar colaborando no sentido de fazê-los refletir sobre suas crenças e perceber alternativas ao ato pedagógico, que estimulem a autonomia do aprendiz. Essas alternativas, provavelmente, lhes servirão por toda sua vida, acadêmica ou profissional e, em um sentido mais amplo, pessoal.

A preocupação, aqui, não é o resultado final a que os aprendizes possam atingir em termos de competência lingüística, mas sim, o registro de como e com que freqüência buscam, autonomamente, desenvolver sua competência lingüística, além de como se posicionam e compreendem o assunto. Essa pesquisa tem por base a crença de que um aluno autônomo atingirá competência lingüística de forma mais rápida e, principalmente, mais eficiente, e que isso se refletirá, posteriormente, em sua práxis pedagógica.

¹ O CAAL é o centro de auto-acesso da Universidade Católica de Pelotas.

Assim, pressupondo que a autonomia do aprendiz deve estar presente como meta educacional, uma vez que contribui para a auto-estima e para a independência do indivíduo, e que o papel do professor nesse processo, queira ele ou não, é, entre outros, o de articulador de procedimentos e de rotinas que estimulem esse objetivo (Camilleri, 1999), pretendo fazer uma reflexão sobre o professor como parte integrante da aprendizagem.

Como educadora e supervisora de estágio de inglês de graduandos do Curso de Letras, tenho a seguinte perspectiva sobre o conteúdo educacional brasileiro em geral: duas facetas apresentam-se em uma sala de aula. Na prática, durante o ato pedagógico, o estagiário age como o professor titular – determina o conteúdo a ser estudado, como os alunos devem praticar aquele conteúdo, se devem ou não copiar, enfim, gerencia a sala de aula em todos os aspectos, dos quais o aluno pouco ou nada participa. Por vezes, parece que os aprendizes desempenham um papel como alunos, tomam parte em um jogo, fazendo de conta que entendem as teorias que ensinamos e que concordam com o que dizem os autores. No entanto, quando voltam à escola, mesmo ainda em seu período de estágio, eles reverterem às antigas atitudes com relação ao aprendizado de línguas. Suponho que decidem se arriscar, como alunos, porque não há conseqüências mais graves ou, ao contrário, seria problemático ir de encontro ao que eu tento mostrar-lhes e em que acredito. Porém, quando se defrontam, sós, com a sua sala de aula, aí correr riscos não vale mais a pena, e pisar em terreno conhecido é mais seguro.

Teoricamente, no entanto, nas reuniões de estudos com a supervisão e no próprio contexto pedagógico da escola, o discurso que perpassa é outro – o aprendiz como centro do aprendizado; o professor, apenas um moderador, com presença a mais apagada possível, ínfima, preferentemente. Ou seja, os interesses, as preferências e a realidade do contexto cultural do aprendiz devem ser o cerne da prática educacional.

Camilleri (1999), contudo, possui uma perspectiva mais otimista sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Ela sugere que o centro de interesse da educação, surgido após a Segunda Guerra Mundial, foi de um

extremo ao outro – de centrado no livro e/ou no professor para aquele, de tal maneira centrado no aprendiz, que propunha que os professores fossem removidos da sala de aula. Segundo a autora, desde então, uma busca mais racional e serena para o desenvolvimento bem sucedido de autonomia tem ocorrido. Percebo, todavia, que o avanço, como menciona Camilleri, em termos de desenvolvimento de aprendizagem autônoma, pelo menos no cenário brasileiro, ainda é bastante tímido. Pouco constato a existência de conhecimento construído em sala de aula pela interação do conhecimento de professor e aprendiz.

Assim, este trabalho visa a traçar um paralelo entre o discurso de um grupo de aprendizes do Curso de Letras da Universidade Católica de Pelotas, futuros professores de inglês, e sua prática pedagógica, no que tange à autonomia. Para tanto, busquei verificar:

- como os alunos-estagiários (participantes) percebem a autonomia na formação de um indivíduo e, mais especificamente, na aprendizagem de uma LE;
- como reagem os participantes perante a oportunidade de se encarregarem de sua própria aprendizagem;
- de que forma esses mesmos participantes, quando em sala de aula como estagiários, estimulam ou não a autonomia em seus alunos;
- que divergências/convergências há entre o discurso e a práxis dos alunos quanto ao aprendizado autônomo.

Conforme mencionei no início desta seção, a autonomia tem sido uma preocupação inserida no cotidiano educacional da UCPel, cujos professores encontram-se motivados pela corrente de lingüistas aplicados que advoga autonomia como pressuposto básico para o aprendizado de línguas (Cf Dickinson 1987, Benson & Voller 1997, Benson & Lor 1998, Horwitz 1999, White 1999, e Cotteral 1999).

Entre as razões que levam muitos pesquisadores a estudar e a refletir

sobre autonomia, segundo Nicolaidis e Fernandes (2002:76), estão:

- mudança do foco ideológico do consumismo e do materialismo para a ênfase no sentido e no valor da experiência pessoal, na qualidade de vida e liberdade de escolha;
- aumento significativo na quantidade de informação disponível, que determinou a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades (domínio de novas ferramentas tecnológicas) e novas formas de buscar conhecimento (de forma autônoma);
- crescimento do número de alunos com diferentes anseios e preferências e que precisam preparar-se para um mercado de trabalho cujas exigências incluem a capacidade de o profissional tomar suas próprias decisões. Uma vez que as instituições de ensino, em geral, não têm condições de satisfazer a essas peculiaridades (grande número de alunos em sala de aula, falta de recursos, horário diferenciado de forma a atender ao aluno, preferência por um determinado estilo de aprendizagem etc), o aprendizado autônomo parece ser o mais adequado.

Ainda, conforme as autoras, esses argumentos acabam por se refletir na área de ensino-aprendizagem de línguas, em que se verifica uma mudança de abordagens centradas no professor (por exemplo, o método audiolingual) para as centradas no aluno (por exemplo, a comunicativa) ou até mesmo para aquelas baseadas na construção social do conhecimento, em que se exige uma comunicação autêntica e autônoma de todos os participantes do processo (construtivista, por exemplo, mencionada por Weininger, 2001).

Quando se estuda autonomia, não se pode deixar de pensar sobre o conceito proposto por Holec (1981), um dos responsáveis pela implementação do CRAPEL (Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langues – Universidade de Nancy, França), que conceitua autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”. Considerado o mais clássico dos conceitos, é aceito, ainda hoje, pelos pesquisadores que

desenvolvem esse tema.

Aceitar esse conceito significa repensar os papéis do aluno e do professor na práxis pedagógica. Se, por um lado, o aluno passa a ter direito a fazer ouvir sua voz sobre o que, o quando, o como e o quanto aprende, por outro, o professor passa a ter o papel preponderante de ouvir, criar oportunidade para que o aluno se expresse, e servir de moderador entre o aprendiz e os constrangimentos oriundos do contexto social em que ambos estão inseridos. Vale salientar que, aqui, também devem ser considerados os interesses, as crenças, as atitudes e as motivações do professor. A sala de aula passa, então, a ser um pano de fundo para as negociações entre os diversos atores sociais do contexto educacional.

Nessa mesma linha de pensamento, trago o ponto de vista de Auerbach (2000). Ela defende a Pedagogia Participativa que tem, entre seus princípios, os seguintes:

- *todos ensinam, todos aprendem* – isso significa que o papel do professor é facilitar ao aprendiz a descoberta de seu próprio aprendizado, de acordo com sua realidade;
- *os processos em sala de aula são dialógicos e colaborativos* – o conhecimento é produzido por meio de reflexão e pelo compartilhar da realidade, conforme o professor orienta os aprendizes através de um processo exploratório.

Aqui advogo que a construção do conhecimento não deve estar centrada nem no professor nem no aluno, mas focada nos interesses dos participantes daquele específico contexto social. Professor e aprendizes deverão fazer uma constante reflexão sobre sua realidade e, uma vez que o conteúdo a ser investigado seja percebido, o aprendizado deverá ser estruturado em torno dele. Como afirma Auerbach,

“A dança entre professor e alunos, enquanto negociam seus

respectivos objetivos, expectativas e entendimento, é central para o ensino participativo de inglês como segunda língua” (2000:147).²

No intuito de melhor esclarecer o papel do aprendiz, o Conselho da Europa, em documento datado de 2001, intitulado *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, selecionou as habilidades que um aprendiz autônomo ideal deve possuir:

- habilidade de fazer uso efetivo das oportunidades criadas pelas situações de ensino, ou seja, manter atenção na informação que está sendo apresentada, captar a intenção da tarefa estabelecida, cooperar efetivamente no trabalho em par e em grupo, fazer uso freqüente e rápido da linguagem aprendida;
- habilidade de usar materiais disponíveis para aprendizado autônomo;
- habilidade de aprender efetivamente (tanto lingüística como socioculturalmente), com base na observação direta e na participação em eventos de comunicação, pelo desenvolvimento de habilidades de percepção e analíticas;
- habilidade de conscientizar-se de suas próprias forças e limitações como aprendiz, identificando suas necessidades e objetivos, para organizar adequadamente suas próprias estratégias e procedimentos.

Se pretendermos aproximar nosso aprendiz dessas condições, é necessário auxiliar os futuros professores a desenvolver a habilidade de lidar com o assunto para que, posteriormente, venham a administrar o autogerenciamento da aprendizagem em seus alunos. Esses itens, no entanto, restringem-se à habilidades, isto é, ao lado técnico da autonomia do aprendiz. Igualmente importante, e anterior a elas, está um conjunto de fatores tais como a conscientização de aprendizes e professores de sua responsabilidade com relação ao seu aprendizado e a vontade de assumirem essa responsabilidade. Isso só poderá ser feito se compreendermos como integrar as oportunidades

² As traduções, neste trabalho, são minha responsabilidade.

para desenvolver autonomia no currículo, com todas as implicações desafiadoras que esse trabalho acarretará.

Há necessidade de reflexão de professores e aprendizes sobre a trajetória a percorrer para chegar à autonomia. É preciso que eles tomem consciência do meio social de que fazem parte e se responsabilizem pelas alterações que farão, como participantes e modificadores. Experiências pessoais, relativas ao aprendizado de língua, o conhecimento teórico e prático que os aprendizes obtém, dentro e fora da escola, como crenças, categorias, teorias, críticas e opiniões acadêmicas são o que forma a base de suas teorias sobre como o ensino e aprendizado de línguas deve acontecer. A essas ainda se somam as concepções éticas que orientam suas vidas e as leis, que regem a educação, as regras das instituições, os currículos e os recursos financeiros e tecnológicos em geral.

É importante que o professor examine, identifique e tente resolver os dilemas da sala de aula, que ele esteja consciente das crenças e dos valores que traz para o ensino e que se questione sobre todos esses fatores. Também é necessário que ele perceba as diferentes cores do contexto institucional e cultural onde ensina, que tome parte no desenvolvimento do currículo, que se envolva nos esforços para modificar a escola e, finalmente, que assuma responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Se, por um lado, isso parece utópico, inatingível, por outro, percebo que, uma vez que esse processo comece a partir das condições básicas mencionadas por Vieira (2003) quanto à investigação da sala de aula, envolvendo os professores, sempre gerará uma triangulação de dados, por meio do trabalho conjunto da pesquisa, formação de professores e ensino.

De acordo com essa autora, há várias maneiras de se atingir essas metas, embora haja um grande número de dificuldades também. Contudo, a autonomia do professor não é definida pela ausência de constrangimentos, mas pela capacidade que o professor deve ter de mediar entre esses óbices e seus próprios ideais pedagógicos. E ela vai adiante, explicando que, na base de um caminho pedagógico para o incentivo da autonomia, há sempre uma

atitude subversiva do professor, que o torna criticamente consciente das dificuldades e capaz de criar o espaço necessário para superá-las, de modo que possa melhor aprender como gerenciar o processo de ensino para obter um melhor aprendizado.

Como bem lembra Vieira (2001), para desenvolver autonomia no aprendiz são necessários professores reflexivos, que são consumidores críticos e produtores criativos de conhecimento, que adotem uma abordagem voltada para o questionamento e que sejam capazes de fazer a devida mediação entre os objetivos pedagógicos e os constrangimentos³ situacionais. Essa é uma alternativa que pretendi mostrar aos participantes desta pesquisa, uma vez que além de pesquisadora, era professora deles e orientadora de seu trabalho no estágio, portanto, de certa forma, também uma participante.

Como contemporânea de Freire, não posso deixar de trazer à tona sua contribuição, exposta em *Pedagogia da Autonomia* (1996), que prega, entre seus vários pressupostos, a importância de um indivíduo fazer suas próprias escolhas para que seu aprendizado seja mais produtivo. Kenny (1993:436) amplia essa idéia quando esclarece que “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”.

Kumaravadivelu defende uma pedagogia pós-modernista, que vai além das concepções de autonomia até então citadas. Segundo esse autor:

“... autonomia libertadora vai além dos outros dois aspectos de autonomia do aprendiz (autonomia acadêmica e social) na medida em que, ativamente busca auxiliar os aprendizes a reconhecerem os impedimentos sociopolíticos para a realização de seu potencial humano completo e lhes fornece as ferramentas necessárias para superar esses impedimentos” (2001:547).

Na mesma linha de pensamento, Ferreira (2003) salienta que, mesmo com a concepção de autonomia que tenta opor-se à visão modernista, pregando que professores e alunos devem fazer valer suas idéias, ela fica mais

³ As palavras “constrangimento” e “construção” são usadas, neste trabalho, como sinônimo de “limitação”, na busca de uma tradução mais acurada para “*constraint*”.

forte, no momento em que faz com que eles acreditem que, de fato, podem tornar-se autônomos. Ele ressalta o fato de que estamos todos, professores e alunos, inseridos em um contexto com suas inescapáveis exigências e, portanto, envolvidos por constrangimentos dele advindos. Assim, não é possível que se atinja um estado fixo e imutável de autonomia. Ser autônomo é, na concepção do autor e, com a qual concordo inteiramente, exatamente o contrário – é estar-se em permanente processo de reflexão crítica e, conseqüentemente, de transgressão e oposição aos valores vigentes.

Todas essas concepções, além de outras que a literatura menciona, fazem-nos refletir sobre a complexidade da questão da autonomia, tanto em termos práticos quanto teóricos. É preciso, pois, questionar as implicações práticas desses conceitos quanto ao contexto educacional. O papel do professor é um dos aspectos que deve ser analisado e é a isso que me proponho, neste trabalho, em que reflito sobre o futuro professor, tanto como aprendiz quanto em sua prática pedagógica.

Na cultura de sala de aula atual, assumir responsabilidade por seu aprendizado não vem espontaneamente ao aprendiz. As pessoas vivem com angústia as responsabilidades que lhes são oferecidas e se encontram inibidas para exercê-las. Esse é o resultado advindo da formação escolar de caráter dirigido, que pouco compromete o aluno com o processo de ensino-aprendizagem, pela simples razão de que jamais exerceu tal capacidade; a autonomia deve, por conseguinte, ser conquistada e estimulada.

Pretendi, com esta introdução, esboçar em rápidos traços, o caminho que trilhei para chegar às conclusões que exporei neste trabalho. A maior parte das afirmações que fiz será retomada e discutida em capítulos posteriores, em que entrelaçarei o embasamento teórico, aqui apresentado, com as descrições dos dados gerados nesta pesquisa.

No capítulo seguinte tratarei das teorias que embasam este trabalho, ou seja, daquelas que lidam com autonomia, com crenças e com o aprendizado sócio-interativo. No capítulo 3, descreverei os métodos e os documentos

utilizados, bem como o contexto e os participantes analisados. O capítulo 4 tratará da análise e discussão dos dados gerados e no 5 farei algumas considerações finais.

2 DISCURSOS FUNDADORES: AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, CRENÇAS E O MODELO VYGOTSKYANO

Nesta seção, tratarei dos discursos fundadores desta pesquisa: a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, as crenças e o modelo vygotksyano. Para um melhor embasamento deste trabalho, que tem como participantes alunos se preparando para ser professores, o primeiro dos discursos, autonomia, precisa ser analisado sob dois ângulos, o do aprendiz e o do professor.

2.1 Autonomia do aprendiz

Nas últimas décadas do século passado, acentuou-se o interesse pela dimensão individual do aprendizado de línguas. A década de 70 realçou os interesses, as necessidades e as capacidades do aprendiz, enfatizando, também, a motivação, que diversos estudos demonstram ser fator importante para o aprendizado de uma LE. O papel da língua, como uma ferramenta cognitiva usada para a mudança e o desenvolvimento, entrou em foco, partindo de teorias como a sociocultural, de Vygotsky.

O aprendizado de línguas não ocorre no vácuo. Ele acontece no contexto social em que o aprendiz está inserido. Aqui, especificamente, na sala de aula. Se, durante os anos 60, o aprendizado de línguas estava voltado, basicamente, para a gramática e a tradução, a partir dos anos 70, a comunicação e a interação foram realçadas. Essa mudança de perspectiva e a conseqüente dificuldade de lidar com os entraves que dela se originaram favoreceram o surgimento de um novo foco, na década de 80 – a autonomia do

aprendiz. Em outras palavras, foi preciso que o foco da aprendizagem passasse a ser mais individualizado, uma vez que, quando se prioriza comunicação e interação, é preciso que se escutem as diferentes vozes que estão presentes na sala de aula.

Vários pesquisadores têm escrito sobre autonomia, apontando razões para que ela seja incentivada. Essas razões são de cunho ideológico e mostram que o indivíduo precisa de liberdade para fazer suas próprias escolhas e exercer controle sobre sua vida; outras são razões psicológicas, que esclarecem que o aprendizado é mais significativo e mais permanente, portanto mais bem sucedido, se autônomo (Crabbe 1993, Freire 1973, entre outros).

Há pesquisadores, ainda, que apresentam outras razões (Dickinson 1987). Algumas de cunho prático, como a falta de alternativa para o aprendiz, ou quando a alternativa envolve sacrifício pessoal (grande distância, horário incompatível etc); outras relativas à personalidade do aprendiz: as diferenças individuais (Skehan, 1989). Os autores que pesquisam essa área mostram que alguns alunos aprendem rapidamente, outros não, uns precisam de regras, enquanto para outros elas de nada servem, a comunicação na LE é prazerosa para alguns, enquanto é desconfortável para muitos. Todos esses fatores são motivos suficientemente fortes para que se busque desenvolver a autonomia do aprendiz.

É importante que se tenha em mente que o aprendizado é uma tarefa permanente. Desse modo, ao auxiliar o aprendiz a desenvolver sua autonomia, o professor o prepara melhor para enfrentar o mundo, onde pode usar sua competência estratégica para aprender o que precisa, por si mesmo. Autonomia torna-se, então, um conceito que precisa ser trazido para o contexto educacional. O aprendiz precisa desenvolver a habilidade de tomar as decisões sobre seu aprendizado e as maneiras de atingi-lo.

Esse conceito entrou, pela primeira vez no campo do ensino e aprendizado de línguas por meio do Projeto de Línguas Modernas do Conselho

da Europa, que criou o Centre de Recherches et d'Application en Langues – CRAPEL, na Universidade de Nancy, na França. O Centro contribuiu grandemente para desenvolver pesquisa e prática na área. Seu fundador, Yves Châlon, é considerado por muitos como o “pai da autonomia no ensino e aprendizado de línguas”. Henri Holec o sucedeu na liderança do CRAPEL, após sua morte precoce.

Holec (1989) define autonomia como o estágio em que o aluno está disposto e é capaz de assumir responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem, porque adquiriu essa habilidade e porque sabe gerenciar seu aprendizado, formulando objetivos gerais e específicos, escolhendo materiais e métodos, organizando e realizando as tarefas atinentes à aprendizagem, estabelecendo critérios de avaliação, que são aplicados para avaliar o produto e o processo na aprendizagem da língua. Little (1999) apóia Holec ao dizer que o indivíduo é autônomo quando é capaz de desempenhar uma determinada tarefa sem assistência, além do conteúdo imediato de onde adquiriu o conhecimento e com flexibilidade, atendendo às circunstâncias específicas da tarefa.

Lembrando que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz envolve cooperação entre ele e o professor, bem como entre ele e seus colegas, Dam (1995) acrescenta uma dimensão social a esses aspectos de escolha independente e de responsabilidade. A autora mostra que, além do professor, os aprendizes também têm conhecimento do que precisa ser aprendido e da maneira pela qual isso deve ser feito.

Conforme o foco de interesse passou do ensino para o aprendizado, de situações artificialmente criadas para uma abordagem comunicativa, que tenta ser mais natural, ao privilegiar a interação, percebe-se o aprendiz como um ativo colaborador do processo de aprendizagem e competente criador de seu próprio contexto de aprendizagem.

Tendo o modelo vygotskyano como embasamento, e que abordarei proximamente, com mais profundidade, vejo que, como em qualquer situação

natural, a interação que conduz ao aprendizado baseia-se nas necessidades do aprendiz. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1991) mostra que o aprendizado é eficiente quando o aprendiz está pronto para executar as tarefas que lhe são propostas. Assim que ele adquire a habilidade necessária para desempenhar essas tarefas, a retirada gradual de apoio, por parte do professor, torna-se condição essencial para o desenvolvimento de um nível mais elevado de autonomia.

Nicolaides (2003:93) salienta que, embora autonomia seja uma **capacidade**⁴ inerente ao indivíduo, ela precisa ser estimulada para ser desenvolvida e isso pode acontecer em momentos diferentes e em graus variados. E a autora propõe sua conceituação de aprendiz autônomo. Segundo sua concepção, que compartilho, é autônomo aquele que:

- sabe definir suas metas;
- entende seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição do conhecimento;
- está apto a definir as formas de buscar seu conhecimento, desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico;
- é capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas, tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- consegue avaliar-se, não só ao final, mas durante o processo de aprendizagem;
- desenvolve a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto, de forma responsável e, assim, toma consciência de seu papel de modificador do meio social no qual se insere.

Benson (1997) contribui para uma melhor compreensão da autonomia

⁴ O grifo é meu.

na aprendizagem de línguas, mostrando que ela pode ser visualizada sob três ângulos diferentes: a vontade do aprendiz de aprender por si mesmo e sua habilidade técnica para fazer isso, a sua capacidade psicológica para autodirigir seu aprendizado e o controle que pode exercer sobre o conteúdo e sobre os processos necessários para que a aprendizagem ocorra. Ele continua, mostrando que o primeiro aspecto, que chama de versão técnica da autonomia, reduz o aprendizado da LE a uma atividade meramente técnica, sem ligação com quaisquer relações sociais, o que não condiz com a realidade. O segundo ângulo, que o autor denomina de versão psicológica, também transfere o conceito de autonomia do nível social para o nível do individual. É claro que essa condição psicológica que o aprendiz adquire e que lhe permite dirigir seu próprio aprendizado ajuda-o a melhorar sua autoconfiança e o torna mais capaz de participar dos processos de mudança social. É preciso não esquecer, no entanto que, como aponta Benson (1997:29), “A autonomia do aprendiz representa um reconhecimento dos direitos dos aprendizes dentro dos sistemas educacionais” e que esses direitos pertencem a grupos sociais. Benson (1997:29) define autonomia do aprendiz no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, como “o reconhecimento dos direitos do falante não nativo em relação ao nativo dentro da ordem global do inglês”.

Talvez a maior contribuição do autor seja, então, mostrar a importância da versão política da autonomia. É o que faz, lembrando que professores e aprendizes de LE estão envolvidos em processos políticos que vão desde a decisão de escolher o inglês como a língua-alvo a ser ensinada e aprendida, o que significa sua aceitação como língua franca, até a compreensão das motivações para o aprendizado da LE, como, por exemplo, ter acesso aos benefícios que os falantes nativos têm.

Savage e Lamb (2002) chamam atenção para a resistência que o desenvolvimento da autonomia encontra na concepção de controle que o próprio aprendiz acredita ser atribuição exclusiva do professor, para a necessidade de estimular-se a conscientização do aprendiz no sentido de fazê-lo perceber que esse controle pode ser mais produtivamente exercido por

ele mesmo e, ainda, apontam exemplos de ações que podem ser desenvolvidas para que esse objetivo seja atingido.

Essas são vozes atuais, que nos permitem compreender a trajetória percorrida pelo conceito de autonomia. Uma vez conceituada a autonomia do aprendiz e justificada sua importância, passo a focar seu corolário, a autonomia do professor.

2.2 Autonomia do professor

A preocupação com autonomia, como vimos no item anterior, tem aumentado no campo da aprendizagem de LE e, em consequência, o tema vem sendo bastante discutido entre professores e pesquisadores da área. Essa preocupação, no entanto, parece estar mais diretamente ligada à autonomia do aprendiz, ou seja, como deve o professor agir para auxiliar o aprendiz a desenvolver sua autonomia. É uma questão pertinente, sem a menor dúvida e vários autores têm se preocupado com ela recentemente, entre os quais Benson (1997), Savage e Lamb (2002), Rubin (2003) e Vieira (2003) no exterior e Bohn (2001), Santos (2003), Lima (2003), Leffa (2003) e Nicolaidis (2003), no Brasil.

O assunto autonomia esteve presente no Congresso da AILA em 1999 e, por iniciativa de Sarah Cotterall, uma Comissão Científica sobre a Autonomia do Aprendiz foi instalada. Eventos recentes também atestam a preocupação da academia com o tema. Entre eles, *Autonomy 2000 – The Development of Learning Independence in Language Learning*, em Bangkok, Tailândia, em 1996, *21st International Conference on English Language Teaching Towards 2020: Future Directions in Language Learning and Teaching*, em Penang, Malásia, também em 1996, *Learning Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, na Universidade de Nottingham, em 1998, o *Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*, em 2002 – *FILE II*, em Pelotas, cuja temática

foi “O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras” e, ainda em 2002, *Relationships between Learner and Teacher Autonomy* foi o tema de um simpósio, organizado pela Comissão Científica da AILA, em Cingapura. Em 2003, a *Independent Learning Conference*, em Melbourne e a *International Conference of Self-Access Centers*, no México, em 2004, reuniram acadêmicos de vários países, preocupados com o tema e o mesmo certamente ocorrerá em Auckland, no encontro *Supporting Independent Learning through the 21st Century*, e em Madison, no *Congresso da Associação Internacional de Lingüística Aplicada – AILA*, ambos em 2005. Além disso, na Internet, Phil Benson, do English Center da Universidade de Hong Kong, mantém um site – <http://ec.hku.hk/autonomy> - ⁵ com uma variada bibliografia e manifestações de pesquisadores que estudam esse assunto.

No entanto, a tarefa de definir a autonomia do professor apresenta dificuldades. Isso porque, embora o foco da discussão tenha sido largamente ampliado, a diferença entre o campo teórico e o prático é facilmente perceptível. A realidade é bem diferente do que a teoria nos deixa perceber e, em conseqüência, a passagem do conceito da teoria para a prática enfrenta uma complexidade de fatores, tais como crenças e atitudes de aprendizes e de professores, com papéis fundamentais a desempenhar no desenvolvimento do aprendizado autônomo. Essas crenças e essas atitudes, freqüentemente, tolhem o desenvolvimento da autonomia (Nicolaidis e Fernandes, 2002).

Além disso, é preciso que se verifique se é possível definir autonomia do professor e autonomia do aprendiz separadamente. Parece que a habilidade de o aluno se comportar autonomamente depende, e muito, da capacidade de o professor criar uma cultura de sala de aula em que a autonomia possa ser desenvolvida. Por outro lado, mesmo que, por um “passe de mágica”, os alunos se tornassem totalmente autônomos como aprendizes, o professor não seria, automaticamente, um ser autônomo, ou seja, a autonomia do aluno não é igual à autonomia do professor. Não se pode esquecer, é importante

⁵ Acessado em 10/05/05.

salientar, que o professor, muitas vezes, enfrenta a pressão de seus colegas e da instituição, que questiona sua prática; esses são constrangimentos que o aprendiz não sofre.

Ainda é possível que o professor, que aprende sobre como ensinar, esteja envolvido em um processo diferente daquele pelo qual passa o aluno que estuda uma língua estrangeira. A autonomia do professor tem a ver com a exploração de escolhas e alternativas dentro dos constrangimentos, que podem ser institucionais e/ou pessoais. Desse modo, autonomia do professor significa permanente reflexão sobre ele mesmo, como professor, analisando as possibilidades que lhe são oferecidas, testando hipóteses, avaliando opções, em um processo constante de re-imaginar seu papel.

Um outro fator a ser considerado é a competência do professor. Um profissional, seguro de sua competência, lingüística⁶ e didático-pedagógica, tem mais liberdade de ação, ou age como se a tivesse, do que um professor inseguro. É por meio da experiência, significando conhecimento, que o professor adquire liberdade para reagir autonomamente às situações que lhe são apresentadas. Ao mesmo tempo em que aquele que é um professor autônomo age independentemente da receita tradicional de como ser um bom professor, não aceitando sem discutir a sabedoria “dada”, ele interpreta idéias sobre ensino e aprendizado por si só, com a colaboração de outros, fazendo com que o significado seja mais real para ele e indo além, em busca de novas respostas para novos e/ou velhos problemas que sempre ocorrem em suas próprias e únicas situações de ensino e aprendizado.

Para melhor compreender a relação entre os conceitos de autonomia do professor e autonomia do aprendiz, de modo a se chegar ao significado, ou possivelmente aos significados da expressão “autonomia do professor”, é preciso que se examinem as diferentes concepções de autonomia, conforme os estudos a seguir.

⁶ Competência lingüística é usada aqui como sinônimo de competência comunicativa.

Kant (1994) define autonomia como a capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno como uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível. Filósofos sempre se interessaram pela responsabilidade que o ser humano tem para com seus atos e pela autonomia pessoal, e sociólogos, em sua maioria, vêm com “bons olhos” a democracia, em que grupos e indivíduos têm oportunidade de desenvolver seus talentos e suas capacidades. É essencial, para o funcionamento de uma sociedade democrática, que seus membros queiram e sejam capazes de tomar suas próprias decisões e por elas serem responsáveis.

Em uma perspectiva histórica, observa-se que a criação de oportunidades para a autodeterminação foi ganhando importância com o passar do tempo. Na educação, a visão behaviorista foi prevalente até a década de 70. Nessa ótica, o indivíduo é estimulado externamente e aprende a dar respostas adequadas; não há espaço para agir independentemente nem para assumir responsabilidade pelo aprendizado. Como uma reação a essa ótica, surge a perspectiva cognitivista, que considera o indivíduo como detentor de sua própria teoria sobre como aprender e que é preciso partir dessa teoria para desenvolver o ensino e aprendizado (Nunan, 2000).

Benson (2001) relata que o ensino e aprendizado de línguas precede, por séculos, o ensino e aprendizado institucional e que, hoje em dia, uma grande quantidade de aprendizes ensina e aprende línguas sem o benefício da instrução formal. A teoria da autonomia no ensino e aprendizado de línguas, no entanto, foca a organização do aprendizado institucionalizado e, como tal, tem uma história de três décadas, aproximadamente.

Por todas as definições encontradas perpassam noções de independência, ausência de controle externo, disposição e/ou vontade para autodeterminação. Nunan (2000) explica que o conceito de autonomia no ensino e aprendizado de línguas liga-se à eficácia da instrução. Ele mostra que há um claro descompasso entre o que o professor crê que está ensinando e o

que o aluno acha que está aprendendo.

Dam e Legenhausen (1999) enfatizam o aspecto social, mostrando a necessidade de cooperação entre professor e alunos e entre os alunos entre si. Vêem o processo ensino e aprendizagem como uma contínua interação entre eles e salientam que todos têm noção sobre como aprender e, portanto, deveriam usar esses conhecimentos para ajudar-se mutuamente a aprender melhor. Dam (1995) menciona que, ao desenvolver autonomia de seus aprendizes, em sala de aula, espera reforçar a habilidade deles para tomar suas próprias decisões sobre o que fazer, ao invés de serem influenciados e/ou comandados por outros.

Nunan (2000) reforça o aspecto da individualização. Demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira precisa levar em conta as diferenças individuais dos aprendizes. Seguem-se Wenden (1987), Rubin (1987), O'Maley (1987) e Chamot (1987) que estimulam o uso adequado de estratégias para melhor desenvolver a autonomia e o ensino e aprendizado, conseqüentemente.

Essas definições de autonomia, algumas se referindo especificamente à autonomia do aprendiz poderiam ser ampliadas com outras tantas. No entanto, esse não é o objetivo deste trabalho, embora caiba salientar que essas definições têm em comum um conceito de autonomia que se liga diretamente à orientação democrática vigente, na qual a autodeterminação do indivíduo é um elemento importante. Diferem umas das outras, porém, na medida em que dão mais ou menos peso a fatores tais como a responsabilidade pessoal do aluno, a cooperação que ele desenvolve e sua interação com outros, as diferenças individuais e o próprio processo de ensino e aprendizagem. É preciso não esquecer também que, dos aspectos e das perspectivas que adotamos, depende a maneira pela qual vamos pôr em prática a autonomia do aluno e a do professor, ou seja, as implicações que a teoria tem para a prática.

Uma vez que se tem claro que a autonomia é uma potencialidade do ser humano, que precisa ser desenvolvida, constata-se que é necessário que o

sistema educacional o prepare e o auxilie nessa tarefa, de forma a permitir-lhe enfrentar novos mercados de trabalho e, também, novos estilos de vida. Em decorrência, a literatura da Lingüística Aplicada tem demonstrado preocupação com a compreensão da maneira pela qual acontece a trajetória do aprendiz de língua estrangeira. Para tal, uma variedade de conceitos do termo autonomia, que parecem vir passando por modificações ao longo dos tempos, foi examinada.

Estimular a autonomia do aprendiz implica prestar muita atenção ao seu processo individual de aprendizagem, o que está de acordo com o preceituado pelo ensino comunicativo de línguas (Savignon, 1983), que considera a língua como um sistema que se deve aprender a interpretar, para que se possa expressar nele, de modo que haja condições para comunicação e interação adequadas nessa língua. Isso sob o ponto de vista do aprendiz. Sob o foco do professor, é preciso fornecer atividades para que o aprendiz analise o sistema e adquira conhecimentos e habilidades em tantas situações comunicativas quantas possa, ao mesmo tempo em que reflète sobre todos os aspectos que estão envolvidos nessas atividades. É preciso ainda, que sempre se parta de conhecimentos, conceitos e vivências, ou seja, do conhecimento de mundo do aprendiz, o que significa que aprender é um processo contínuo entre esse conhecimento e o outro.

Uma implicação de forte presença é a troca de papéis entre aprendizes e professores. O professor põe o aluno no centro da aprendizagem, dá-lhe o papel de colaborador ativo no processo, bem como a responsabilidade sobre ele para que, desse modo, ele consiga autonomia e aprenda a resolver os problemas de aprendizagem que venha a encontrar, de modo independente, significando autonomamente. Vygotsky (1991) e Lantolf (2001) mostram que o aprendiz necessita, nessa trajetória, da ajuda de outros (professores e colegas) para que possam ir de uma a outra fase do aprendizado. Ou seja, para que o aprendiz possa desenvolver sua autonomia é preciso que o professor o auxilie e lhe ceda o controle para que ele possa avançar para uma outra fase em que, finalmente, não mais dependa de ajuda para continuar. Cabe aqui lembrar Van

Lier (2000) quando diz que o aprendizado é mais do que algo que ocorre dentro da cabeça de um aprendiz. Deve ser visto como relações entre aprendizes e entre eles e o contexto.

Essa mudança de papéis acarreta, por sua vez, alterações nas funções características do professor; sob esse novo foco, o professor passa a ser o mediador entre o aprendiz e o conteúdo, o fornecedor de novas situações de aprendizado, o acompanhante do processo, o estimulador da cooperação entre os membros do grupo, à medida que tenta transferir tanto quanto possa, as funções da docência, para os aprendizes.

Outra implicação importante, além da mudança de papéis, é o desenvolvimento da idéia de aprender a aprender. Sob essa abóbada, acomodam-se os princípios do construtivismo, a atenção às estratégias, aos vários estilos de aprendizagem, às crenças e atitudes. Para que autonomia possa ser uma palavra-chave no ensino e aprendizagem de línguas, é preciso uma mudança radical do papel da escola no processo. O que se considerava anteriormente como “ensinar” passa a ser “aprender a aprender”.

Uma terceira consequência é a mudança do conteúdo curricular e do material didático com que se trabalha. Nunan (1988) menciona a necessidade de um currículo centrado no aluno, que se ajuste às necessidades e aos objetivos específicos de um grupo determinado de alunos. No entanto, sob outro prisma, Vieira (2003) alerta para um fenômeno que se vem observando nas duas últimas décadas – o do apagamento da figura do professor. O corolário desse fenômeno é óbvio: o foco único no aprendiz. É interessante mencionar aqui dois exemplos por mim aduzidos. O primeiro é um artigo de Bárbara Sinclair, de 2000 (em *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*), em que ela descreve pressupostos teóricos aceitos na academia. Nenhum deles trata da natureza do ensino ou da formação de professores. O segundo é um livro, publicado por Phil Benson, em 2001 (*Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*), em que o autor faz uma extensa revisão da literatura até então publicada e apenas uns poucos estudos tratam de uma abordagem centrada no professor, ou seja, uma abordagem que

considere o desenvolvimento profissional do professor como elemento estruturador.

Vieira (2003) sugere várias possíveis explicações para esse apagamento, como o foco no processo de aprendizagem, que conduz ao aprendiz, a priorização do aprendizado em contextos não-escolares, visando ao aprendiz adulto, a visão do professor em formação como um consumidor passivo de saberes produzidos fora de seu contexto de trabalho, entre outras.

Sejam quais forem as razões que causam esse apagamento da figura do professor, parece-me fundamental que o saber não pode ser exclusivamente produzido por um para ser consumido por outro. Ele deve ser construído, colaborativamente, pela experiência. Isso significa que a autonomia deve ser uma meta pedagógica e que todos (e tudo) os que atuam no palco do ensino e aprendizado – professores e alunos – devem ser considerados, inclusive o contexto.

Vieira (2003) vai além ao afirmar que a autonomia precisa abranger a valorização do papel do professor e de sua própria autonomia e, para tanto, pressupõe três condições básicas: a pesquisa nos contextos pedagógicos, que funcionará como reforço, a participação dos professores na investigação das práticas pedagógicas, e a articulação entre a pesquisa, a formação e o ensino.

É interessante esclarecer, neste ponto, que há diferentes formas de se desenvolver autonomia, entre as quais se incluem os centros de auto-acesso. Os SACs (self-access centers) ou ILCs (Independent Learning Centers) são “os frutos evoluídos dos conhecidos laboratórios de línguas, amplamente difundidos a partir da década de 60”. (Nicolaidis e Fernandes, 2003:355). São espaços, organizados de maneiras diferentes, cujo objetivo é auxiliar o aprendiz a desenvolver sua autonomia, tornando-se, conseqüentemente mais capaz de conduzir sua vida, à medida que adquire competência para contornar, habilmente, os constrangimentos que o contexto lhe impõe. Para tal, é preciso que se familiarize com suas preferências, necessidades e estilos de aprendizagem.

Finalizando essa seção, é interessante observar que, lamentavelmente, o atual sistema escolar se encontra longe de ser um contexto de aprendizagem que estimule a autonomia, ou seja, o professor parece muito pouco mediar o conteúdo para o aprendiz, ficando restrito ao que a instituição lhe determina. Por outro lado, a idéia de aprender a aprender raramente perpassa pela metodologia empregada. No que diz respeito aos materiais, apesar da literatura recomendar que sejam adaptados às necessidades e às características do grupo, os poucos recursos da escola pública não permitem tal diversidade e nem mesmo os professores estão preparados para esse processo.

Encerro aqui o exame da autonomia do professor e passo a olhar um outro elemento que pode dificultar a implementação da autonomia do aluno e do professor – as crenças.

2.3 Crenças sobre ensino e aprendizagem

As crenças têm uma complexa conceituação, devido à quantidade de termos usados pela academia para defini-las. Parece-me que podem ser vistas como idéias e opiniões que alunos e professores têm sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas baseadas em percepções, intuição, reflexão ou experiência. Os sistemas de crenças individuais de professores e de alunos carregam seus objetivos e seus valores sobre o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, além da definição de seu papel em sala de aula.

É importante mencionar que grande parte da pesquisa sobre a sala de aula de LE focaliza o que os professores fazem na sala de aula – que metodologia usam para ensinar – e não a investigação das concepções que estão por trás das abordagens de ensino de que se utilizam. Essa lacuna, com relação à reflexão sobre as crenças do professor, parece indicar uma visão dualística, como se as crenças do professor pudessem ser separadas das

abordagens que ele utiliza.

Há mais de um século, Henry Adams (1838-1918) disse: “Um professor afeta a eternidade; ele nunca pode dizer onde sua influência pára”. Não é demais enfatizar o poderoso impacto que as crenças dos professores têm sobre os aprendizes. Nas últimas décadas há pesquisas mostrando essa influência; no entanto, as relações entre as crenças do professor e sua prática constituem um foco de questionamento relativamente novo no campo do ensino de línguas.

No dizer de Richards e Lockhart (1995), os aprendizes têm percepções bem claras sobre o que consideram mais fácil, ou mais difícil aprender na língua inglesa e esses julgamentos atuam como um mecanismo de registro de experiências passadas, indicando um padrão para comportamento futuro. Os autores também lembram fatores como a necessidade de seguir um programa, a falta de recursos adequados, os diferentes (freqüentemente fracos) níveis de habilidade dos alunos, que interferem no ensino e, até mesmo, evitam que os professores ensinem conforme suas crenças.

O fato de o estagiário ter, em seu currículo, uma grande quantidade de horas de instrução formal, permite que ele forme novas crenças, ou mantenha as antigas. Se ele reproduz as fórmulas copiadas de seus professores, aquelas obtidas de suas experiências como aprendiz e não obtém os resultados que objetiva, poderá frustrar-se e frustrar seus alunos. É preciso, ainda, não esquecer os constrangimentos do contexto. Alguns estudos sugerem que a inconsistência entre as crenças dos professores e sua prática pode ser causada pelas complexidades da sala de aula, como as relações entre professor e aluno e o gerenciamento da sala de aula.

Para que se possam ter programas que formem profissionais para ensinar LE com sucesso, é preciso que se verifique o que os professores de LE sabem e praticam. Mais ainda, para desenvolver autonomia em sala de aula, o professor deve exercer o papel de facilitador, de conselheiro e de gerenciador. O evidente envolvimento de professores nesse processo acentua, mais ainda,

a necessidade de tornar mais explícitos os diferentes conjuntos de crenças que eles possuem sobre a natureza do conhecimento, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e o seu papel na promoção e no apoio do aprendizado autônomo.

Victori e Lockhart (1995) ensinam que as crenças do aprendiz sobre seu processo de aprendizagem, suas habilidades pessoais e uso de estratégias podem compensar possíveis inaptidões, o que vem a facilitar o aprendizado, uma vez que faz com que o aprendiz se veja como o iniciador de seu próprio aprendizado e o ajuda a confiar em seu potencial de bom aprendiz da língua. Por outro lado, alunos com crenças negativas sobre sua capacidade de desempenhar certas tarefas sobre a natureza e dificuldades do aprendizado, tendem a ser indiferentes a ele, a ter um desempenho pobre e, em conseqüência, a encarar desfavoravelmente o processo autônomo.

A literatura da área reconhece crenças como entendimentos que surgem da história de vida do aprendiz e de suas experiências de aprendizado. O conjunto dessas idéias aliado à noção construtivista, que os indivíduos ativamente constroem e tentam validar suas percepções, permite-nos reconhecer crenças como resultados de experiências de aprendizado formais e informais e determinantes do aprendizado subsequente. Cabe aqui trazer o depoimento de Horwitz (1999) que reconhece haver um grande número de crenças semelhantes, presentes em diferentes contextos por ela investigados. Isso faz com que ela mencione a possibilidade de haver uma cultura universal de ensino e aprendizado de línguas, que encoraja o aprendiz a perceber o aprendizado de LE de modo semelhante.

Holec (1996) reforça a importância de se estudar as crenças dos alunos, para que se possa ajudá-los a corrigir ou a modificar aquelas que podem estar dificultando ou até mesmo impedindo o desenvolvimento da autonomia. Holec (1989) anteriormente, já havia lembrado que as crenças não são definitivas, podem ser mudadas. Kalaja (1995) apóia-se nos estudos desse autor e vai além, explicando que elas podem mudar de um aluno para outro, de um momento para outro e de um contexto para outro ou até dentro de um mesmo

contexto ou ocasião.

White (1999) enfatiza a dinamicidade das crenças e a necessidade de serem estudadas dentro de seu contexto, para que mais facilmente se possa ajudar o aprendiz. O estudo da autora também constata que as crenças colaboram na adaptação dos aprendizes às circunstâncias e facilitam seu entendimento.

Em sua tese de doutorado, Barcelos (2000) faz uma extensa revisão da literatura sobre crenças. Ela parte da concepção de crenças como temas sobre os quais não temos certeza, mas aceitamos como verdades e investiga as relações entre crenças de professores e crenças de alunos e a influência que umas exercem sobre as outras. A autora utiliza o que chama de abordagem contextual para investigar as crenças de aprendizes e de professores. Ela combina diferentes métodos para interpretá-las, em seus contextos, em uma perspectiva êmica, que envolve observação de sala de aula, ou outros instrumentos que se baseiam na perspectiva e interpretação dos próprios alunos.

As descobertas de Barcelos (2000) mostram que as crenças de alunos e professores modificam o contexto e são por ele modificadas; também indicam que ambos interpretam essas crenças e essa interpretação modela suas ações na sala de aula e faz com que eles, principalmente o professor, porque detém o poder, atue para mudar as crenças dos alunos e/ou validar as suas. Talvez o mais importante de seus achados, no entanto, pelo menos no que diz respeito a este trabalho, seja a necessidade de ajudar os futuros professores a compreender o impacto de suas crenças nas dos alunos e, reciprocamente, a profunda impressão que as crenças dos alunos podem gerar nos professores. A pesquisadora ainda recomenda que se forneçam oportunidades para que os problemas comuns que surgem na sala de aula sejam examinados pelos estagiários e que eles sejam estimulados a perceber as crenças de seus alunos e a tentar adequá-las às suas.

Para entender o ensino, é necessário estudá-lo sob o ponto de vista do

professor – é preciso compreender como seus processos cognitivos e suas interpretações estão presentes em sua prática.

O contexto que analiso, neste trabalho, é a sala de aula, em que os participantes atuam, como aprendizes e como professores, em seu período de estágio. A Prática de Ensino de Inglês, disciplina do 8º semestre do Curso de Letras da Universidade Católica de Pelotas, é o momento de síntese do curso de formação de professores, momento esse em que a teoria e a prática deveriam ser integradas no esforço de formar profissionais conscientes de sua atuação social, e capazes de contribuir para mudar a realidade em que se inserem.

Minha experiência como orientadora de estágio, no entanto, mostra as limitações da influência que se pretende ter sobre os aprendizes, principalmente no que diz respeito ao ensino reflexivo e ao aprender a aprender. As crenças que os estagiários carregam são elemento fundamental para que se possa analisar seu processo de formação e, especificamente, a maneira como lidam com o desenvolvimento de autonomia em sua sala de aula. Assim, é preciso conhecer as crenças que os alunos-professores levam para sua sala de aula, de modo que se possa compreender sua práxis.

Furlong e Maynard (1995) mostram que o desenvolvimento do estagiário ocorre, em várias etapas, simultaneamente. Eles mencionam cinco fases: (1) idealismo inicial; (2) sobrevivência pessoal; (3) dificuldades; (4) planície e (5) prosseguimento. Na primeira fase, os estagiários identificam-se com os alunos e mostram uma face idealizada de como gostariam de ser – amigáveis e colaborativos. A segunda fase apresenta o problema de ajustamento às rotinas da escola, à cópia do estilo do professor titular e da obtenção do controle da turma. Para tal, é preciso ceder espaço, uma vez que a necessidade de serem vistos e respeitados como professores se relaciona com as questões disciplinares. É preciso preparar aulas com atividades que mantenham os alunos trabalhando ativamente, desenvolvendo procedimentos que os conservem silenciosos, interessados e participativos – quase o impossível. Os estagiários, nessa fase, temem afastar-se de seus planos e serem avaliados

negativamente pelo supervisor, se o fizerem.

Na fase seguinte, aquela em que vêm as dificuldades, os aprendizes passam a mostrar uma maior preocupação com seu desempenho profissional. Procuram copiar o comportamento de um determinado professor, que consideram adequado, além de tentar mostrar seu bom desempenho ao supervisor do estágio. Existe a crença de que é preciso, “fazer a coisa certa”, para ser aprovado, para obter uma boa nota, para ser bem avaliado. Depois de ficarem mais confiantes, chegam à fase da planície. Ainda segundo Furlong e Maynard (1995), nesse momento, eles passam a sentir-se como verdadeiros professores. Embora tenham pouca compreensão dos pressupostos teóricos que apóiam sua prática educativa, sentem-se mais confiantes e tendem a perder o entusiasmo para criar planos de aula e avaliações mais bem elaboradas, ou para tentar novas e estimuladoras estratégias. Nesse momento, é necessária a intervenção do professor-supervisor, para auxiliar o estagiário a prosseguir, fazer sua passagem de aprendiz para professor, refletir sobre as implicações que as atividades propostas têm sobre o aprendizado de seus alunos – em última instância – refletir sobre suas crenças, relativas a ensino e aprendizagem. Os autores mostram que os alunos-professores agem como professores, mas sem necessariamente compreender os propósitos subjacentes, ou as implicações daquelas ações.

Os relatórios dos alunos, unanimemente, salientam a importância do estágio, como experiência a ser bem vivenciada. No entanto, o que se verifica, é que a experiência se configura como uma aceitação da prática do professor regente e não como uma avaliação da qualidade e do valor do que os alunos devem aprender.

Como implementar um programa que esteja voltado para a formação crítica do aluno-professor, permitindo a incorporação da dimensão política do fazer pedagógico e do conceito de transformação social que está nela contida, é o desafio que se propõe ao supervisor de estágio. É preciso saber mais sobre as crenças do futuro professor para que se possa atuar mais enfaticamente nesse aspecto.

2.4 O Modelo vygotskyano

No desenvolvimento infantil, a autonomia é o objetivo do aprendizado – a ZDP de Vygotsky conduz à solução independente de problemas. Os estudos da psicologia social mostram que nossa sensação de bem estar depende, fundamentalmente, de nosso sentido de competência, estabelecimento de relações e autonomia. Em meu ponto de vista, no contexto de aprendizado formal, estimular a autonomia do aprendiz está relacionado, muito proximamente, com tornar explícito o que, de outro modo, pode permanecer inconsciente.

Vygotsky (1991) propõe um processo cognitivo que vai da interação social até a aquisição de conhecimento por meio da internalização. É fundamental, para este trabalho, o fato de que o modelo de desenvolvimento cognitivo desse autor fornece um modelo fértil para o aprendizado de língua em sala de aula.

Potencialmente, o modelo de Vygotsky permite a identificação do que é alcançado pela utilização de determinadas estratégias de ensino e, em princípio, possibilitaria distinguir, também, as abordagens mais adequadas ao aprendizado de línguas, diferentes de outros tipos de aprendizado, porque inclui um modelo específico de aquisição de língua. Teoricamente, poderia ainda ser possível, distinguir métodos mais ou menos adequados, uma vez que se saiba por que razão a língua está sendo aprendida e o contexto social no qual ela está sendo (ou pretende-se que seja) usada.

Neste trabalho, pretendo mostrar que os conceitos vygotskyanos de internalização e conhecimento mediado são de relevância crucial para o desenvolvimento, tanto da autonomia do aprendiz quanto da autonomia do professor, na sala de aula de LE. E, quando digo autonomia, quero dizer o estado de ser liberado, com responsabilidade, de obstáculos que podem ser encontrados dentro do processo de ensino e aprendizado, com força suficiente para, desnecessária e significativamente, retardar ou reduzir esses processos.

Esse modelo fornece um esquema teórico, no qual a relação entre o aprendiz e o instrutor na sala de aula pode ser analisada. Especificamente, permite que se perceba um dos pontos-chave na visão social a ser entendida, isto é, a noção de que não é somente importante que os aprendizes sejam instruídos em uma maneira que se relacione a seu conhecimento explícito, mas também que os professores compreendam os princípios nos quais se baseia sua prática, como recomenda Little (2000).

Minha pesquisa reconhece a necessidade de criar e compreender os mecanismos da zona de desenvolvimento proximal, na qual o aprendiz e o instrutor (seja ele o professor ou outro aprendiz) desempenham diferentes funções, ambos contribuindo para o aprendizado que é mais benéfico do que aquele que poderia ser alcançado, ou pelos esforços espontâneos do aprendiz, sozinho, ou pela mera transmissão do professor para o aprendiz dos princípios de aquisição da LE.

Constato a necessidade de um contexto de aprendizado que se ancore nos métodos de aprendizado social que têm sido desenvolvidos pelo aprendiz e seus interlocutores, conforme o aprendiz gradualmente desenvolve habilidades sociais mais complexas.

De acordo com Vygotsky (1978), a cognição e o pensamento são moldados pela sociedade em que vivemos e desenvolvem-se como ferramentas para solução compartilhada de problemas, fazendo parte do processo de desenvolvimento dos indivíduos em um contexto organizado socialmente em torno de uma determinada atividade. Sua teoria enfatiza os processos ativo e interativo envolvidos na cognição, especialmente o papel, que é desempenhado pelo diálogo e pela língua na instrução, opondo-se à idéia de que a cognição se baseia na reflexão apenas. O mecanismo central nessa visão interativa da cognição é o desenvolvimento do andamento psicológico, para permitir a transferência de responsabilidade, compreensão e habilidades entre o instrutor e o aprendiz, em uma velocidade compatível e incentivadora do desenvolvimento de autonomia em relação à habilidade que está sendo adquirida.

Para tanto, é preciso captar a atenção do aprendiz para a tarefa a ser realizada, diminuir o número de requisitos necessários para resolver o problema, simplificando a tarefa, de modo que ele perceba que está prestes a resolvê-la, manter o interesse, por meio da motivação, controlar a frustração advinda das discrepâncias entre a sua produção e a produção ideal e demonstrar a versão ideal a ser obtida.

Tendo isso em mente, fica claro o fato de que os alunos não aprendem o mesmo conteúdo na mesma velocidade – o que é, falsamente, aceito como verdade em nossas escolas. Isso é verdadeiro, até mesmo para métodos comunicativos que, quando empregados, buscam adotar uma abordagem mais espontânea ao aprendizado da LE, criando situações que buscam quebrar a barreira do artificialismo. Contudo, se o processo de aprendizado é algo que se desenvolve, é preciso atentar para o fato de os professores poderem ou não ser responsáveis pelas diferenças e necessidades dos aprendizes, individualmente considerados, dentro do contexto da sala de aula de LE.

Se acreditamos que a sala de aula é um contexto socialmente determinado e que o processo de aprendizagem acompanha os processos sociais de desenvolvimento, então, podemos dizer que o mesmo padrão é válido para o ensino – ele também pode ser visto como um processo de aprendizado em desenvolvimento, de uma natureza dialética: intra e interpsicológica. A pergunta que se impõe aqui é: qual a importância dessa constatação para a sala de aula real, viva e cheia de contradições? A variável que ressalta aos olhos é o quanto o professor pode preencher o papel do *expert* para todo o grupo e para cada um de seus componentes, de modo a facilitar o aprendizado tanto no processo intra como no interpsicológico.

De acordo com a visão tradicional, ensinar é gerenciar a transferência de informação de um indivíduo para o outro. Dessa maneira, cada professor poderia ensinar o mesmo, do mesmo modo, na mesma velocidade. Isso não é, entretanto, o que ocorre. A análise dos dados mostra que cada professor tem sua própria interpretação do programa, que difere daquela de seus colegas; que não é neutro, com relação à atividade que desempenha, porque carrega

suas crenças; que as diferenças individuais não podem ser desconsideradas, e que a conscientização do processo de ensino parece operar diferentemente, conforme o professor mantém um diálogo com si mesmo, quando pratica o ensino reflexivo, ou quando se analisa, por meio de aulas gravadas em vídeo e vê possíveis soluções para os problemas que enfrentou verbalizadas por seus pares.

Essas duas visões do ensino parecem irreconciliáveis, embora ambas descrevam o ensino como um processo que envolve evitar ou superar obstáculos.

Todavia, se Vygotsky for o apoio teórico, percebemos que seu modelo de aprendizado gera um modelo de ensino que engloba ambos esses aspectos, o que sugere que a promoção da autonomia do professor é essencial para a criação de um contexto centrado no aprendiz, na aula de LE, quando tanto as diferenças individuais como as necessidades individuais de professores e alunos podem ser consideradas. É óbvio que só se atinge esse patamar quando se desenvolve um modelo do papel do professor na sala de aula, em relação ao qual se possa estabelecer uma norma para sua autonomia, que englobe tanto a compreensão do processo de aprendizado no qual o aprendiz está envolvido, quanto a interação social e autodisciplina psicológica pertinentes ao professor.

O início de tudo, específico de uma situação de sala de aula, é um grupo de pessoas tentando aprender, sob a direção de um professor, que busca facilitar o aprendizado. Ainda assim, é uma situação artificialmente criada, que se diferencia de outros modelos, como, por exemplo, uma relação entre um adulto e uma criança, entre um especialista e um leigo, o aprendizado entre pares, em que não há hierarquia e a auto-instrução. De um lado, uma coletividade artificial de aprendizes em potencial foi trazida à análise, de outro, o professor, que foi posto como árbitro do sucesso ou do fracasso, com relação ao tópico do dia.

O modelo vygotskyano mostra o que ocorre quando alguém tenta

aprender algo na presença de um *expert*, que responde às necessidades do aprendiz. É possível visualizar isso como um ponto em uma escala de interações de aprendizado, de diferentes estruturas sociais. O outro ponto seria o auto-aprendizado. Entre os dois, uma possibilidade vislumbrada é o trabalho em grupos. A dinamicidade do trabalho em grupo provocará uma busca por um tutor, mesmo não havendo um especialista no grupo. Sabemos que, na presença de mais de uma pessoa, a formação de dinâmica de grupo tende a concordar com o modelo da ZDP de Vygotsky, em que a assistência é fornecida pela condução, bem habilitada. Os pares e os modelos de aconselhamento pelos pares precisam ser salientados na sala de aula. Contudo, é a sociedade, e não o grupo, em si mesmo, que dá o próximo passo para mover o grupo na direção do modelo de Vygotsky, apresentando o professor como um especialista.

Esse fato acarreta duas conseqüências. Primeiramente, impede que haja a designação de um tutor, entre os alunos, e trunca a tentativa dinâmica do grupo de resolver seus próprios problemas de ensino. Já que o sistema institucional determina a presença do professor e a ele cabe a condução do aprendizado, o tutor é desnecessário. Em segundo lugar, remove o *expert* da relação de parceria, em que ele é capaz de agir em resposta a um padrão de aprendizado em um aprendiz individual, conforme a proposta de Vygotsky. Em outras palavras, é uma pessoa – o professor – que busca encontrar a melhor maneira de fazer com que um grupo de pessoas, seus alunos aprenda.

Essas são as características da situação de sala de aula e implicam, à primeira vista, que ela é um fórum muito ineficiente para a ocorrência do aprendizado, porque a presença do professor impede o surgimento das estruturas espontâneas do grupo e não estimula interação eficiente entre pares. Não obstante, essa ineficiência é o preço que se tem que pagar para poder introduzir um árbitro autorizado do conhecimento – o professor, essencial ao aprendizado científico, uma vez que não se pode pretender que o grupo aprendente recrie o conteúdo que está sendo apresentado, do mesmo modo que uma criança recria a percepção da realidade e as habilidades sociais

fundamentais que aprende espontaneamente. Essa é a ineficiência com que o professor precisa lidar para poder otimizar o aprendizado.

Na prática, isso significa que o professor precisa usar, como práxis, o comportamento de andamento espontâneo, que Vygotsky observa em pares. Assim, manter o grupo coeso talvez seja o item mais importante, que deva ser escamoteado no plano de aula, por causa da dificuldade gerada pela presença do próprio professor.

É Dam (1995:8) quem trata da prioridade que se precisa dar à dinâmica da formação do grupo porque um grupo coeso ajuda a desenvolver, no aprendiz, “a conscientização do seu papel, bem como do papel dos outros, no processo de aprendizado e promove a prontidão para cooperar”. Isso é o primeiro passo para tornar transparente a natureza social do aprendizado para os alunos. A autora ressalta que o trabalho em grupo não é facilmente alcançado sem suficiente condução, por parte do professor, e isso é o que constato no capítulo da análise de dados. Os alunos não fazem bom uso do grupo, quase nunca escolhem um tutor, voltam com demasiada freqüência à estrutura tradicional: professor/aluno.

De acordo com o modelo da ZDP, o ensino em sala de aula é uma evasão ou superação do que é identificado como obstáculo ao aprendizado. Em termos vygotskyanos, poder-se-ia então compreender a autonomia do professor como a sua liberação da dependência de comportamentos de ensino que são inapropriados para o contexto artificial da sala de aula. Como a participação do aprendiz é vista como um elemento essencial para o sucesso, na abordagem comunicativa, em contraste com métodos mais antigos, que impunham silêncio, em uma tentativa de recriar a estrutura de andamento aluno-professor, não permitindo o surgimento de qualquer outra estrutura no grupo, a interação é encorajada. Em outras palavras, o professor pede ao aluno para apresentar um colega ao outro, por exemplo, mas a estrutura é tão artificial na situação da sala de aula, que não se cria a ZDP. Então, o professor constantemente se defronta com evidências variadas – o aprendizado ocorre, não ocorre, se perde – em um fluxo de aprendizagem causado por um

complexo de ZDPs que se rompem e se reconstituem, alternadamente.

Esse modelo de sala de aula contemporânea, a que me refiro, tem um fluxo dinâmico de mecanismos de aprendizagem, o que implica a ausência de um paradigma único para o papel do professor. Como uma consequência, é fundamental que o professor esteja em uma posição que lhe permita adaptar-se a esse fluxo, da melhor maneira, para otimizar seu papel, nos mecanismos específicos de cada momento e, ter autonomia para lidar com os diferentes constrangimentos – sociais, institucionais e instrucionais – que possam ser obstáculos a essa adaptação.

Talvez a maior implicação deste modelo seja a libertação do professor da ilusão de que há uma maneira e um método certos. Urge, pois, que se desenvolva, durante o processo de formação do professor, a conscientização da maneira pela qual as ZDPs interagem ou conflitam na sala de aula. Para tal, é preciso desenvolver nos futuros professores habilidades que lhes permitirão estimular autonomia em seus alunos, por meio de uma experiência de aprendizado autônomo.

Conforme Vygotsky, a função do ensino é mediar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, por meio do foco nas funções e capacidades que ele pode desenvolver. A capacidade das pessoas se engajarem em comportamentos sociais interativos é o fulcro do ensino.

Autoridade é, evidentemente, uma das muitas qualidades que o professor autônomo precisa possuir para atingir o ponto de equilíbrio. Isso é problemático devido à natureza artificial, temporária e incerta das estruturas hierárquicas da sala de aula. Contudo, as interações verbais desempenham uma função muito importante na mediação da autoridade e, por isso, ela não pode ser separada do processo de aprendizado, mas precisa ser vista como emergindo da verbalização pedagógica do professor de modo a promover a autonomia do aprendiz. Um professor autoritário mostra sua eficiência pelo uso de técnicas que geram o envolvimento do aluno e pelo gerenciamento do tempo necessário para sustentar esse engajamento. Essas estruturas,

evidentemente, são úteis no desenvolvimento de aprendizado organizado.

Na prática, a eficiência não tem que ser vista como inata ao professor: O aprendizado ocorre até mesmo em salas de aula onde o professor não é considerado bom ou eficiente. A eficiência pode ser construída pela análise adequada da situação e conseqüente reflexão. O problema é que algumas pessoas estão conscientes de que essa é a maneira adequada de lidar com a situação do ensino, enquanto outras não estão e precisam ter um modelo do processo de ensino que valorize sua capacidade de lidar com o andamento para motivá-las a buscar a eficiência.

Neste capítulo foquei os conceitos que embasam este trabalho: autonomia e crenças, conceituando autonomia sob o ponto de vista do aprendiz e do professor. Além disso, tratei, brevemente da conceituação de crença e de sua importância, passando, a seguir, a mostrar a importância da teoria vygotskyana no desenvolvimento de autonomia na sala de aula. No próximo capítulo examinarei os objetivos e a natureza deste trabalho, o contexto e os participantes e como foram gerados os dados.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos e natureza da pesquisa

Definir o que acontece em uma sala de aula de LE é problemático. Há algumas presunções sobre o que nela ocorre. Há uma língua a ser aprendida. Há um professor que faz seu trabalho, usando os meios disponíveis, de acordo com as tendências mais modernas, ou conforme abordagens clássicas; há aprendizes que assistem às aulas e praticam na aula e, se possível, fora dela. Oficialmente, adquirir uma língua é uma questão de o aprendiz ouvir, compreender e repetir, aplicando o que lhe foi ensinado.

Não é isso, entretanto, que acontece. O bom senso nos mostra que qualquer pessoa aprendendo ou ensinando uma língua estrangeira percebe uma lacuna entre o que pretende e o resultado que obtém. Os modelos tradicionais de ensino e aprendizado são inadequados, porque não explicam o que realmente sucede na sala de aula; por outro lado, não o são se considerarmos que eles não evitam que algum aprendizado ocorra. Um dos temas que tem preocupado os lingüistas é a investigação sobre como ocorre a aquisição de uma língua estrangeira, se é um reflexo da compreensão cognitiva básica, ou se é desenvolvida independentemente da cognição.

A autonomia do professor parece ser um processo continuado de questionamento sobre como o modo de ensinar pode melhor promover o aprendizado autônomo para determinados alunos em contextos específicos. Parte dessa compreensão do contexto envolve compreender e explicitar os diferentes constrangimentos que devem ser enfrentados pelos professores, de modo que eles possam trabalhar, colaborativamente, para superar os constrangimentos e transformá-los em oportunidades de mudança. A

colaboração que a autonomia do professor requer sugere que, fora da sala de aula, professores tenham conhecimento da instituição a que estão vinculados e sejam flexíveis no trato com os constrangimentos.

Meu objetivo fundamental, neste estudo, é analisar as divergências e as convergências entre o discurso de aprendizes de inglês, da Universidade Católica de Pelotas, e sua práxis, no que se refere ao aprendizado autônomo. A análise dos resultados desta pesquisa auxiliará a melhor compreender como ocorre o processo de desenvolvimento de autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras e a buscar novas alternativas para que os aprendizes de LE possam atingir patamares mais altos de aprendizado autônomo. Minha crença pessoal é que um aluno autônomo chegará a ter competência lingüística mais rapidamente e, o que é mais importante, de forma mais eficiente.

Basicamente esta tese examina dados sobre o ensinar; o aprender aparece apenas na medida em que tento explicar o ensinar. O trabalho de campo se deu em salas de aula da UCPel, no Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL), centro de auto-acesso, cujas características abordarei posteriormente e, em salas de aula da rede pública. No intuito de analisar o processo de desenvolvimento de autonomia dos aprendizes e a aplicação de seus princípios, quando esses aprendizes gerenciam suas próprias salas de aula, terei as seguintes questões em foco:

1. Concepções dos participantes em relação à aprendizagem de uma LE
 - a. Como os participantes percebem a autonomia na formação de um indivíduo e, mais especificamente, na aprendizagem de uma LE? Como concebem o trabalho autônomo, em relação ao seu próprio aprendizado bem como ao de seus aprendizes?
 - b. Como eles entendem o papel do aluno e o papel do professor? Quais suas concepções de ensino e aprendizagem?
 - c. Como avaliam seu desempenho como alunos de Letras, inseridos no sistema educacional?
2. Atuação dos participantes como estagiários

- a. Sob sua ótica, que constrações lhes apresenta a sala de aula?
 - b. Como solucionam suas dificuldades?
 - c. Que experiências relatam como positivas e negativas em sua formação como professores?
 - d. Como vêm a si próprios como professores?
3. Divergências e convergências entre o discurso e a prática dos alunos quanto ao aprendizado autônomo
- a. Como relacionam a prática da sala de aula com o conhecimento teórico de Lingüística Aplicada?
 - b. Que mudanças de atitudes e crenças se apresentam no decorrer do processo de geração de dados?

É conveniente ressaltar, aqui, que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, mais especificamente, com princípios etnográficos. Não porque acredite que dados quantitativos não possam vir a colaborar na compreensão do desenvolvimento da autonomia, mas sim porque, minha experiência mostra que a pesquisa interpretativista tem contribuído mais para informar sobre as questões do aprendizado autônomo.

A Etnografia envolve o estudo de uma pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas em seu próprio ambiente. Ao invés de olhar um conjunto de variáveis e um grande número de participantes, tenta-se obter uma compreensão detalhada das circunstâncias dos poucos sujeitos que estão sendo estudados. Os relatos que observam princípios etnográficos são descritivos e interpretativos; descritivos porque os detalhes são extremamente importantes, e interpretativos, porque o pesquisador precisa determinar a importância do que observa sem grande apoio de informação estatística.

Segundo Atkinson e Hammersley (1994:248), a pesquisa etnográfica tem seguintes características:

- ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social em particular, ao invés da testagem de hipóteses;

- tendência de trabalhar, primariamente, com dados “desestruturados”, ou seja, dados que não foram codificados, quando da coleta de dados, em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas;
- investigação de um pequeno número de casos, talvez apenas um caso, em detalhe;
- análise de dados que envolve interpretação explícita de significados e funções das ações humanas, cujo produto são descrições e explanações, em que as quantificações e as análises estatísticas despenham, no máximo, um papel secundário.

Tendo esses princípios em mente, observei, em meu trabalho, o que se convencionou chamar de pressupostos básicos da pesquisa qualitativa: a triangulação de dados, a reflexividade e a visão êmica dos participantes.

Com relação ao primeiro pressuposto, os dados foram comparados e examinados em diferentes estágios, durante o período de duração da pesquisa, além de serem gerados de diferentes maneiras, que serão oportunamente explicitadas. No tocante ao segundo pressuposto – a reflexividade – é importante que seja estabelecida uma relação entre mim e o contexto que estou analisando.

Conforme Bogdan e Biklen,

“Todos os investigadores são presa dos enviesamentos inerentes ao observador. Quaisquer questões, ou questionários, por exemplo, refletem os interesses daqueles que os constroem, o mesmo se passando nos estudos experimentais. Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles”. (1999:68)

Sou pesquisadora, sou professora do grupo de alunos que estou analisando, uma das responsáveis pela criação do CAAL, e estou imbuída da crença de que autonomia gera maiores e melhores possibilidades para o aluno, não só para o aprendizado de LE, mas para sua vida como cidadão. Conseqüentemente, a realização desta pesquisa exigiu constante reflexão de modo a permitir que mantivesse minha objetividade.

Como Nicolaidés (2003:63) menciona, torna-se fundamental “transformar o familiar em estranho e o estranho em familiar”, para que se possa ver o que, por vezes, fica invisível para os que compartilham uma mesma cultura e tentam observar algum detalhe.

Finalmente, a visão êmica que tentei preservar se refere à construção, em conjunto com os participantes, da compreensão do processo de desenvolvimento de autonomia, para que eu possa estar o mais próximo possível da visão deles sobre o que seja a realidade social na qual estamos inseridos.

Nos itens seguintes, comentarei o contexto, os participantes e a geração de dados.

3.2 Contexto e participantes

Os dados utilizados nesta pesquisa foram gerados, como mencionado no item anterior, em diferentes campos e momentos e meu papel foi multifacetado. Como professora da disciplina Prática de Ensino de Inglês, ministrei aulas teóricas em que refletimos sobre tópicos relacionados à aquisição de LE. Além disso, supervisionei os alunos enquanto desenvolveram seus estágios em escolas da rede pública, observei o desempenho dos aprendizes em outras duas disciplinas - Língua Inglesa VII e Didática Especial de Inglês, ministradas por outra professora. Orientei o estágio desses aprendizes, como sua supervisora, procurando estimulá-los a introduzir a aprendizagem autônoma em seu ato pedagógico.

Desse modo, os dados foram gerados em três ambientes diferentes: nas salas de aula da UCPel, quando os aprendizes tinham aula de Língua Inglesa VII e Didática Especial de Inglês, no CAAL – o Centro de Aprendizagem

Autônoma de Línguas da UCPel, em sessões de visionamento⁷ e nas salas de aula de quatro diferentes escolas da rede pública de ensino. Essas aulas e as sessões de visionamento foram gravadas em vídeo e, posteriormente transcritas para análise.

Os participantes são quatro alunas, finalizando o Curso de Letras da UCPel, buscando graduação em português-inglês. Nenhuma delas tem experiência de ensino, em escolas da rede pública ou particular, embora já tenham, por exigência curricular, realizado seu estágio de português.

SASKIA é a mais velha (em torno de 50 anos); MICAELA, DESIRÉE e AMANDA têm aproximadamente a mesma idade (cerca de vinte e cinco anos), mas suas personalidades são completamente diferentes.

SASKIA é uma mulher com um excelente conhecimento de mundo, devido, talvez, às freqüentes viagens ao exterior. Não tem problemas de ordem financeira. É equilibrada, ponderada e apresenta um alto nível de exigência, com relação a si mesma e ao curso que escolheu. É funcionária pública aposentada e buscou o Curso de Letras, inicialmente, por pressão dos filhos adultos, que a incentivaram a fazer um curso superior. Mostra-se como uma pessoa segura de si, com posições definidas frente aos problemas políticos e econômicos do país e ciente de que pode externá-las. Dentro da Universidade, e fora dela, SASKIA sabe que não necessita ter peias. Sua confortável inserção na comunidade lhe permite dizer o que pensa a qualquer momento.

MICAELA é uma aluna diligente, bolsista de iniciação científica, exige muito de si mesma e esforça-se bastante para ter um bom rendimento acadêmico. É filha de colonos que, com ajuda de amigos e bolsa filantrópica, conseguiram enviar a filha mais velha para uma universidade particular. Ela é tímida, introvertida e insegura. Menciona sempre sua “falta de competência” em inglês e sua crença que não vai concluir com sucesso o que precisa fazer, seja uma atividade, seja seu período de estágio. Trabalha sempre junto com

⁷ As sessões de visionamento serão posteriormente comentadas.

SASKIA, que a apóia e estimula. MICAELA não tem nenhuma confiança em sua competência para ministrar aulas na língua-alvo e acredita que só domina, a muito custo, os conteúdos que lhe são necessários para desempenhar seu papel de bolsista de iniciação científica. Todo o restante – o estágio em língua estrangeira – lhe é muito custoso.

AMANDA é fluente em inglês, estuda essa língua desde pequena e a ensina em cursos livres. Embora tenha sido oferecida a ela a oportunidade de fazer seu estágio no curso em que trabalha, um curso livre, escolheu desenvolver sua prática em uma escola pública para ter a oportunidade de viver essa experiência, nova para ela. É idealista, criativa e sensível. Precisa ter a aprovação de todos – alunos, colegas, supervisora – para sentir-se confortável em seu papel. É extrovertida, não se acanha em criticar o desempenho de suas colegas, nem em pedir ajuda, quando acredita dela precisar. É a mais jovem das participantes e a mais inexperiente, uma vez que, porque busca graduação, apenas em inglês, não teve que desenvolver nenhum estágio anterior. Ela inicia seu trabalho imbuída da idéia de compartilhar o que considera “as coisas boas”, oferecidas pelos cursos livres, com o ensino público, que vê como carente e deficiente, e encara isso, como uma missão. É algo que ela precisa fazer, mesmo que suas colegas, que já viveram a experiência de estagiar em escolas públicas, a desaconselhem.

DESIRÉE é uma mulher incisiva, sem meias-palavras. Não mede o efeito que suas palavras possam causar, nem pensa duas vezes para dizer o que pensa. Fala o que lhe vem à cabeça, sem se preocupar com as conseqüências que possam daí advir. É séria, muito autoritária, segura de si, não tem medo de arriscar-se e é, freqüentemente, mal-humorada. Suas colegas dizem que ela parece estar “de mal com o mundo” e ela não se preocupa em explicar-se ou desmentir. Parece orgulhar-se dessa *persona* – a destemida, intolerante e desafiadora DESIRÉE. Seu objetivo é vencer, e isso significa um contrato para lecionar na rede estadual, enfrentar a precária situação do ensino de língua estrangeira na rede pública com a menor expectativa possível, porque “é assim que as coisas são”. Seu modelo é sua

mãe, também professora da rede pública, cuja experiência respeita e cujos conselhos acata. Tem uma filha pequena, cujo futuro a preocupa, em termos de aprendizado de língua. Vive a situação atual do ensino com um fatalismo que se poderia considerar surpreendente para sua idade.

As escolas onde os participantes estagiaram pertencem à rede pública de ensino – são todas escolas estaduais. No entanto, diferem bastante quanto às condições que oferecem ao alunado. A escola em que DESIRÉE estagiou é grande, com mais de mil alunos, que se espalham por vários pavilhões, onde estão as salas de aula. Elas são amplas, têm iluminação precária, e abrem para a rua, o que as torna pouco confortáveis no inverno, por causa do frio. A manutenção do ambiente não é boa: portas não têm fechadura, janelas não têm vidro. Não há giz ou apagador de quadro disponíveis na sala de aula, o professor deve adquiri-los. Dicionários ficam fechados à chave e precisam ser solicitados de antemão. Há um pátio, cercado por arame, com uma única porta, onde fica um vigia, em que os alunos são colocados, quando o professor não vem e precisam esperar pela próxima aula. Não obstante, os alunos podem entrar a qualquer momento, uma vez que a portaria é aberta e isso acarreta um constante ir e vir na sala de LE. A escola tem um histórico de violência entre os alunos, devido ao uso de droga e à presença de gangues, embora esteja localizada em zona residencial privilegiada. Efetivos policiais são presença relativamente constante para conter arruaças, muitas vezes intramuros.

SASKIA trabalhou em um contexto totalmente diferente daqueles de suas colegas. A escola em que desenvolveu sua prática de ensino situa-se na praia, e a clientela é composta por filhos de pescadores e veranistas, que adotaram a praia como residência permanente. Difere das outras escolas, na medida que a clientela também é diferente. A escola é limpa, espaçosa, literalmente aberta para a comunidade e visitantes – há um pátio murado, mas os portões são mantidos escancarados. É bem conservada, e os professores parecem realmente interessados em conservá-la assim e em atender bem sua clientela. As salas de aula são espaçosas, limpas, bem iluminadas e arejadas; as carteiras e as cadeiras estão em bom estado de conservação, os quadros

são grandes e a escola fornece material (giz, apagadores e cópias). Os alunos têm um nível socioeconômico razoável. A maioria deixa entrever que possui uma situação econômica estável e uma família bem estruturada. Quase todas as crianças moram em alguma das praias do Laranjal⁸ e, por isso, têm à sua disposição amplo espaço para suas brincadeiras, liberdade de ação e movimentação e um invejável contato com a natureza. Isso, provavelmente, as torna mais sensíveis, criativas e ingênuas do que as crianças que vivem em um ambiente urbano, trancadas em suas casas, geralmente, com uma grande limitação de espaço para consumir suas energias. Embora seja uma escola com mais de 300 alunos, há um clima de afetividade nela espreado. As professoras conhecem os alunos e os chamam pelo nome. Parece haver consenso entre direção, corpo docente e discente de que aquele lugar, onde passam tantas horas, deve ser hospitaleiro e aprazível.

AMANDA foi estagiária em uma escola com cerca de 200 alunos, localizada no centro da cidade. As turmas são pequenas, porque as salas de aula são minúsculas, comportando, no máximo 15 classes. É um prédio muito antigo, uma casa de família adaptada, que não apresenta nenhum conforto. As salas são limpas, apenas, não têm ventiladores, nem, é óbvio, aparelhos de som ou televisão. As salas têm janelas que abrem para um pátio interno, cimentado, onde ocorrem todas as atividades conjuntas: fila para entrar nas salas de aula, no início do turno, período de recreio, avisos gerais etc. A escola tem regras severas com relação a comportamento. Por exemplo, os alunos não podem andar sozinhos. Só se movimentam acompanhados por um inspetor, ou pelo professor, até mesmo para ir ao banheiro. A diretora me explicou que, como os alunos vêm da periferia da cidade, com problemas disciplinares, a escola optou por estabelecer critérios rígidos, na tentativa de manter o controle sobre eles. Há inúmeras regras: não entrar em aula desacompanhado, não usar boné, não usar batom, não sair da fila, não usar minissaia etc, todas tratando de comportamentos fora da sala de aula, buscando, aparentemente, uma convivência pacífica em um ambiente bem restrito.

⁸ Bairro da cidade de Pelotas, formado por várias praias, à beira da Lagoa dos Patos.

MICAELA trabalhou em uma escola semelhante à anterior, pequena e central, também com cerca de 200 alunos. O prédio é antigo. Do mesmo modo que a escola de AMANDA, é uma antiga residência. Foi reformada para abrigar a escola e as salas de aula são agradáveis – arejadas e bem iluminadas, embora pequenas. A clientela e a política da escola, com relação a comportamento, no entanto, diferem da escola de AMANDA. Conforme pesquisa realizada por MICAELA, 75% dos alunos tem situação econômica estável e família bem estruturada, apesar de atender também a uma clientela da periferia da cidade, com características diferentes. No entanto, conforme me informou a direção, a escola coloca os alunos acima de qualquer interesse, tratando-os carinhosamente, com liberdade e respeito, mesmo que exija deles a disciplina adequada ao ambiente escolar. Essa é a diretriz da direção da escola, que não é a mesma de alguns professores, conforme se pode constatar pelos dados gerados.

3.3 A geração de dados

Os dados dessa pesquisa foram gerados em diferentes contextos, por meio dos seguintes documentos:

3.3.1 Questionários

- Questionário aplicado às alunas, em julho de 2003.

Antes do início do período de estágio, ainda no mês de julho, apliquei um questionário às alunas, que objetivava registrar sua concepção sobre alguns tópicos da Linguística Aplicada, estudados e discutidos por elas, em semestres anteriores. Esses questionários foram respondidos individualmente e suas respostas utilizadas na análise.

3.3.2 Entrevista com as participantes

- Entrevistas com as participantes, ocorridas no segundo semestre de 2003.

Essas foram reuniões informais, em grupo, no CAAL, em que eu tentava conhecer a percepção das participantes sobre seu curso, seu entendimento sobre alguns tópicos de Lingüística Aplicada e, também, sobre autonomia. Essa reflexão retomava alguns aspectos estudados anteriormente. Com freqüência, o tema, conduzido pelas participantes, dizia respeito a assuntos que as estavam preocupando. Outras vezes, eram momentos de discussão acadêmica, em que textos eram discutidos e dúvidas esclarecidas. Essas entrevistas também foram gravadas em áudio e transcritas e analisadas.

3.3.3 *Weblogs* das participantes

- *Weblogs* das alunas, enviados após cada aula, para a professora-orientadora.

O que chamo *weblogs* são relatos, feitos pelos alunos, via *e-mail*, para mim. Neles, as participantes verbalizavam seus medos, suas alegrias, suas frustrações, suas irritações, ou seja, seus sentimentos. Por decisão das alunas, sem minha interferência, só eu, supervisora e pesquisadora, tinha acesso a eles. Os *weblogs* eram escritos e enviados, imediatamente após ter sido ministrada a aula, e foi acordado entre mim e as participantes que seriam o relato mais honesto possível de suas sensações sobre o trabalho que haviam acabado de executar. Esses *e-mails* também fizeram parte da análise.

3.3.4 Sessões de visionamento

- Sessões de visionamento, realizadas durante o segundo semestre de 2003.

Essas reuniões, realizadas no CAAL, eram momentos em que víamos as fitas com a gravação das aulas das estagiárias e refletíamos sobre elas. As participantes pareciam gostar, tanto de ver-se na tela, atuando como professoras, respondendo às perguntas das colegas e tentando explicar determinados comportamentos, quanto de observar a aula das colegas, estabelecendo comparações entre as delas e as suas, e também questionando e criticando. Todo tipo de crítica era aceito, como havia sido anteriormente acordado, e toda a crítica era considerada como construtiva. Houve momentos em que alguém exerceu seu direito de criticar e o fez, contundentemente. Houve, também, respostas amargas e pouco amigáveis, mas, em nenhum momento, as sessões de visionamento perderam sua validade. Essas sessões foram, também, gravadas em áudio e vídeo e transcritas para análise.

3.3.5 Observação das aulas das aprendizes pela professora-pesquisadora

- Registro das observações da professora-pesquisadora sobre as aulas a que assistiu.

Ao término de cada aula a que assisti, registrei minhas impressões sobre como a estagiária havia desenvolvido seu trabalho.

- gravação em vídeo de uma aula de Didática Especial de Inglês, uma de Língua Inglesa VII e uma de Prática de Ensino de Inglês, feitas no primeiro semestre de 2003.

Como não fui eu a professora de Didática Especial de Inglês, nem trabalhei com os alunos em Língua Inglesa VII, não assisti às aulas, que foram filmadas por uma bolsista. Decidi, então, não utilizar os dados gerados nessas duas oportunidades. Já as aulas teóricas de Prática de Ensino de Inglês foram ministradas por mim. Durante elas, as alunas-estagiárias refletiram sobre o ato pedagógico, debatendo sobre vários assuntos atinentes ao ensino e aprendizagem de uma LE. Essas aulas foram, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

- gravação em vídeo das aulas ministradas pelas participantes, em escolas da rede pública. A filmagem foi feita durante o período de estágio das participantes, ou seja, durante o segundo semestre de 2003.

Assisti a três aulas de cada uma das participantes das 20 que compõem o estágio supervisionado, requisito obrigatório para graduação em Letras, licenciatura plena em inglês, na UCPel. Gravei em vídeo cada uma dessas três aulas, que foram, do mesmo modo que os documentos anteriores, transcritas, para serem analisadas.

3.3.6 Relatórios de estágio

- relatórios de estágio, entregues no final de 2003.

Por último, mas não menos importante, há os relatórios de estágio. Esses relatórios, escritos ao término do período de estágio, são uma exigência curricular; neles as aprendizes

reportam a experiência que vivem, enquanto ensinam sob supervisão, explicam a base teórica em que se apoiaram para desenvolver sua práxis, comentam a prática que tiveram, apontam, às vezes, soluções para os problemas que enfrentaram e sugerem alternativas que consideram viáveis, para aplicação pelos que os sucederão.

Nesta seção expus brevemente os objetivos e a natureza desta pesquisa, enumerei as participantes, buscando caracterizá-las, explicitarei os diferentes contextos em que os dados foram gerados e mencionei os diferentes documentos utilizados, detalhando-os. Na próxima seção, passarei a analisar e a discutir os dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo tem por objetivo descrever a maneira como alunos estagiários, futuros professores de inglês, do Curso de Letras da Universidade Católica de Pelotas, vêem sua própria aprendizagem, como percebem a autonomia na formação de um indivíduo e, mais especificamente, na aprendizagem de uma LE. Pretende, também, analisar a visão dos aprendizes sobre sua atuação como professores e ainda visa traçar um paralelo entre seu discurso e sua prática pedagógica no que tange ao desenvolvimento da autonomia. Essa descrição será ilustrada, conforme informação no capítulo anterior, por meio dos dados gerados com base em entrevistas, em gravações em vídeo das aulas ministradas pelos estagiários, em questionário respondido pelos participantes (ver anexo), em sessões de visionamento, em *weblogs*, por eles enviados, em relatórios dos estagiários sobre sua práxis e em anotações da pesquisadora, quando da observação das aulas.

Passo a seguir a observar como as participantes percebem a autonomia em sua aprendizagem.

4.1 Percepção sobre sua própria aprendizagem

4.1.1 Percepção da autonomia na formação do indivíduo e na aprendizagem de uma LE

4.1.1.1 AMANDA

AMANDA faz sua primeira aparição, na entrevista com o grupo, demonstrando prontidão para falar e segura de suas concepções. Eis a resposta obtida, quando a professora pergunta quem é o aprendiz autônomo:

Transcrição 1: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

AMANDA – posso começar? Pra mim o aprendiz autônomo é aquele que é consciente das suas necessidades, sabe? **Aquele que sabe que precisa** e aquele que chega, não é aquele que faz tudo, é aquele que chega pra ti e diz assim oh, teacher, a minha dificuldade... **O autônomo é aquele que reconhece onde tem os problemas.** ... é aquele que tem consciência do que ele pode, e de todas as limitações dele, sabe? Ele tem consciência do que ele pode, do que não pode, do seu limite, até onde ele vai e onde não vai. **É o ideal pra se aprender...**

Na mesma entrevista, ela comenta:

AMANDA – ... tem coisas que não dá, **é preciso ir à fonte, perguntar.** É muita pretensão da pessoa pensar – **eu vou aprender tudo sozinha...**

Seu comentário precisa ser analisado sob a luz do que Pennycook (1997) observa, com relação ao aprendiz que, independentemente, escolhe consultar um professor para aprender e prefere que ele o ensine. Isso está de acordo com os nossos processos naturais de desenvolvimento psicológico. Quando nascemos, somos pessoas totalmente dependentes. Necessitamos de nossos pais para nos proteger, alimentar, carregar e tomar decisões por nós. À medida que crescemos e nos tornamos maduros, desenvolvemos uma grande necessidade psicológica de independência, primeiro do controle parental e, posteriormente, do controle de professores e outros adultos. Um aspecto essencial de maturidade está no desenvolvimento da habilidade de assumir responsabilidade por nossas próprias vidas – tornarmo-nos autogeridos. Assim, embora comprometida com a idéia, AMANDA parece reconhecer que há inúmeros tópicos que os alunos não podem descobrir sozinhos e agem com responsabilidade se não hesitam em perguntar a quem sabe. Em uma nova situação, depender de outros que sabem mais, de modo que possam aprender a agir no novo contexto, pode ser uma atitude autônoma e responsável.

4.1.1.2 DESIRÉE

DESIRÉE tem uma visão diferente de autonomia, se comparada à de AMANDA. Em sua primeira manifestação, ela concorda com a colega. Seu conceito de aprendiz autônomo assemelha-se ao enunciado por AMANDA.

Transcrição 2: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

DESIRÉE – ... aprendiz autônomo é **aquele que tem consciência do que pode e de todas as limitações dele**, sabe? Ele **tem consciência do que ele pode, do que não pode, do seu limite**, até onde ele vai e onde não vai. Autonomia..., antes a gente não chamava isso de autonomia, **estudar em casa por exemplo, antes não se chamava autonomia**. Isso aí é uma maneira de ser autônomo, de estudar em casa, rever a lição...acho que é uma maneira de estar praticando autonomia.

No entanto, a partir de seu segundo comentário, na mesma entrevista, ela começa a se distanciar de AMANDA. DESIRÉE acredita que algumas atividades podem ser realizadas autonomamente, outras não. E as que podem são as já conhecidas, já aprendidas, ou seja, em sua opinião, conhecimento novo não pode ser adquirido de modo autônomo. Também, parece conceber trabalho autônomo como sinônimo de trabalho isolado.

DESIRÉE - ... é, eu também não consigo aprender assim, tipo pega sozinho...autonomia, com o que eu concordo, mas eu sou uma pessoa super diferente, assim. **Se eu chego numa coisa que eu não entendi...se eu não entendi aquilo ali e não tem ninguém na minha volta pra me explicar aquilo ali...não dá, não vai**. Então quer dizer que **autonomia pra mim tem um limite**. Até onde eu já sei, eu **posso até ser autônoma pra estudar o que eu já sei, mas pra coisas novas assim...**

Autonomia é freqüentemente entendida, como uma condição solitária. Erroneamente, uma vez que, cada vez mais, a literatura enfatiza a necessidade de interação e negociação para seu desenvolvimento. Dam mostra a dimensão social do conceito, quando diz:

“A autonomia do aprendiz é caracterizada pela prontidão em assumir o controle de seu próprio aprendizado, ao serviço de suas necessidades e propósitos. Isso lhe garante a capacidade e a vontade de agir independentemente e em cooperação com outros, como uma pessoa

socialmente responsável". (1995:1-3))

Benson e Voller (1997) chamam a atenção para o fato de que autonomia do aprendiz não quer dizer o trabalho isolado do aprendiz, e que a interação com outros, dentro e fora da sala de aula, é importante para o processo. Como ensina Vygotsky (1991), aprende-se como resultado do apoio de outros, sejam eles pais, colegas ou companheiros. Então, ainda na mesma entrevista, DESIRÉE verbaliza a necessidade que sente de uma pessoa – um orientador – que crie um ambiente de aprendizado estimulante, que a apóie e que a desafie a atingir seu potencial.

DESIRÉE – Autonomia é bom? É bom, mas **se tu tiver um bom orientador, que tu tens que ter um orientador**, de repente tu até achas que estás progredindo, mas poderia estar progredindo muito mais se tivesse.

DESIRÉE – ... é o caso do X (*um colega*), que **aprendeu tudo sozinho, mas não tem capacidade de colocar isso em prática**. Não tem capacidade de dar uma aula, quer dizer, faltou uma orientação, **faltou algum tipo de orientação**. Vendo filmes ele aprendeu a língua, mas...

Um outro aspecto é levantado aqui – a necessidade de um guia. Em sua segunda manifestação, DESIRÉE fala de um colega que, embora tenha aprendido inglês por si mesmo, sem o auxílio de um professor, foi reprovado na disciplina Didática Especial de Inglês, por não ter sido considerado competente para elaborar o projeto da prática docente (os planos de aula), que deveria aplicar no semestre subsequente. DESIRÉE acredita que faltou a figura do orientador e que, por isso, o colega não conseguiu passar a teoria para a prática. A orientação, certamente, desempenha um papel muito importante, no sentido de encorajar o aluno a aprender independentemente. Holec (1989) mostra que poucos adultos são realmente capazes de assumir responsabilidade por seu aprendizado, pela simples razão de que nunca tiveram a oportunidade de fazê-lo. Não se pode, portanto, presumir que os aprendizes saibam como aprender.

4.1.1.3 MICAELA

MICAELA compartilha a opinião das colegas. Também para ela, a figura de um professor, de um orientador, que a conduza, é imprescindível.

Transcrição 3: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

MICAELA – ... é, eu não consigo assim... coisas que eu já sei eu consigo estudar sozinha. Mas, quando é inglês, coisas que eu não sei, **eu não consigo estudar sozinha. Tem que ter uma pessoa que diga é assim e assim.** A partir do que eu sei, eu consigo estudar, mas o que eu não sei...

Lantolf (2000) é um dos autores que mostra, nos estudos de L2, a tendência de ver o aprendizado de língua como um fenômeno de grupo e não como um processo individual. Assim, a necessidade de MICAELA encontra apoio na literatura da área. A interação é necessária e o impacto dessa interação e o dos fatores sociais no aprendizado de uma língua estrangeira emergem como muito significativos, particularmente na maneira como podem afetar as crenças do aprendiz sobre si mesmo e aquelas sobre como eles abordam o aprendizado.

4.1.1.4 SASKIA

SASKIA não discorda de suas colegas. No entanto, sua concepção parece ser um pouco diferente, no que diz respeito ao papel que o professor deve desempenhar. Em nossa cultura, responsabilidade é identificada com autonomia, assim, a recusa em assumi-la pode ser vista como dependência do professor. O objetivo do professor é, então, capacitar os alunos a se tornarem mais autônomos em seu aprendizado, ou seja, auxiliá-los a aprender mais efetivamente, sem a constante presença e intervenção do professor. O papel do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas ajudar seus alunos a, gradativamente, assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Essa idéia é perceptível em seu comentário:

Transcrição 4: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – O professor não precisa ficar cobrando, lembrando, porque **o aluno tem que ser responsável**. Eu acho que o professor tem que exigir do aluno, não deixar solto.... **o papel mais importante na autonomia ainda é o do professor. Ele é que tem que fazer com que o aluno procure autonomia.**

Quando considera o professor como o principal responsável pela condução do aluno, em direção à autonomia, SASKIA exemplifica com um procedimento que considera bem sucedido para seu aprendizado.

Transcrição 5: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – Querem ver? Atividades que eu achei ótimas pra desenvolver autonomia? **Aqueles pacotes que a gente vinha fazer no CAAL**, no início. Aquilo era muito bom. **O professor pedia, a gente vinha pra cá e tínhamos que nos virar para fazer.**

No início de seu curso, eu, então sua professora de Língua Inglesa II, solicitava a realização de tarefas, equivalentes a 20 horas-aula, no CAAL. Essas atividades eram conjuntos de exercícios de nível básico, que abrangiam gramática, compreensão oral, multimídia, vídeo e leitura. Esses exercícios tinham datas previstas para me serem apresentados, após terem sido corrigidos pelos próprios alunos, por meio de gabarito. Apenas os exercícios de produção escrita eram corrigidos pelas professoras pesquisadoras, que trabalhavam no Centro, ou por mim. A realização dessas tarefas ficava registrada no Centro e era computada na avaliação da disciplina (Nicolaides e Fernandes 2001).

Nicolaides e Fernandes (2001:243) chamam a atenção para o fato de que esse procedimento envolve muito pouca autonomia por parte do aluno, a não ser a possibilidade de escolha do melhor horário para ir ao Centro e de desenvolver o trabalho sozinho ou em grupo. No entanto, SASKIA confirma, em sua fala, o que as pesquisadoras já mencionavam em seu artigo – “o aluno,

mesmo sendo já adulto, de nível universitário, necessita de um *feedback* estimulante por parte do professor”.

SASKIA acredita que o aprendizado de inglês não ocorre como o de outras disciplinas. Essa é uma crença bastante comum entre os alunos. O aprendizado da língua estrangeira é diferente, não por ser ela mais fácil, ou mais difícil, embora a pronúncia apareça como um elemento complicador, ao lado do problema da falta de conhecimento básico que o aprendiz deveria ter adquirido na escola, mas porque requer habilidades e estratégias de aprendizagem diferentes daquelas requeridas pelas outras. É o que se percebe em sua próxima fala:

Transcrição 6: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

É muito mais difícil estudar (inglês) sozinho do que as outras disciplinas. O inglês, **para compreender o funcionamento da língua, ... a pronúncia**, precisa ou de alguém ou de um recurso, é... **diferente das outras disciplinas**.

A participante tem a crença da utilidade da língua como fator motivador: o conhecimento de inglês facilita o alcance de metas no campo profissional. Ela mostra a intenção de usar a motivação instrumental para despertar o interesse de seus alunos, como se vê em sua fala, a seguir:

Transcrição 7: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

O interesse é que faz um aprendiz. Eu vou procurar **despertar neles o interesse pela língua**. Minha primeira atitude na sala de aula vai ser essa. ... contando o que a gente estava conversando aqui, que **se eles não sabem inglês, eles já têm uma desvantagem no mercado de trabalho**.

SASKIA está ciente da necessidade de exposição a grande quantidade de insumos para adquirir a língua. Ela compreende que mais envolvimento e mais responsabilidade pelo seu aprendizado podem vir a melhorar seu investimento de tempo e esforço. Provavelmente como um corolário dessa conscientização, surge a crença de que uma maior competência adviria de residência em um país de língua inglesa, expressa em sua fala:

Transcrição 8: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

... se eu tivesse anos a menos, quando eu não sabia nada de inglês, eu **comprava uma passagem só de ida pra um lugar desses** assim, que me agradasse mais e ia aprender inglês. Em um ano, eu tenho certeza que **eu ia saber tudo de inglês...**

Autonomia significa mais do que buscar atividades de aprendizado, sem auxílio de um professor. Significa estabelecer seus próprios objetivos e seus próprios padrões, definir quais são seus interesses, estabelecer suas políticas e planos, independentemente da pressão de outros. A avaliação de seu próprio aprendizado é um dos melhores meios para chegar ao aprendizado autônomo responsável. É quando o aprendiz assume a responsabilidade pela decisão sobre os critérios que são importantes para ele e pelos objetivos que pretende atingir que ele realmente aprende a responsabilizar-se por si mesmo e a buscar os recursos de que necessita. Como Breen e Mann (1997) mostram, a atividade de aprendizagem autônoma pode ser considerada como a busca de quaisquer atividades que o aluno considere útil para permitir-lhe acesso a seus objetivos. Como se percebe, SASKIA compartilha esse entendimento:

Transcrição 9: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

Autônomo é aquele aluno que sempre é capaz de buscar recurso. Não adianta ele só chegar pro professor e dizer que ele tem dificuldade naquilo. Eu acho que ele tem que buscar recursos. A intenção dele de dizer pro professor é esperar que o professor dê um retorno. Aí, se ele tem dificuldade em *listening*, ele pega um filme em inglês, tira a legenda – isso quer dizer buscar recurso.

Nesta seção, analisei as participantes com relação a como percebem a autonomia na formação do indivíduo e na aprendizagem de uma LE. Suas percepções são semelhantes, no sentido de que não se pode aprender a LE sem auxílio de um tutor e que é preciso buscar recursos. SASKIA, no entanto, é a única que traz a idéia de responsabilidade, conectada à idéia de autonomia. Na próxima seção, focarei as concepções das participantes sobre ensino e aprendizagem, buscando compreender como elas vêem o papel do aluno e o papel do professor na aula de língua estrangeira.

4.2 Percepção do papel do aluno e do papel do professor

4.2.1 AMANDA

AMANDA tem altas expectativas com relação ao que considera ser o papel do professor, como se percebe por suas manifestações:

Transcrição 10 Questionário escrito - 01.08.2003

AMANDA - O que é ser um professor eficiente de LE? **O professor eficiente é aquele que consegue atender às expectativas do aluno e suprir as necessidades que ele tem em relação à LE.**

Transcrição 11 Entrevista com o grupo – 08/07/2003

AMANDA - Qual é o papel do professor em uma aula de LE? O professor tem o papel de **gerador de oportunidades de aprendizado e facilitador desse processo**, por meio de aconselhamento e instruções que possam suprir as necessidades do aluno.

Kenny (1993) propõe uma mudança na maneira como a língua-alvo é vista no contexto da autonomia. Nesta nova concepção, os aprendizes usam o conhecimento para seu próprio propósito negociado, ou seja, eles usam a língua, preferentemente a estudá-la. E o programa se torna uma maneira de organizar o que os aprendizes querem fazer, não uma lista de conteúdos. Se aceitamos essa proposta, então, o papel do professor muda radicalmente. Weininger (2001:59) ressalta “Precisamos de mais aprendizagem e menos ensino”. E lembra que, para atingirmos essa meta, o professor precisa deixar de ser o sábio, aquele que detém o conhecimento e o distribui, na medida das necessidades dos alunos e passa a ser aquele que guia, que orienta, organiza e gerencia atividades propícias à aprendizagem, inclusive a sua própria.

Como formadora de professores, tenho o desafio de convencer os estagiários que podem aprender muito, apenas ouvindo seus alunos. É preciso

ouvir o que eles não dizem, além do que dizem. É necessário escutar a linguagem que usam, bem como a que não usam. É mister notar as maneiras pelas quais eles transformam a linguagem e as experiências de aprendizado que lhes são fornecidas.

AMANDA também é crítica e consciente de que o sucesso, no aprendizado de uma língua, não depende apenas da vontade do aprendiz, como se percebe em sua fala:

Transcrição 12: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

AMANDA - ... **não depende só de mim** (o aprendizado). **Depende do professor também e depende das condições do lugar**, porque assim oh, é aquela coisa, se tem um professor desligado, que não tá nem aí: entra, dá a aula e vai embora...

A evidência da presença do professor acentua a necessidade de tornar mais explícitas as diferentes crenças que os professores têm sobre a natureza do conhecimento, sobre o processo de aprendizado de uma língua estrangeira e seu papel na promoção e do apoio do aprendizado autônomo.

É importante, aqui, lembrar Barcelos (2001), quando ela denomina *abordagem contextual* ao estudo de crenças que são específicas de um determinado contexto. O papel do lócus instrucional é fundamental, e deve ser considerado, na medida em que contribui para um bom ou mau desempenho, tanto da parte do professor, quanto do aluno.

A maneira como os aprendizes vêm suas experiências de aprendizado é muito importante para o desenvolvimento de sua confiança e, sem ela, é difícil desenvolver autonomia (Nicolaidis e Fernandes, 2002). AMANDA tem ciência disso e percebe que cada aluno é um indivíduo, com suas características e que, para poder desempenhar seu papel melhor, precisa conhecer essas características. Isso é perceptível em sua fala:

Transcrição 13: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

AMANDA – ... sobre o conceito de bom aprendiz a gente tem que prestar muita atenção. É uma coisa muito delicada tu saber **quem é bom aprendiz e quem não é ... cada pessoa tem a sua forma de aprender, cabe ao professor cavar e descobrir essa forma.** Ele pode ser muito bom ouvindo música ... Agora, se tu conseguires ãh, **chegar até a raiz dele e conseguir despertar algo que realmente faça com que ele olhe a língua de uma forma diferente,** de um modo diferente, aí sim, ele vai ser um bom aprendiz, mas cabe ao professor despertar ...

A voz de AMANDA engloba uma série de fatores: estilos de aprendizagem, motivação etc. Wenden (1991) explica que o aprendiz deve ser preparado, psicologicamente para clarear, refinar e expandir suas idéias sobre língua e seu aprendizado, e mais, aprender a acreditar em seu potencial para chegar ao aprendizado e gerenciá-lo. Além disso, segue a autora, deve querer assumir um papel mais responsável nesse processo. Quando menciona que precisa despertar no aprendiz algo que o faça ver a língua de modo diferente, AMANDA se refere a não deixar o aprendiz na defensiva, a deixar seu filtro afetivo abaixado, de modo que o insumo recebido atinja a parte do cérebro responsável pela aquisição, como ensina Krashen (1982).

Ao conceituar ensino, quando responde o questionário proposto pela professora-pesquisadora, em uma atividade realizada na sala de aula da disciplina Prática de Ensino de Inglês, AMANDA categoricamente declara que a responsabilidade do aprendizado é do professor e ignora, por completo, a parcela que cabe ao aluno. É o que se percebe, em sua resposta:

Transcrição 14: Questionário escrito Amanda – 01/08/2003

- Qual é teu conceito de ensino?

Ensino é um sistema de trocas por meio do qual educador e aprendiz adquirem conhecimento com base em alguns aspectos determinantes. O educador considera primeiramente a realidade e os interesses dos alunos para realizar seu trabalho. Enquanto que os alunos dependem diretamente do conhecimento específico da área com a qual o professor pretende ensinar e do modo como o faz. Ou seja, **os alunos dependem totalmente do professor.**

Essa manifestação da participante é coerente com o que ela declara na seção anterior, quando, ao falar sobre o aluno autônomo, diz que é autônomo

aquele que percebe que tem problemas e vai à fonte, buscar soluções para eles. A fonte, no caso, é o professor.

É interessante lembrar, a esta altura, que AMANDA pode ser considerada uma boa aluna, pelos padrões atuais: ativa, participante, assídua e com avaliações, nas disciplinas relativas ao inglês, sempre traduzidas em ótimas notas. Para aqueles que pretendem promover autonomia, essa é uma informação útil: investigando o que alunos bem sucedidos fazem, podemos obter informação que nos permitirá ajudar os que não conseguem um bom desempenho.

AMANDA não parece aceitar nenhuma alternativa para que o aprendizado ocorra, a não ser a que advém do professor. Ela esquece, por exemplo, atividades extraclasse, que podem ser usadas para a construção de proficiência na língua e, principalmente, ela ignora o fato que o aprendizado de uma língua é um esforço que dura a vida toda, e não algo que começa e termina na sala de aula. Isso pode, também, ser um “alívio” para pessoas que, como AMANDA, quando realizam sua práxis, se sentem totalmente responsáveis pelos sucessos e fracassos dos alunos, demonstrando que a instrução é só uma parte de um quadro, muito mais amplo do que, realmente, constitui um aprendiz bem sucedido. É isso que verifico que ela não percebe, quando continua respondendo ao questionário proposto pela professora-pesquisadora:

- Qual é o papel do aluno em uma aula de LE?

O aluno tem o papel de construtor ativo do conhecimento, sendo que para isso é preciso que **o professor gere oportunidades para a criação e construção progressiva de saberes, sem o que o aluno não conseguirá...**

Vieira (2003) lembra que, subjacente a uma prática que busque o desenvolvimento da autonomia, está um comportamento subversivo da parte do professor, de modo mais forte ou mais fraco, que o leva a ser consciente das restrições que deve enfrentar e, ao mesmo tempo, a explorar o espaço de que dispõe, gerenciando sua sala de aula para obter as condições necessárias para que a aprendizagem se efetive. É Vieira (2003:203) ainda,

que nomeia, entre os vários papéis do professor, “Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a, se necessário)”. AMANDA mostra essa percepção, talvez intuitivamente, quando escreve seu relatório, após ter concluído seu estágio.

Transcrição 15: Relatório de estágio (página 5 - 6)

No entanto, também **havia algo inquietante dentro de mim, uma vontade de levar os conhecimentos da escola particular até a pública, de mostrar que as coisas podiam dar certo também lá – na pública.** Uma das minhas primeiras preocupações foi a de preparar os alunos para materiais os mais autênticos e próximos possível. Queria fazer-lhes entender que o **modo como o grupo trabalhara até então iria ser um pouco diferente da forma como eu pretendia apresentar o conteúdo.** Ao invés de introdução de gramática, iria apresentar-lhes instrumentos para que eles pudessem atingir a base para os primeiros passos da comunicação.

AMANDA tem clara a questão da conexão entre professor e aluno, por meio de vínculos de afetividade, que precisam estar presentes para que a sala de aula alcance sua melhor forma. É Krashen (1982) quem nos fala da importância de o filtro afetivo estar abaixado para que o aprendizado ocorra. Na lição do autor, para que ocorra a aquisição, é preciso que o aprendiz não esteja na defensiva, que ele queira aprender, de modo que o *input* recebido atinja a parte do cérebro responsável pela aquisição. Para tal, é necessário, como diz AMANDA, na sessão de visionamento da aula de DESIRÉE, cuidar da parte afetiva.

Transcrição 16: Sessão de visionamento da aula de DESIRÉE – 27/09/2003

AMANDA – **eles relacionam o aprendizado à parte afetiva. Se gostam do professor vão aprender, se não, o azar é dele, do professor.** Acham que o azar é nosso. Quem vai sair prejudicado somos nós, porque se não aprenderem, mais cedo ou mais tarde a escola nos bota na rua.

AMANDA - é delicada essa atitude deles, sabe, assim, ó, **a concepção de bom professor deles é diferente da concepção de bom professor nossa.** Pra eles o bom professor é o que

permite a bagunça, permite a indisciplina...

AMANDA - eu acho que **o bom professor é aquele que consegue o equilíbrio, que consegue balancear entre uma coisa e outra**, o que é uma coisa muito difícil. Vou te dizer uma coisa, por mais que digam – ah, eu consigo – tu tens que ir muito fundo, lá no fundo dos interesses dos teus alunos. **Chegar no ponto certo: eles gostam de mim, da matéria e a minha aula não é uma zorra...** Olha, é uma fórmula mágica, porque cada um tem um interesse específico.

Ela está ciente da dificuldade de encontrar o ponto de equilíbrio, aquele em que o professor tem a atenção do aluno, sua participação na aula e, portanto, as condições necessárias para a realização de um bom trabalho. Mais uma vez, além de Krashen (1982), ela tem o apoio de Skehan (1989) e Ellis (1995) que, entre outros autores, salientam a importância dos fatores afetivos, como motivação, ansiedade e autoconfiança no processo de aprendizagem. Esses autores lembram que, se o filtro afetivo está abaixado, se o aluno tem atitudes positivas perante a língua estrangeira, ele aprende mais rápido e melhor e, à medida que fica exposto a insumos significativos, os processos mentais responsáveis pela aquisição constroem a representação lingüística com muito mais facilidade.

A preocupação de AMANDA com o material instrucional é legítima, e encontra apoio em Sharwood-Smith (1994). Ele salienta que insumo útil é a linguagem real à qual o aprendiz está exposto, não incluindo regras ou explicações relacionadas ao uso da língua. AMANDA menciona a autenticidade do material e a necessidade de não se menosprezar a capacidade de aprendizagem do aluno. Outra vez, Krashen (1982) lhe serve como embasamento, quando diz que, do mesmo modo que a linguagem da mãe ou da babá não tem o propósito precípua de ensinar e sim de comunicar, a linguagem do professor também não deve visar o ensino da língua, primeiramente, mas sim pretender auxiliar o aprendiz a compreender o que está sendo dito e facilitar a comunicação. Estes são os comentários de AMANDA, na sessão de visionamento de uma aula de sua colega:

Transcrição 17: Sessão de visionamento da aula de DESIRÉE – 27/09/2003

AMANDA - parece que **o professor é a fonte da língua**. Isso é uma crença minha.– eu creio que o meu aluno tem que me ver como um instrumento. Acho importante isso da **autenticidade**. Se eu puder trazer, gravar algo bem real, do dia a dia, pra mostrar pra eles... aí eles vão dizer – olha eu consegui fazer essa atividade e foi com material real, não foi com a minha professora falando bem claro, mexendo a boca pra me fazer entender.

AMANDA – é, não dizer **what – is – your – name** (*lentamente pronunciado, na fita*), sabe? Eu acho que é por isso que os alunos não aprendem. Eu acho que **os professores menosprezam demais seus alunos**. Não, eu não vou levar esse material porque eles não vão entender. Eles não sabem nada. Leva, não custa nada. Não acomoda teu aluno – **aluno acomodado é reflexo de professor acomodado**. Isso aí, tem gente que faz conscientemente.

Como Krashen, AMANDA considera esse tipo de insumo, que é autêntico, natural e comunicativo, levemente afinado e compreensível para o aprendiz, vantajoso sobre o que é perfeitamente afinado.

4.2.2 DESIRÉE

DESIRÉE tem convicções fortes e as expressa firmemente. Quando indagada sobre sua concepção de ensino e aprendizagem, ela assim se expressa:

Transcrição 18: Questionário escrito de DESIRÉE – 01/08/2003

- Qual é teu conceito de ensino?

Acredito que ensinar é o ato de alguém que tem conhecimento sobre algum assunto, podendo assim passá-lo para outras pessoas, **não esquecendo que ensinando sempre se aprende**, o que quer dizer que **quem ensina deve ouvir, discutir e saber perceber se o que está sendo ensinado está sendo aprendido**.

- Qual é teu conceito de aprendizagem?

Aprendizagem é um fenômeno que se dá quando alguém, através

de algum ou alguns tipos de input consegue **apreender, isto é, absorver o que está sendo ensinado, sabendo como falar, discutir, opinar sobre o assunto, para poder usar com outro assunto parecido.**

DESIRÉE ecoa bem, talvez instintivamente, a complexidade do processo ensino e aprendizagem. Van Esch (2003) menciona quatro momentos necessários para um bom desenvolvimento desse processo, a saber: o engajamento, a exposição, a integração e a transferência. O primeiro momento, o engajamento, é aquele em que o aprendiz, motivado e auxiliado pelo professor, decide conectar-se a um processo, cuja meta é o aprendizado de algo. A seguir, no segundo momento – exposição – o aluno entra em contato com novo conhecimento e novas experiências, alargando suas fronteiras. A integração é o ponto em que o aprendiz digere, cognitivamente, essas novas experiências e percepções, construindo novo conhecimento, usando o antigo como apoio. Finalmente, o momento final é o da transferência quando, então, as habilidades adquiridas são aplicadas a outras áreas. Esses momentos são perceptíveis na fala de DESIRÉE.

Quando responde ao questionário proposto pela professora-pesquisadora sobre que fatores considera mais importantes na aprendizagem de uma LE, DESIRÉE ancora-se no ensinamento de Ausubel, Novak e Hanesian (1978), que ensinam que a aprendizagem necessita de integração. Dizem os autores que a capacidade significativa está na relação entre o conhecimento novo e a estrutura cognitiva existente, ou seja, o conhecimento prévio. Assim, o novo conceito terá sentido apenas quando se relacionar às experiências passadas do aprendiz, bem como a outras idéias que estão sendo aprendidas no momento. Cabe ao professor a construção dessa ponte. É o que DESIRÉE diz também:

Transcrição 19: Questionário escrito de DESIRÉE – 01/08/2003

- Quais são os fatores principais na aprendizagem de uma LE?

Acredito que isso dependerá única e exclusivamente do objetivo do aluno ... os fatores principais são os métodos a serem

utilizados, que devem ser de acordo com **a realidade do aluno, o conhecimento prévio**, que deve ser levado em consideração.

Quando trata especificamente do papel do aluno e do papel do professor, em sua resposta, a participante põe um como o corolário do outro – o professor precisa despertar o interesse do aluno, que precisa estar sempre interessado, ou seja, o professor precisa encontrar maneiras de motivar o aluno, de modo que ele possa aprender melhor. A literatura mostra que a motivação para a aprendizagem é muito importante e que aprendizes mais motivados tendem a ser os mais receptivos. Como consequência, esses alunos inclinam-se a passar mais tempo trabalhando com a língua-alvo fora do período de aulas, além de, evidentemente, participarem mais ativamente da aula.

Associada à idéia da motivação está a de atitude. Brown (1994) declara que uma atitude negativa com relação à língua pode levar a um decréscimo ou à ausência de motivação e, também, a uma limitação na competência. Desse modo, a atitude dos aprendizes com relação à língua-alvo, à situação do aprendizado e aos papéis que devem desempenhar dentro daquela situação são fatores de extrema importância no gerenciamento do aprendizado. DESIRÉE também percebe isso, como se depreende de suas respostas, e de sua manifestação, na entrevista realizada com o grupo.

Transcrição 20: Questionário escrito de DESIRÉE – 01/08/2003

- Qual é o papel do aluno em uma aula de LE?

Um aluno disposto a aprender realmente deverá **ser interessado**, isso é, perguntar sempre suas dúvidas, realizar os exercícios e tentar se comunicar exclusivamente na LE, mesmo que cometa alguns erros, pois só assim esses poderão ser corrigidos.

- Qual é o papel do professor?

Deve tentar **despertar o interesse dos alunos** para o aprendizado da LE, utilizando recursos, como por exemplo, vídeo, cartazes, mímicas, músicas, entre outras coisas. É importante fazer com que o aluno fale sempre na LE dentro da sala de aula, mesmo sendo com principiantes. **E tem que fazer eles gostarem da língua, também.**

Transcrição 21: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

DESIRÉE – Se tu aprendes a LE **por prazer**, se torna fácil, agora... se tu **faz por obrigação**...

DESIRÉE – fácil ou difícil **depende de mim, aprendiz, é, de mim aprendiz e do professor também**, claro. Depende da maneira pela qual eu caminho no aprendizado, **se eu quero aprender ou não**.

A motivação do aprendiz é papel do professor e em quantidade suficiente para fazê-lo gostar da língua. O aprendiz, por seu lado, precisa aprender a interessar-se. Essa é a visão de DESIRÉE, resumidamente, sobre o papel do aprendiz e o papel do professor que foquei nesta seção.

4.2.3 MICAELA

MICAELA é a mais concisa das participantes. Economiza palavras tanto ao falar, quanto ao escrever, o que dificulta a análise para compreender suas concepções e atitudes. Por outro lado, ela é clara e objetiva em suas manifestações.

Johnson (1995) esclarece que é papel do professor criar apoios verbais e instrucionais de modo a encorajar os alunos a compreender o que estão aprendendo e a criar oportunidades para adquirirem a habilidade de desenvolver esse aprendizado por si próprios. Ainda assim, segundo a autora, o fornecimento desse andaime capacita o aprendiz a participar de uma tarefa, sem que necessite assumir toda a responsabilidade por ela, enquanto cria oportunidades indispensáveis para que adquira as habilidades necessárias e possa realizar a tarefa por si só. É o conceito de ensino adotado por MICAELA, como se vê:

Transcrição 22: Questionário escrito de MICAELA – 01/08/2003

- Qual é teu conceito de ensino?

Ensino pode ser compreendido como o ato de **preparar o**

aprendiz para a descoberta em um encaminhamento gradativo de situações das mais simples para as mais complexas; por outro lado, pode ser entendido como o **desafio para resolver problemas**, independentemente de sua complexidade.

O conceito de aprendizagem que MICAELA usa coaduna-se com o que Ausubel, Novak e Hanesian pregam:

"As idéias mais gerais de um assunto devem ser apresentadas primeiro e, depois, progressivamente diferenciadas em termos de detalhe e especificidade. Os materiais de instrução devem tentar integrar o material novo com a informação anteriormente apresentada por meio de comparações e referências cruzadas de idéias novas e antigas". (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978: 144).

É preciso, então, que o professor procure fazer com que o conhecimento prévio dos alunos, seja em relação a outras matérias quanto ao mundo em que vivem, ou a suas próprias vidas, funcione como subsunsores, e que as perguntas, comentários e até mesmo as ilustrações dos textos sejam *organizadores prévios*.

Os autores (1978) esclarecem que o subsunsores é uma estrutura específica, que integra informação nova à informação antiga no cérebro humano, órgão altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena as experiências prévias do aprendiz. E o organizador é um material introdutório, apresentado ao estudante antes do novo conteúdo. São informações amplas e genéricas, que servirão como ponto de ancoragem para idéias mais específicas.

A principal função do organizador é estabelecer uma ponte entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, para que possa aprender com sucesso. Em primeiro lugar, o organizador proporciona um suporte ideativo prévio; em segundo lugar, garante ao aluno uma visão geral de todas as semelhanças e diferenças entre as idéias, antes que o aluno se encontre com os novos conceitos, numa forma mais detalhada e particularizada. E, finalmente, cria uma disposição no aluno para perceber semelhanças e diferenças, encorajando-o ativamente a fazer suas próprias diferenciações, em

termos de suas particulares fontes de confusão. Eis o conceito que MICAELA usa, em sua resposta.

Transcrição 23: Questionário escrito de MICAELA – 01/08/2003

- Qual é teu conceito de aprendizagem?

Aprendizagem será então a **assimilação perene daquilo que tenha sido significativo, que para o aprendiz possa ter valor de consumo.**

MICAELA acredita que memorizar é a melhor maneira de aprender estruturas e vocabulário novo, como se vê:

- Como achas que uma LE é aprendida?

Uma LE é aprendida a partir de uma apresentação de conteúdos que possam ser utilizados no cotidiano do aluno, **ser memorizados**. É preciso a apresentação, pelo professor, a repetição pelo aluno e a nova repetição pelo professor, para clarear as distorções **e permitir a memorização**.

No entanto, mais uma vez são Ausubel, Novak e Hanesian (1978) que lembram que a memorização é a maneira de se acumular conhecimento não estruturado ou, não significativo. Para que haja conhecimento significativo, como já foi mencionado, é preciso que o aprendiz queira aprender e que a tarefa seja potencialmente significativa, ou seja, que o material faça sentido para o aprendiz e que não contradiga seu mundo. Desse modo, será integrado na estrutura cognitiva prévia e ajudará a desenvolver novas estruturas cognitivas, base do que chamamos aprendizagem.

Quando se trata de citar os fatores que contribuem para a aprendizagem de uma LE, MICAELA tem o apoio de Prabhu (1987) e também o de Krashen (1982). Prabhu vê como essencial o esforço que o aprendiz desenvolve para compreender ou para se fazer compreender e o considera produtivo para o desenvolvimento de sua competência lingüística. Diz ainda o autor que a tarefa solicitada ao aprendiz deve parecer difícil, mas possível de ser realizada e deve conter um razoável desafio, de modo que o aprendiz se sinta estimulado.

Tarefas desse tipo, segundo ele, são mais bem sucedidas, se partem de material autêntico.

Já Krashen (1982) considera essencial a satisfação de duas condições básicas para que se processe o aprendizado⁹. A primeira delas é a exposição a insumos um pouco além do conhecimento do aprendiz ($i+1$, sendo i o que ele já conhece e 1 , a nova informação ou a própria estrutura a ser aprendida). Esses insumos devem ser levemente afinados com o nível de competência do aprendiz, de modo que a mensagem possa ser compreendida, isto é, se ele não entender a mensagem não haverá aquisição; insumo incompreensível é apenas barulho. Além disso, os insumos devem ser interessantes, focando o sentido e não a forma. A segunda condição necessária para que ocorra a aquisição, ainda no dizer de Krashen (1982) é que o aprendiz não esteja na defensiva, que ele queira aprender, que seu filtro afetivo esteja abaixado, de modo que o *input* recebido atinja a parte do cérebro responsável pela aquisição.

Desse modo, em termos de aquisição, é preciso que o aprendiz seja suficientemente exposto a insumos qualificados (compreensíveis, com estruturas um grau além do nível do aprendiz, interessantes, não seqüenciados gramaticalmente e em quantidade suficiente) e, além disso, é necessário que haja uma situação psicológica favorável, que exista uma atitude positiva perante as possibilidades de comunicação, freqüentemente obtida por meio da motivação, de modo que o insumo possa ser bem compreendido. Várias dessas condições, trazidas por Prabhu (1987) e Krashen (1982), estão presentes na resposta dada por MICAELA.

Transcrição 24: Questionário escrito de MICAELA – 01/08/2003

- Quais são os fatores principais na aprendizagem de uma LE?

Motivação, exposição a material autêntico, desafios do tipo $i + 1$ e novamente a motivação, entendida como um conjunto de

⁹ Embora ciente da dicotomia aquisição/aprendizado proposta por Krashen, uso indiferentemente os dois termos, a não ser quando precise chamar a atenção para um ou outro.

motivos que levam o aprendiz a aprender (necessidade para o futuro, Internet, viagem à Disney, leitura, mestrado, doutorado etc). **Tudo de responsabilidade do professor...**

A próxima pergunta a que MICAELA responde, sucintamente, mas de modo muito claro, é sobre a maneira como ela acha que uma LE deva ser ensinada e, uma vez mais, ela põe a responsabilidade sobre o professor – cabe a ele conquistar o aprendiz para a interação.

O processo de aprendizado de língua é altamente interativo e, como registram Richards e Lockhart (1995), os aprendizes precisam saber o momento adequado de procurar assistência ou cooperação de outros e aproveitar-se das inúmeras vantagens que advêm do trabalho em par ou em grupo. Entre essas vantagens pode-se citar o incentivo à colaboração entre os aprendizes, o fato de propiciar a eles um papel mais ativo no aprendizado, bem como o fato de que, aumentando as oportunidades para que os alunos pratiquem a língua, proporciona uma variedade de insumos mais interessante. A seguir, a manifestação de MICAELA.

Transcrição 25: Questionário escrito de MICAELA – 01/08/2003

- Como você acha que uma LE deve ser ensinada?

A partir da conquista do aluno para a interação.

- Qual é o papel do aluno em uma aula de LE?

Seu papel deve ser o de **sujeito na construção de seu aprendizado**, crítico e seletivo, deve ainda sempre estar insatisfeito, no sentido de buscar mais problemas que possam ser resolvidos com o auxílio do professor.

- Qual é o papel do professor?

O professor deve ser um **instigador, um mediador**, uma “ponte” entre a ignorância e o conhecimento, deve ser um facilitador, mas principalmente um **desafiador**.

MICAELA parece estar ciente das vantagens da interação, como se percebe por suas respostas.

4.2.4 SASKIA

SASKIA, como já mencionei anteriormente, é a mais madura das participantes e se manifesta, fortemente e sem constrangimentos, sobre todos os assuntos que são trazidos à baila.

Ela prescinde, pelo menos inicialmente, da figura do professor. “Tanto melhor se houver um instrutor”, diz ela: o importante é o contato. Parece que ela tem bem claro que o mais importante é o *input* que o aprendiz recebe – o contato. Ela menciona isso na primeira resposta e retoma, na segunda, quando fala sobre como uma língua deve ser ensinada.

Transcrição 26: Questionário escrito de SASKIA – 01/08/2003

- Como achas que uma LE é aprendida?

O processo de aprendizagem de uma LE é lento e gradativo: assim como é o da língua materna. O indivíduo **precisa estar em contato, o mais possível com essa língua** a fim de assimilar seu funcionamento. **Se houver um instrutor eficiente, tanto melhor.** Certamente a aprendizagem também será mais eficiente e rápida.

Em sua segunda manifestação, no entanto, sobre como uma LE deve ser ensinada, SASKIA traz à tona a responsabilidade do professor na escolha do método a ser utilizado e, novamente, tem o apoio de Ausubel, Novak e Hanesian (1978), com relação à realidade e às necessidades do aprendiz. É preciso apoiar-se na realidade, dizem os autores, para que o conhecimento novo interaja com o antigo e seja, por ele, absorvido e resulte em uma nova estrutura cognitiva.

Transcrição 27: Questionário escrito de SASKIA – 01/08/2003

- Como você acha que uma LE deve ser ensinada?

Na minha opinião, a **maneira mais eficiente de ensinar uma segunda língua é colocando o aprendiz em contato com ela o maior tempo possível. ... cabe ao professor a escolha de um bom método de ensino, que sempre deverá ser trabalhado,**

levando em consideração as necessidades e a realidade dos alunos.

SASKIA menciona a motivação como fator primordial para a aprendizagem de uma LE. Suas colegas já haviam feito isso, anteriormente. O que faz a diferença, na enunciação de SASKIA, é que ela é a única a colocar o professor motivado no quadro do aprendizado. Ela menciona o professor que gosta do que faz, faz bem e, por isso, em última instância é bem sucedido.

Van Esch (2003) lembra que os professores, além de serem apoiadores, sábios, tolerantes, empáticos, abertos e liberais, devem ter capacidade para motivar os alunos, ajudando-os a se comprometerem, a superar os obstáculos e a dialogar com eles. Esta é a visão de SASKIA, como se depreende de sua resposta:

Transcrição 28: Questionário escrito de SASKIA – 01/08/2003

- Quais são os fatores principais na aprendizagem de uma LE?

Certamente o principal fator é **a motivação**. Um aluno motivado sente prazer, tem interesse em aprender e com prazer e interesse a aprendizagem torna-se mais fácil. Assim também, **o professor que gosta e possui pleno domínio do que faz, tem mais chance de conseguir a motivação da turma e obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.**

Ao responder outra pergunta do mesmo questionário, SASKIA explicita sua crença, novamente, sobre a importância que atribui ao aprendiz na sala de aula. A figura do professor é secundária, segundo ela – as luzes da ribalta focam o aluno. O professor atinge sua máxima importância com a responsabilidade de estimular a autonomia e de fazer com que os alunos atinjam o máximo possível dos objetivos que tinham quando começaram a estudar a língua-alvo. Não basta ao professor transferir conhecimentos; ele deve construir as competências necessárias. E, logicamente, para tal, precisa tomar as decisões necessárias e ter as atitudes que essa construção requer, o que perpassa por escolha de abordagem e metodologia até o conhecimento do aluno no nível interpessoal. Claro que, se de um lado, este novo papel dá muito mais liberdade ao professor, por outro, acarreta muito mais

responsabilidade. É interessante que, embora mencione todos esses novos deveres e atribuições do professor, SASKIA considere sua tarefa como menos importante, como declara:

Transcrição 29: Questionário escrito de SASKIA – 01/08/2003

- Qual é o papel do professor?

Ao professor cabe a tarefa menos importante. É sua a responsabilidade de conduzir o trabalho de forma adequada, atentando para o desenvolvimento uniforme da turma, observando falhas, transpondo dificuldades, buscando novos recursos, introduzindo atividades motivadoras. Enfim, ao professor não basta ter conhecimentos, é preciso saber aplicá-los e aplicá-los bem, na hora apropriada e à turma adequada.

- Qual é o papel do aluno em uma aula de LE?

O aluno desempenha o papel mais importante: é o protagonista de qualquer sala de aula. Sem alunos não deveria professor e é em torno deles e para ele que todo o trabalho é realizado. Por isso, para desenvolver um bom processo de ensino e aprendizagem é **necessário conhecer o aluno, suas individualidades, dificuldades e interesses** para poder motivá-lo suficientemente e assim, conduzir o processo ao êxito.

SASKIA não registra, no entanto, que percebe as implicações decorrentes desse novo papel do professor no papel do aluno, que também muda. O aprendiz passa a ter mais direitos de participação e como conseqüência, mais obrigações e responsabilidades. Seu período de passividade acabou. Ele precisa aprender a aprender, acostumar-se a ser mais ativo e participante em sua sala de aula.

Devido à sua trajetória pessoal de vida, SASKIA tem claro que não será uma professora. Talvez esse fato seja um fator importante em seu julgamento, em sua visão – ela parece ter uma objetividade que falta às outras participantes – quem sabe por se pôr à distância da sala de aula, em seu exame crítico.

Ela parece ressentir-se de ter sido pouco motivada e cita a necessidade de o professor buscar o prazer no gerenciamento da sala de aula, como um fator muito importante.

Transcrição 30: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – Eu não vou dar aula de inglês, mas se eu fosse, eu procuraria motivar os meus alunos mais do que eu fui motivada. A primeira coisa que eu acho importante pras crianças é fazer **eles terem prazer no que vão aprender**. Isso, é claro, desencadeia um monte de coisas agradáveis, prazerosas, participação deles...

Nesta seção, analisei as percepções das participantes sobre o papel do professor e o papel do aluno na sala de aula de LE e constatei que SASKIA é a que tem as opiniões mais bem definidas e mais contundentes sobre os assuntos tratados, o que se pode presumir seja devido ao seu grau de maturidade. Também, é interessante salientar, ela é a primeira a colocar o peso do aprendizado, todo ele, na figura do professor. Ela, explicitamente, diz – o aluno é o protagonista. Tranqüiliza-me um pouco o fato de que ela, em momento nenhum, diz que o professor é o antagonista.

Na próxima seção, estarei focando as participantes sob o ponto de vista de seu desempenho, no período em que eram alunas do Curso de Letras da UCPel e sua avaliação do sistema educacional em que estão inseridas.

4.3 Avaliação de seu desempenho como aluno e do sistema educacional

4.3.1 AMANDA

Na entrevista com o grupo, a professora-pesquisadora pede às participantes que voltem no tempo, revisem suas atitudes, seus comportamentos e digam o que mudariam, o que alterariam, de modo a ter um melhor aprendizado da língua-alvo, em todos os sentidos.

AMANDA começa sua autocrítica, culpando-se por não ter sido mais diligente, mais organizada e por não ter aproveitado melhor seu tempo. Não

está satisfeita com suas notas e sabe que poderia ter sido mais bem avaliada. Assume a falha, no entanto, como se pode constatar por suas falas, a seguir:

Transcrição 31: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

AMANDA –revisando? Eu teria revisado mais. ... Eu sei que eu teria capacidade, **eu tinha capacidade de tirar uma nota melhor**. E eu não aproveitei no sentido de não ter revisado. Eu poderia ter revisado mais ou revisado um pouquinho só, aí eu ia fazer outras coisas, eu **poderia ter revisado mais pra ter aquele conhecimento pra aula seguinte, pra aquela *language*, teria crescido mais...**

AMANDA – essa coisa de estudar até hoje assim **eu me culpo** ... Não, mas é assim oh, é a **falta de organização e falta de vergonha na cara** ... não tenho, às vezes, nada pra fazer, e ao, invés de fazer uma pipoca, de pegar um mousse na geladeira e me plantar na frente da televisão e encher a barriga, e ver, sei lá, TV Fama, por que que eu não vou estudar inglês, sabe?

Algum tempo depois, em uma sessão de visionamento, em que o grupo comentava a aula de DESIRÉE, AMANDA retoma o assunto e, novamente, aborda a necessidade de revisar o conteúdo.

Transcrição 32: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

AMANDA – na época em que eu mais tive chance de colocar o que eu aprendi em prática, **eu não coloquei porque eu não revisei**. Então, hoje **eu passo essa idéia pros meus alunos, os do estágio também** ... Então eu não aprendi tanto assim, **aprendi bastante, mas poderia ter aprendido, refletido mais sobre mim como aluna e poderia ter aproveitado mais**.

Nesse momento, no entanto, AMANDA já não é só aluna, ela já está em sala de aula, desenvolvendo seu estágio e, ciente do “erro” cometido, alerta seus alunos para que não façam o mesmo.

Na mesma entrevista, o grupo avalia seu Curso. AMANDA é enfática em sua crítica. Isso se deve ao fato de não lhe ter sido possível eliminar as disciplinas Língua Inglesa I, II e III, quando ingressou no Curso, embora sua competência na língua fosse bem maior do que a requerida nesses níveis. Por

um lado, havia uma taxa muito alta a pagar, sobre o valor de cada disciplina, o que a impediu de fazer o exame de capacitação extraordinária, que tornaria desnecessário cursar essas matérias e, por outro, a Universidade exige presença, em sala de aula, para a aprovação na disciplina. Desse modo, não restou alternativa a AMANDA a não ser cursá-las, o que a desmotivou muito e ela responsabiliza a instituição por isso, como se percebe:

Transcrição 33: Sessão de visionamento da aula de DESIRÉE – 04/09/2003

AMANDA – o meu caso é diferente do das gurias – **eu desaprendi.**

DESIRÉE – bom, eu também, eu falava muito mais...

AMANDA – com essa coisa de **ter que fazer Inglês I, II, III** e ir pra sala de aula pra ficar vendo mosca, sabe? **Isso foi um absurdo da Católica.**

DESIRÉE – e nós éramos as moscas...

AMANDA – não, mas eu não fazia nada. Hoje na aula da Ana e da Maria eu tenho muito mais input. Sabe, eu aprendo muito mais agora. Muitas das **outras foram uma perda de tempo. Foi só pré-requisito.**

Neste ponto da entrevista, DESIRÉE intervém e discorda, dizendo que não gosta das aulas das professoras Joana e Maria¹⁰, porque elas só se dirigem aos alunos fluentes, ignorando quem não sabe se expressar com facilidade. AMANDA busca justificar a maneira das professoras conduzirem suas aulas, argumentando que a expectativa das professoras – que os alunos sejam fluentes, no 7º período do Curso – é válida. E aduz, ainda, informação sobre o fato de que a percepção de seu crescimento gera nova motivação.

AMANDA – pois é, nós **deveríamos ser teoricamente capazes de**

DESIRÉE – sim, mas não somos.

AMANDA – ... **de assistir a uma aula toda em língua estrangeira e então ela toma por base isso.**

¹⁰ São nomes fictícios atribuídos a professoras que ministraram aulas às participantes, durante seu curso de graduação.

AMANDA – é, eu estou **motivada agora, porque eu sinto que estou crescendo, mas passei um bom tempo...**

Ainda na mesma entrevista, o grupo discute atitudes e comportamentos de professores que ministraram aulas às participantes e que elas não imitariam. AMANDA toma a palavra para comentar uma situação enfrentada por MICAELA.

É preciso, aqui, relatar o acontecido. MICAELA obteve notas acima de 8.0 (oito) nas disciplinas de Língua Inglesa I, II, III e IV. No 5º período, sua participação em sala de aula começou a declinar e, conseqüentemente, sua produção e suas notas. Isso perdurou durante o 6º período inteiro e, só no 7º, a professora da língua tomou a iniciativa de dizer à aluna que ela precisava “fazer alguma coisa”, uma vez que corria sério risco de perder o semestre, isto é, de não ser aprovada. MICAELA teve muita dificuldade para reverter a situação; inicialmente ficou inerte, sem iniciativa, e precisou do incentivo dos colegas para buscar ajuda. É a esse incidente que AMANDA se refere, em sua fala.

Transcrição 34: Sessão de visionamento da aula de DESIRÉE – 04/09/2003

AMANDA – olha, uma atitude que eu achei lamentável ... eu não ia **nunca bloquear o meu aluno**. Tentar mudar de uma hora pra outra. **Quando se faz o acompanhamento e quando se deixa claro pro aluno, olha fulano, tu não estás indo bem, tu tens que falar mais, deverias procurar alguém pra te ajudar.** ... Foi uma situação que se estendeu, se estendeu, **ela não deu acompanhamento nenhum pra Micaela, largou ela de mão e depois não tinha solução.** A coisa tinha que ser feita desde o início **se ela tivesse alguma preocupação com a aluna dela. Na verdade ela não tinha.**

AMANDA rejeita o comportamento da professora, que não acompanhou o aprendizado de sua colega, limitando-se a adverti-la de que o processo não estava sendo bem desenvolvido, quando, praticamente, não havia mais tempo para MICAELA apresentar um bom resultado. Perrenoud (2000) lembra que ensinar é reforçar a decisão de aprender e, também, estimular o desejo de

saber e que é preciso que o professor use estratégias para apoiar seus alunos nessas áreas. Esse, aparentemente, não foi o comportamento da professora em pauta.

O grupo segue conversando sobre comportamentos de professores que, na opinião das participantes, não foram aceitáveis. AMANDA critica dois comportamentos: o do professor que não interage com os alunos em sala de aula e aquele do professor demasiadamente exigente, que não vê o processo, apenas o produto e nunca considera bom esse produto. Convém, aqui, lembrar Brown (2002) que lista, entre seus doze princípios viáveis, a serem utilizados no ensino de uma LE, a autoconfiança. O autor comenta que o sucesso do aprendiz na realização de uma tarefa específica e no aprendizado, em última instância, é consequência, em parte, de sua crença de que são capazes de realizar essa tarefa. Eis a crítica que AMANDA oferece, ainda na mesma sessão:

AMANDA – outra coisa que eu acho que eu não faria. Era um defeito meu e agora eu presto atenção nisso – é ser **professor palestrante**. Eu acho horrível isso. Parece que teus alunos são gravadores, **nem estão ali**. É a pior raça de professor que existe.

AMANDA – outra coisa, é chegar pra os teus alunos e **apontar só a parte negativa deles**. Ou, o teu aluno vem te mostrar o que ele fez e sempre tá ruim, sabe? Nunca tá bom, **nunca acha nada de positivo**. Tem que ter alguma coisa. Por mais que tu não aches que foi uma maravilha ...

Constatei que AMANDA se culpa por não ter sido mais diligente, critica a instituição por não lhe ter permitido acesso ao nível de língua apropriado à sua competência, o que causou sua perda de motivação. Ela consegue recuperá-la, quando se sente desafiada. Ela ainda faz críticas ao professor que não busca a interação em sua sala de aula, àquele que não provê o apoio necessário para que o aluno progrida e àquele que não percebe a importância de estimular a autoconfiança em seu aluno.

4.3.2 DESIRÉE

Da mesma maneira que AMANDA, DESIRÉE culpa a instituição pelo declínio de sua competência na língua:

Transcrição 35: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

DESIRÉE – ... eu, o meu inglês de colégio e nada é a mesma coisa. Depois quando eu entrei pro cursinho, aí tudo foi clareando, melhorando. Aí foi se resolvendo. Aí, **quando entrei pra faculdade, tudo baixou de novo...**

DESIRÉE reitera essa idéia, na sessão de visionamento, em que o grupo vê e comenta uma de suas aulas. E, desta feita, ela especifica que seu inglês piorou, porque seu uso não era exigido na sala de aula, colocando, desse modo, a responsabilidade no professor de inglês. Ao fazer isso, ela retoma a idéia, relatada na seção 4.2, em que analiso o papel do professor e o do aluno. Ela considera como papel principal do professor despertar o interesse do aluno, motivando-o. Assim, não é sua culpa, se seu nível de língua caiu, ela não foi suficientemente motivada – culpa do professor – e nada havia que pudesse fazer para contornar isso, mesmo em seu próprio benefício. É uma visão extremamente passiva do papel do aluno, a que DESIRÉE mostra em sua próxima manifestação:

Transcrição 36: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE - ... é que tudo que cobravam – eu não posso dizer que eu fazia tudo mas era pouco pra o que se precisava. **Ela não motivava nada...** E a **cobrança de falar Inglês em sala de aula era quase nada**, né gurias?

AMANDA – o meu caso é diferente do das gurias – eu desaprendi.

DESIRÉE – bom, eu também, **eu falava muito mais...**

A seguir, nessa mesma sessão de visionamento, DESIRÉE comenta a proposta de trabalho de uma de suas professoras, que não admite que se fale

outra língua na sala de aula, a não ser o inglês e que parece desconsiderar o fato de que a turma é heterogênea e nem todos os alunos têm a mesma fluência.

DESIRÉE – .. pra mim, a aula da (nome da professora) não é boa. Pras gurias também não deve ser. Por que? Porque **ela fala das habilidades, porém ela não pratica as habilidades. Ela dá uma aula sozinha ou pra quem sabe aquele nível. E não se pode falar nem uma palavra em português...**

MICAELA – pra quem fica do lado ali...

DESIRÉE – não é que a gente não saiba... **eu entendo tudo que ela fala**, mas como **eu já não tenho aquela coragem**, até tenho vontade, penso, quando me decido, já passou, já foi e já era, porque ela também não dá tempo...

O desabafo de DESIRÉE encontra respaldo em Brown (2002), que sugere que o professor incentive o aluno a correr riscos. O receio de arriscar-se parece estar latente, na manifestação da participante. Uma vez que está comumente associado à ansiedade, contribui para a formação de “muros” em sua volta, forçando-a, em última instância, a levantar seu filtro afetivo, o que, conforme Krashen (1982) dificulta a aquisição.

Sob um outro ângulo, como salientado por Brown (1994), ao tentar acertar e expor-se a errar, o aprendiz está recebendo mais insumos. Skehan (1989) acrescenta que, além disso, o desenvolvimento na língua pressupõe o crescimento do sistema lingüístico estruturado, o que só ocorre por meio da formulação e testagem de hipóteses. Desse modo, o aprendiz bem sucedido será aquele que leva seu sistema lingüístico ao limite, experimentando novas hipóteses para vir a receber um *feedback* enriquecedor. A professora, mencionada por DESIRÉE, parece estar fazendo com que seus alunos percam essa oportunidade e justificando a queixa da aluna.

Em suas duas manifestações seguintes, DESIRÉE expande sua idéia e faz patente sua queixa sobre a falta de compreensão da professora sobre o seu problema e, também, sobre a instituição, por não lhe ter permitido, no início de seu curso, ter iniciado a língua em um nível mais avançado. Critica, ainda, a

alteração no comportamento de alguns de seus professores, que teria ocorrido em razão de mudanças na política da instituição.

Transcrição 37: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE – nós somos capazes, nós entendemos tudo, nós não somos capazes é de participar. ... e não adianta. Eu já tentei explicar e **ela disse que o problema era meu**. Então... **se eu tivesse começado no II ou no III, teria exigido mais de mim e eu, certamente, teria me esforçado mais**, não é mesmo?

DESIRÉE – na verdade, desde que a gente entrou a gente pegou **uma mudança muito significativa e muitos professores parece que viraram a máscara assim**, sabe? Eram de uma maneira e, de uma hora pra outra, viraram a máscara do outro lado e **mostraram uma outra face que a gente não conhecia**. Alguns continuaram iguais, mas outros mudaram pra valer. Sei lá, talvez por medo, né?

AMANDA – outra coisa que eu acho negativo...

DESIRÉE – bom, **eu acho isso negativo**, eu não faria, eu não mudaria de cara de uma hora pra outra...

Finalmente, em seu relatório de estágio, DESIRÉE levanta uma questão, que preocupa a todos nós, que trabalhamos com autonomia. Eis o que pergunta a participante:

Transcrição 38: Relatório de Estágio (página 14)

Partindo sempre do princípio que devíamos ser autônomos, **os professores não ensinavam o que realmente precisávamos aprender sozinhos**; é claro que a autonomia forma profissionais mais libertos, mas de que adianta liberdade sem sapiência?

O questionamento de DESIRÉE vem corroborar a importância da figura do professor na condução da aprendizagem, quando se tem em mente o desenvolvimento da autonomia. Para que isso aconteça, a experiência e a orientação do professor são de fundamental importância.

O que o professor faz em sua sala de aula está delimitado por seus construtos pessoais. A autonomia do professor está ancorada no fato de que

cada professor é único. Nossa compreensão, como professores, desenvolve-se na interação com o desenvolvimento da compreensão de nossos aprendizes.

Little (2000) menciona três princípios pedagógicos que caracterizam o aprendiz autônomo de língua: o poder do aprendiz, a reflexão e o uso apropriado da língua-alvo. Segundo esse autor, o princípio do poder do aprendiz permite que nós, professores, façamos com que nossos aprendizes aceitem responsabilidade por seu aprendizado. Nossa compreensão cresce com a de nossos aprendizes. O segundo princípio, o da reflexão, diz que deve haver uma atividade colaborativa, em que professor e aprendiz tornam explícita sua compreensão conjunta dos processos nos quais estão envolvidos. Finalmente, o uso apropriado da língua-alvo requer que, desde o estágio inicial, os alunos sejam envolvidos, de modo a fazê-los usar a língua-alvo para expressar seus próprios sentidos. É preciso ajudá-los a construir múltiplos andaimes. Esses princípios refletem uma teia de diálogo pedagógico, tecida na interação entre professor e alunos no processo de desenvolvimento do aprendizado e produzem uma comunidade, em que ensino é aprendizado, aprendizado envolve ensino e o aprendizado da língua é inseparável de seu uso.

Parece que, no caso de DESIRÉE, não houve a compreensão desses princípios.

4.3.3 MICAELA

Similarmente a suas colegas, MICAELA não se declara satisfeita com sua aprendizagem no Curso com relação à língua-alvo. Suas queixas são, coincidentemente também, as mesmas delas: falta de apoio, por parte dos professores, pouca exposição a insumos, abordagens inadequadas e o desnivelamento do grupo, com relação à proficiência na língua. Eis sua manifestação:

Transcrição 39: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

MICAELA – Eu acho que eu estudaria mais, mas não depende só de mim. Acho que, como aluna **eu precisava de um incentivo**, assim, **pra eu estudar mais e eu não tive**.

Transcrição 40: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

MICAELA – ... eu acho que eu estudaria mais. Eu não consegui aprender inglês porque... agora eu já aprendi, mas eu acho que deveria estudar um pouco mais e **ter mais input** no inglês.

MICAELA – ... algumas **metodologias que usaram conosco na faculdade não ajudaram em nada**.

Transcrição 41: Relatório de Estágio (página 20)

O nível de conhecimento de Inglês de minha turma era bastante heterogêneo pois, da mesma maneira que **eu não sabia nada, outros já eram fluentes** nesse idioma e **isso prejudicou sobremaneira a todos**. Evidentemente, tive que correr atrás, muitas vezes, **ficando até mesmo sem compreender de que se estava tratando**.

Freeman (1990:103) salienta o fato de que “ensinar é, primeiramente e acima de tudo, uma “profissão de ajuda”. Assim, o ensinar depende da relação existente entre professor e aluno, que vai permitir (ou não) a determinação das formas de ajuda que serão mais efetivas naquela específica relação. O autor presume que o professor é capaz de desenvolver a capacidade de decidir, baseado no conhecimento de seu aluno e, mais ainda, de verificar o efeito dessas decisões no seu ensino e no aprendizado do aluno. Parece que, no caso de MICAELA, isso não ocorreu. Houve falha do sistema e do professor, em última instância, ao escolher o tipo de ensino que seria mais bem acolhido, não só por essa participante, mas também por suas colegas, como já comentado anteriormente. Elas perceberam os problemas e deram voz a eles – mesmo assim, nada foi feito para buscar uma solução.

Tornar-se um professor criticamente reflexivo implica transcender as tecnicidades do ensino e ir mais além. É preciso afastar-se de perguntas de valor utilitário apenas, e acercar-se das outras, que objetivam propósitos

educacionais mais amplos. Bartlett (1990) localiza essa idéia no fato de que, como professores de uma LE, somos produtores e criadores de nossa história. Penso que também somos avaliadores de nossa competência. Em termos práticos, isso significa que é preciso que o professor/aluno se envolva na origem e nas conseqüências de sua prática diária, de modo a perceber o que impede ou estimula seu progresso. É o que faz MICAELA, como se pode ver, a seguir:

Transcrição 42: Relatório de Estágio (página 21)

O que me levou a concluir que meu conhecimento de Inglês, hoje, é **suficientemente maior** (com auxílio do cursinho) **do que o necessário para ministrar aulas tanto no ensino fundamental como no médio.**

Adoro a profissão que escolhi. **Refleti muito sobre aquilo em que acredito** e, tenho certeza de que **estou muito bem preparada para exercê-la de modo satisfatório.** A dedicação que eu dispensei às disciplinas didáticas e técnicas que a Universidade me ofereceu me garante isso e os resultados obtidos nas práticas educativas confirmam meu posicionamento.

Particularmente sobre o estágio de Inglês, tenho a dizer que **consegui alcançar plenamente os objetivos a que me propus,** principalmente no que diz respeito à motivação e interesse dos alunos por esta língua, **provocando desta maneira, uma aprendizagem saudável, eficiente e prazerosa, em meus alunos.**

MICAELA parece ter refletido sobre seu comportamento e sobre seu desempenho, em sua sala de aula. Embora Freire (1973) diga que reflexão sem ação é só verbalismo, é preciso que haja uma contínua relação entre o agir e o refletir, de modo que o professor possa rever sua prática, à medida que analisa suas crenças, descobre as presunções para suas ações e submete essas presunções a uma crítica severa. Reinicia-se então, o ciclo, que permite uma abordagem sistemática ao processo de fazer as escolhas necessárias para um bom desempenho em sala de aula.

4.3.4 SASKIA

SASKIA compartilha várias opiniões com suas colegas. Ela também menciona algumas abordagens, com as quais não concorda, cita a falta de interesse da parte do professor e a falta de motivação como responsáveis por não ter tido um melhor aprendizado, como explicitado, a seguir:

Transcrição 43: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

... uma coisa que fizeram comigo aqui e que eu não faria com os meus alunos é... **algumas metodologias eu não usaria de jeito nenhum.** Aquela de repetir, repetir, repetir.

É Littlewood (1998) que chama a atenção para o fato de que, embora já tenham sido realizados vários estudos sobre a maior ou menor eficácia das diferentes metodologias existentes, eles são inconclusivos, uma vez que inúmeros fatores, não relacionados à metodologia, exercem, no entanto, influência sobre o processo de aquisição. O autor lembra que a conclusão mais importante, aduzida pelos resultados das pesquisas já concluídas, nessa área, é que os outros fatores envolvidos (aptidão, motivação, disponibilidade de tempo, recursos, capacidade de correr riscos etc) têm um papel mais importante na aquisição de uma LE do que a metodologia utilizada.

Transcrição 44: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – Eu aprendi pouco no curso. Sempre fiz tudo que me pediram, mas... claro que eu deveria ter estudado mais, **mas faltou mais cobrança, mais motivação.**

Richards (1998), quando trata das máximas do professor, alerta para o fato de que envolver o aluno pode implicar, até mesmo, alteração do programa a ser desenvolvido, uma vez que o professor perceba que o interesse do aluno não está sendo mantido. O autor cita, também, a máxima do encorajamento, que leva o professor a estimular o aluno a dar o melhor de si, enquanto

desenvolve seu aprendizado na língua. SASKIA ressent-se da ausência da aplicação dessas máximas na sua sala de aula.

Na mesma sessão de visionamento da aula de DESIRÉE, o grupo discute a aula de uma professora do Curso, que não permite que os alunos usem o português. Se o fazem, quando se dirigem a ela, sistematicamente ignora a abordagem e, ou não responde, ou pede que repitam, em inglês. Eis alguns de seus comentários:

Transcrição 45: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – Falta uma prontidão para falar inglês e como vocês falam super bem, então, isso inibe a gente mais ainda e ela (a professora Maria) não faz nada para contornar.

SASKIA – ... na aula da Maria, tu (*Amanda*) e o Tom tomam conta, não é por mal. Na última aula **eu me senti totalmente excluída da sala de aula**. Parecia que eu não estava ali.

A literatura da área é pródiga em comentários sobre a importância de manter o aluno motivado. A maneira pela qual um professor determina as atividades que vai desenvolver, como valorar o envolvimento dos alunos na realização das tarefas propostas, quais as razões para a falta de participação e como remediá-la são o que compõe a unidade básica do ensinar. Em outras palavras, “ensinar é uma constante mediação entre atividades planejadas e ordenadas e o apelo à compreensão dos alunos, suas habilidades e motivação para desempenhar a atividade” (Richards, 1998:77). A professora em questão parece ter optado por não escutar a lição de Richards.

Por outro lado, SASKIA, embora cônica do problema, decide não enfrentá-lo. Ela não tenta soluções, e utiliza apenas uma estratégia – evita a comunicação. Como acredita não ter a mesma competência de alguns de seus colegas, torna-se difícil para ela apresentar argumentos ou competir pelo turno. Assim, ela se auto-exclui. Não lhe é permitido mudar o código, e usar a língua materna, que é uma estratégia comumente usada, quando professor e aluno

têm uma língua comum. No entanto, ela teria, ainda, uma variedade de estratégias a sua escolha.

É consenso, no entanto, que, em uma sala de aula em que o aluno se sente inseguro, há barreiras psicológicas que dificultam a comunicação. Ele tem que produzir sons com que não está suficientemente familiarizado, está sujeito à crítica e à correção e, com frequência, não está apto a expressar o que deseja. No caso de SASKIA, a sensação de alienação se agrava porque ela constata que a professora percebe a situação e nada faz para ajudar a resolver o problema, que não é pertinente só a SASKIA, mas atinge também DESIRÉE e MICAELA, como focado em seções anteriores.

Com o exame das concepções de SASKIA sobre seu curso de graduação, sobre as limitações que sofreu e as conseqüências disso para seu aprendizado, termino esta seção. Na próxima, mudo o foco, e passo a observar a percepção dos aprendizes sobre sua atuação como professores.

4.4 Percepção dos aprendizes sobre sua atuação como professores

Aqui, analisarei as constrições encontradas pelas participantes, em sua sala de aula, já com a responsabilidade de gerenciá-las e tentarei descobrir se buscam ou não soluções para os problemas que enfrentam. Também, examinarei como as professoras-estagiárias avaliam seu próprio desempenho, durante o período do estágio e encerrarei a seção, observando que experiências consideram como positivas e quais as que vêm como negativas, no que tange à sua formação como professoras.

4.4.1 Condições da sala de aula

4.4.1.1 AMANDA

É importante lembrar que AMANDA optou por realizar seu estágio em uma escola pública porque queria viver essa experiência. Sua “vontade de levar os conhecimentos da escola particular até a pública” a impele a buscar uma escola da rede pública, embora lhe fosse oferecida a alternativa de cumprir seu período de estágio no curso livre em que trabalha. Ela tem a seu cargo uma 5ª série do ensino fundamental, com nove alunos apenas, o que parece, em um primeiro escrutínio, oferecer as melhores condições para que um ótimo trabalho seja desenvolvido.

Já no início do período, em uma sessão de visionamento sobre a aula de SASKIA, os primeiros sinais de tensão aparecem. Ela se sente incomodada com a entrada da merendeira da escola, em sua sala. Esse é um fator novo para AMANDA, uma nova realidade com a qual precisa se familiarizar – nos cursos livres, funcionários não interrompem a aula para trazer a merenda. É o que ela comenta, a seguir:

Transcrição 46: Sessão de visionamento sobre a aula da Saskia – 04/09/2003

AMANDA – Na segunda feira eu tenho aula no primeiro período e depois tem a merenda. Pra alguns é almoço. Na primeira aula que eu dei, eu...outra coisa, gurias, que **eu acho uma falta de respeito – veio a merendeira e perguntou quem ia querer lanche, isso no meio da minha primeira aula** (ênfase). Isso é uma coisa terrível. **Corta todo o desenvolvimento!**

Esse comentário de AMANDA merece ser olhado, também, sob o ângulo da avaliação do sistema instrucional, já comentado na seção anterior. Parece que a instituição deveria ter oferecido uma prática docente à participante, que lhe permitisse contato prévio com a situação e o *modus operandi* das escolas da rede pública, de modo que não fosse nesse momento, naturalmente

estressante, que AMANDA devesse se familiarizar com um contexto, até então, desconhecido.

A falta de prática de AMANDA, na lida com a sala de aula de escola regular, transparece claramente no gerenciamento que faz do tempo. Ela não aproveita o tempo que tem, revisa, repete e retoma e recomeça, no afã de assegurar-se que seus alunos entendam o que ela quer transmitir. Minhas anotações sobre uma aula a que assisti, em outubro, mostram isso:

Transcrição 47: Anotação da pesquisadora sobre aula observada – 27/10/2003

Vai muito devagar. A aula de hoje, por exemplo, **poderia ter sido condensada em 15 minutos** e não ter usado os 50. Ela pergunta: “Gente, vocês estão achando muito difícil?” Aluno responde: “Difícil não, só impossível”.

Mais adiante, em minhas anotações, sobre a mesma aula, encontro o seguinte:

Ela **retoma os possessivos**. Outra vez! **Eles parecem não ter fixado nada das aulas anteriores**, pelo menos das que eu assisti.

O excerto remete à idéia de que cada aula é como se fosse a primeira, que os alunos são *tabulas rasas* e que nada do que foi dito, feito ou praticado ficou permanente. Só recomeçando, sempre, a cada aula, AMANDA sente que está ensinando.

Claro que esse constante recomeço acaba por gerar seus frutos e não parecem muito doces. Revejo o vídeo dessa aula, para descrever a cena desse modo: há oito alunos em aula, quatro meninas e quatro meninos, sentados em um semicírculo, que AMANDA organiza, antes de cada uma de suas aulas. Ela escreve no quadro a relação dos possessivos e põe exemplos, mostrando a diferença de uso entre *his* e *her*. Usa giz azul e rosa para sinalizar masculino e feminino. As crianças estão caladas. Apenas duas meninas, que sentam próximas e trabalham sempre juntas, prestam atenção ao que ela fala. O restante está com o olhar perdido no infinito, absolutamente ausente do que

ocorre. Quando termina de escrever os exemplos, ela avisa que vai dar alguns minutos para que os copiem, em seus cadernos e, só então, eles parecem perceber que lhes cabe fazer algo.

Essa minha descrição é corroborada pelas anotações que fiz, em meu diário, quando observei a aula de AMANDA, como se lê, a seguir:

Transcrição 48: Anotação da pesquisadora sobre aula observada – 03/11/2003

Os meninos parecem absolutamente **desmotivados e desinteressados**. Um deles não disfarça que nem sequer sabe do que ela está falando. Ela disse que, se quisessem, podiam copiar os exemplos do quadro e, embora **tenham-se passado 30 minutos do início da aula, só agora ele abre a pasta e pega o caderno**.

O relatório de estágio de AMANDA é uma obra-prima descritiva das dificuldades que enfrentou. Embora as justificativas que usa para explicar os problemas nem sempre possam ser acatadas, ela é explícita e clara, quando os aborda.

Inicia pela mudança na abordagem. A professora titular costumava pôr um texto no quadro, seguido de quatro ou cinco perguntas, em português. Os alunos levavam todo o período para fazer a cópia, e a aula seguinte para responder as perguntas. Só na terceira aula, então, era feita a correção do exercício e na quarta, um novo texto era posto no quadro e, assim, sucessivamente. Parece bem óbvio que, passando a trabalhar a oralidade, sem usar o texto escrito, AMANDA desestabilizou o processo cognitivo dos alunos, cuja experiência de aprendizado de LE era aquela que descrevi.

Ela traz diálogos curtos, propõe interpretá-los. Indaga quais os cantores favoritos do grupo e pede a realização de um trabalho, que exige pesquisa e, o tempo inteiro, usa expressões (*chunks*) em inglês, como *ok, guys, let's go!, come on, that's good* etc. AMANDA está motivada, imbuída das melhores intenções, munida de excelente material e, não obstante, em um determinado

momento, considera seu ensino “um processo doloroso e fracassado” para si mesma e para seus jovens alunos. Ouçamos suas palavras:

Transcrição 49: Relatório de Estágio (página 7- 8)

AMANDA – A primeira **dificuldade** encontrada foi o **método de tradução** gramatical ao qual os alunos vinham sendo expostos, que fundamentava o trabalho realizado pela professora titular.

AMANDA – Outro fator igualmente determinante foi a inevitável **comparação** que os alunos estabelecerem **entre as explicações fornecidas pela professora titular e aquelas que eu fornecia**.

AMANDA – Primeiramente, os alunos deveriam se **familiarizar com o contato direto da língua**, sem a necessidade de constantes traduções por escrito, o qual foi um **processo doloroso e fracassado tanto para eles como para mim**.

AMANDA – ... no entanto, as **reclamações sobre o uso excessivo de inglês eram constantes**.

Littlewood (1998) ensina que, além de lidar com o programa da disciplina, fornecido pela escola, o professor precisa aprender a conhecer o programa interno, ou seja, a seqüência na qual os mecanismos internos do aprendiz estão prontos para adquirir determinados itens. Se não ficar atento para esse fato, continua o autor, o professor corre o risco de ter que enfrentar conflitos, entre um e outro programa. Isso parece ter sido o que ocorreu com AMANDA.

Uma outra possibilidade que pode ser levantada é que, talvez AMANDA não tenha conseguido mostrar a seus alunos o valor comunicativo do que pretendia ensinar-lhes. Talvez não tenha sido suficientemente enfática ao estabelecer relação entre a língua-alvo e os contextos sociais nos quais ela é usada e, tampouco tenha sido bem sucedida ao ajudar os alunos a utilizá-la para tentar expressar suas necessidades e suas personalidades. Ainda, sabe-se que, na sala de aula, a ansiedade pode dificultar o aprendizado e fazer com que os aprendizes relutem em tentar se expressar na LE. Pode ser que AMANDA não tenha usado as estratégias necessárias para criar um espaço para que cada uma das individualidades de sua sala de aula fizesse ouvir sua voz – o que teria sido possível, uma vez que eram apenas nove.

O próximo comentário de AMANDA é bastante curioso, na medida em que ela dá como causa para a desmotivação de seus alunos, a utilização de um bom material didático. Aquela “vontade de levar os conhecimentos da escola particular até a pública”, já comentada, faz com que ela leve também o material. Ela usa livros importados (que escolheu na biblioteca do CAAL), tanto para os textos, quanto para os exercícios gramaticais e as tarefas que propõe.

Transcrição 50: Relatório de Estágio (página 8)

AMANDA – Isto refletiu em explicações e aulas repetitivas, sem resultados positivos aparentes. Pelo simples fato de os **materiais** trabalhados serem **produzidos em língua inglesa e retirados de livros didáticos de editoras internacionais**, os **alunos** se mostraram significativamente **resistentes e desinteressados** pelas explicações fornecidas.

Entre as tantas críticas que se faz ao livro texto, quando comparado a material elaborado pelo próprio professor, uma delas é que a escolha e a seqüência de tópicos estão predeterminadas e, dessa maneira, podem fugir do interesse do grupo. Esse não foi o caso de AMANDA, no entanto, já que ela escolhia e tinha controle total sobre os aspectos abordados no livro texto que queria trazer para sua sala de aula.

As constrações que AMANDA aponta, a seguir, em seu relatório de estágio, têm a ver com seu lado afetivo. Ela menciona a dificuldade que teve em totalizar o número de horas necessário para concluir seu estágio, devido a constantes feriados ou a simples suspensão de aulas; comenta também que essas aulas precisaram ser recuperadas, o que gerou um acúmulo de aulas de LE no final do semestre, saturando os alunos e, como resultado, agravando a indisciplina. Essa nominata influi, negativamente, no processo cognitivo.

Entretanto, se lemos mais cuidadosamente sua segunda manifestação, percebemos que, subjazendo a todas as queixas e à constatação de todos os problemas, está a descortesia da escola e a constatação, por parte de AMANDA, da pouca importância atribuída ao seu papel nela. Não a avisam, quando as aulas são suspensas por uma ou outra razão; as aulas que deviam

ser recuperadas são colocadas no final do semestre, sobrecarregando os alunos e dificultando o trabalho da estagiária. E ela percebe isso e comenta:

Transcrição 51: Relatório de Estágio (página 9)

AMANDA – Tive alguns **problemas** também com o **cumprimento da carga horária** para a realização deste projeto. Várias são as vezes que fui até a escola, mas não dei as aulas que deveria ministrar naquele dia. As **razões** para que estes desagradáveis contratemplos acontecessem **variaram entre feriados, olimpíadas e reuniões de professores** durante os quais os alunos forma dispensados das aulas.

AMANDA – O que **mais me frustrou** (sublinhado no texto original) a respeito da escola foi a **falta de consideração** que tiveram comigo como estagiária, ou seja, alguém de certa forma que estava desempenhando um trabalho voluntário dentro da instituição. Não compreendi a **razão** pela qual a **coordenação não entrou em contato** comigo quando as **aulas eram canceladas**, mas **o fazia** quando **necessitava de substituição** de professores em ocasiões em que os titulares não podiam dar aula.

AMANDA – Todas as **aulas canceladas** pelo cumprimento do calendário da escola **tiveram que ser recuperadas** mais tarde. Tudo isso **resultou em aulas diárias** de língua estrangeira, o que na compreensão dos alunos **não é algo prazeroso** e fato este que *desencadeou o aumento da indisciplina* em sala de aula e **dificultou a aprendizagem** dos saberes que eu ainda tinha a transmitir.

AMANDA – Finalmente a última dificuldade enfrentada foi a **indisciplina** de alguns alunos. Creio que, na medida em que foram encontrando dificuldades na aprendizagem do conteúdo, os alunos se sentiram prejudicados por mim.

Finalmente, é preciso que se leve em consideração a inexperiência de AMANDA em lidar com a rede pública, e o fato que isso ocorre no exato momento em que se encontra lutando por seu reconhecimento, sua aceitação como professora, confrontando sua práxis, naquele contexto, pela primeira vez, e esforçando-se por manter o controle disciplinar do grupo, bem como o respeito de sua supervisora. Desnecessário salientar o descalabro do ensino público, no momento, e que não comentarei, uma vez que foge ao escopo deste trabalho.

4.4.1.2 DESIRÉE

DESIRÉE é a participante que mais se expõe, no sentido de que não tem pejo de dizer o que pensa, a qualquer momento, por mais criticáveis que possam ser suas opiniões, e ela as extravasa, a qualquer pretexto, sem receio algum de correr riscos.

No início da sessão de visionamento sobre sua aula, a câmera foca o quadro, que está completamente tomado por símbolos matemáticos. Isso perturba SASKIA, que inicia a discussão:

Transcrição 52: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – por que o quadro está todo escrito com fórmulas e números, Desirée?

DESIRÉE – porque ninguém apaga. A escola não fornece apagador. Tu tens que comprar o teu. E eu não comprei.

MICAELA – e como fazes para pôr uma palavra que eles não conhecem?

DESIRÉE – eu uso um espacinho em branco que encontro em uma beira do quadro. **Me neguei a comprar apagador. Achei desaforo! Já estou contribuindo com o Estado, dando aula de graça e ajudando o colégio**, então não comprei. Eu até pedi um pra minha mãe, mas ela não achou o dela, então eu desisti.

SASKIA – que horror!

DESIRÉE – **um dia eu pedi giz e me deram um potinho, com umas pontas, tão pequenas que não dava nem pra escrever**. Então, eu pegava sobras das salas lá da Católica, e levava, pra quando precisava escrever uma palavra. Eles disseram, a senhora tem que trazer. **A escola não fornece nem para os professores, que dirá para estagiários**

O desabafo inicial de DESIRÉE não surpreende a quem, como eu, supervisiona estágios em escolas da rede pública. Ela exemplifica, com um pequeno detalhe, a falta de recursos que, geralmente, assola as escolas.

No entanto, sua decisão de não compactuar, de não ser subserviente com a ordem vigente, com a falta de recursos, é digna de nota. E, o inusitado

foi percebido e registrado em meu diário, quando a visitei, em sua sala de aula, como se vê, em minhas anotações:

Transcrição 53: Anotações da pesquisadora sobre aula observada em 15/09/03

Ela não usa o quadro, porque não há apagador ou giz. Ela me explica que cada professor tem que carregar o seu e ela não ia comprar. Assim, o quadro sempre tem conteúdos de outras disciplinas, que me parecem, às vezes, eternizarem-se, de uma semana para outra e para outra.

E, na sessão de visionamento, ela continua comentando as condições que a escola pública oferece:

Transcrição 54: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE – o (nome da escola) tá horrível. Isso eu até botei no relatório. As janelas estão sem vidro e as portas não fecham. No inverno é um horror. Um frio medonho.

Passando das condições físicas para aquelas relativas a currículo, DESIRÉE conta um fato, que ilustra uma das mais sérias constrições que o sistema instrucional impõe aos professores, atualmente.

Transcrição 55: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE – e ainda teve o caso da menina que nunca tinha aparecido na aula e foi pela primeira vez no dia da prova. Aí eu perguntei pra ela – tá, mas tu queres fazer a prova, eu não sei, né, mas tu não viste nada do que a gente estudou até agora... o que eu ia fazer com a criatura? Ninguém da coordenação me avisou nada, eu não sabia. Aí ela disse – é, né, eu só tive Espanhol até agora, eu morava em Santa Vitória do Palmar. Vim transferida pra cá.

MICAELA – e que tu fizeste?

DESIRÉE – mandei ela embora. Ia fazer o quê? O que ia adiantar? Brincadeira do regime, né?

Ocorre que o aluno de escola estadual é obrigado a ter uma língua estrangeira no seu histórico, a partir da 5ª série, mas nada há, em lei ou regimento, que exija que a LE seja a mesma. Assim, o que DESIRÉE relata é um acontecimento relativamente freqüente – o aluno estuda uma LE e transfere-se para outra escola, que oferece outra LE. A menina mencionada por ela, veio de Santa Vitória do Palmar, no final do mês de agosto, transferida de uma escola que oferecia espanhol para a 7ª série, para uma escola que trabalha com inglês e espanhol e é matriculada em inglês. Quando, pessoalmente, indaguei sobre o porquê dessa decisão, fui informada pela coordenadora pedagógica que a aluna fora matriculada em inglês para que pudesse ter “uma noção” de outra LE.

Outra constrição a que estão sujeitos os professores da rede estadual, no momento, é objeto da crítica de DESIRÉE, em uma próxima sessão de visionamento. Ela explica que teve de recomeçar um trabalho que já havia iniciado, uma vez que a maioria dos alunos presentes naquela aula não estava na aula anterior. E fala sobre o sistema de “rodízio” que os alunos presentemente estão usando. Ou seja, como o cômputo das faltas é feito globalmente, o aluno pode alcançar o mínimo de presenças que precisa freqüentando apenas as aulas das disciplinas com carga horária mais extensa, como português, matemática e ciências, pouco visitando a sala de aula de LE ou, até mesmo, só aparecendo para fazer as provas.

Transcrição 56: Sessão de visionamento da aula de DESIRÉE, em 27/09/2003

DESIRÉE – E tem **gente que falta muito**. Vocês sabem como é, agora, no Estado, né gurias? **Eles não rodam por freqüência na matéria, porque o que conta são as presenças no total. Então se o aluno estiver presente nas outras, ele pode não vir nunca à aula de Inglês e tudo bem**. E eles sabem disso, então, **não tem muito o que a gente possa fazer**.

DESIRÉE contava com a obrigatoriedade da freqüência para manter seus alunos em aula e se vê surpreendida pela nova norma, que permite ao aluno a escolha do lugar onde quer estar. É interessante que, em sua última

frase, quando diz “... não tem muito o que a gente possa fazer”, ela parece ignorar várias opções, entre as quais a mais óbvia – tornar sua aula suficientemente interessante para atrair e manter nela seus alunos.

Em outro momento da mesma sessão de visionamento, ela aborda outro constrangimento, o financeiro.

**Transcrição 57: Sessão de visionamento da aula da DESIRÉE
– 27/09/2003**

DESIRÉE – o que eu acho que **sai caro** é o xerox, as folhinhas que a gente tem que usar, porque não tem livro.

Aqui, mais uma vez, as poucas condições que a escola pública tem a oferecer tornam-se fardos para o professor. A escola não adota livro texto e não fornece xerox, portanto não resta alternativa para o estagiário a não ser pagar pelas cópias que precisa. Ao contrário do professor titular que gasta uma aula passando um texto no quadro para os alunos copiarem e outra mais corrigindo os exercícios, o estagiário não pode “se dar a esse luxo” e, contraditoriamente, fazer economia, porque está sendo avaliado.

A próxima manifestação de DESIRÉE não se relaciona mais a restrições impostas pelo sistema instrucional, mas diz respeito a fatores psicológicos. A literatura da área pouco contribui para a compreensão do sentimento de transitoriedade do professor-estagiário naquela sala de aula, e da sensação de inferioridade que isso lhe traz. A entrada do estagiário no ensino, quer diga respeito a como gerencia os emaranhados de sua sala de aula, ou a como usa suas experiências prévias, é algo complexo e, ainda pouco analisado. Praticamente todos os estudos se voltam para maneiras de facilitar e encorajar o aprendizado; quase nada é dito sobre como tornar o ensino, nesse primeiro momento, mais simples. O foco em princípios subjacentes à prática da sala de aula oferece uma importante perspectiva sobre o que é o ensino e como se adquire capacidade para ensinar, uma vez que as crenças e atitudes servem como um filtro, através do qual novas informações e nova experiência são interpretadas.

Uma dessas crenças é a sensação de inferioridade, com relação à professora titular, no que tange à situação de permanência na classe. Essa é uma das crenças de DESIRÉE, como ela explicita, a seguir:

Transcrição 58: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – parece que eles pensam – ah, **essa aí só tá aqui um pouquinho, não vai fazer diferença nenhuma pra mim ...ela não manda, não é a titular...**

....

DESIRÉE- ... é, estagiária nunca ta sabendo de nada. É assim mesmo.

Gostaria de salientar, no entanto, que essa sensação de inferioridade diz respeito, apenas, ao fato de o estagiário ter consciência de que seus alunos sabem que ele tem uma tarefa a desempenhar, por um curto período de tempo (vinte horas em sala de aula) e que, por melhor que seja o clima na classe, por mais atraentes que sejam os materiais utilizados e, por mais amigável que seja o estagiário, logo tudo vai voltar ao que era antes e nada mudará.

Entretanto, quando se trata de criticar o trabalho desenvolvido pela professora titular, DESIRÉE não demonstra nenhum sentimento de inferioridade. A seguir, ela faz críticas pertinentes e, reconhecidamente verazes, com relação aos planos de ensino da escola, à avaliação e ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula:

Transcrição 59: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – ... é impressionante. **O nível da prova.** A série é diferente e o nível é o mesmo. **Eles não saem da mesma, é na 5ª, na 6ª, na 7ª, na 8ª, é no ensino médio, eles não saem da mesma.** Sempre a mesma. **Ela não avança, não vai adiante...**

DESIRÉE – **eu vi as notas da professora titular que estavam na chamada e eram umas baitas dumas notas.** Só tiram 10. Quem tirou 1 e pouco na prova comigo, tinha tirado, com ela, 7,8. Mas eu vi a prova dela. **A prova dela era assim. Ah, um menino, aí eles botavam one boy. Um, dois, três, quatro, os números e eles botavam one, two, three, four.** Era assim, só. Não tinha mais nada, era só isso aí, toda a prova assim, todo o

tempo.

...

DESIRÉE – **Tu ficas sempre repetindo tudo.** Eles começam muito carregados na 5ª série e aí, chega na 6ª e olham e dizem, ah, isso aí, já sei. Na 7ª, a mesma coisa, a gente tem que seguir o programa que a escola dá e, na minha, me deram isso

....

DESIRÉE – **...eu não sei quem é que faz esses planos de curso do jeito que são.** Uma vez, eu lembro, **eu perguntei pra minha mãe e ela disse – ah, isso aí a gente tem que cumprir, vem pronto do governo.**

A participante denota uma grande preocupação com a qualidade do ensino com que se defronta, principalmente porque tem uma filha, quase em idade escolar e não deseja que ela conviva com o descalabro que percebe. Acredita que terá condições de interferir, e minimizar os problemas, se estiver inserida no mesmo contexto. Reclama, então, uma atitude de parte da universidade, no sentido de melhorar a situação.

Transcrição 60: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – acho que **a universidade devia fazer alguma coisa**, qualquer coisa. Eu ainda **comentei com a minha mãe** esses dias. Eu disse pra ela, “Mãe, **o que me apavora é que a minha filha vai ter professores assim.** Sabe, eu disse pra minha mãe, tomara Deus que **eu consiga trabalhar no mesmo colégio que ela tiver, porque eu toda a vida sempre tive aula nos mesmos colégios onde minha mãe deu aula.** Desde pequena, eu sempre estudei em colégio onde ela deu aula, toda vida, então, claro que, se acha que aquilo ali - não tá bom, tu não vai falar pra professora, tu vai tentar mudar de algum jeito, mas pelo menos em casa, né... agora **eu fico impressionada, imagina, botar teu filho numa aula dessas, horrível.** É isso o que eu penso. A minha filha, daqui a uns dias, vai tá nas mãos duma mulher dessas.

A alternativa que DESIRÉE propõe, além de chamar a universidade a assumir sua responsabilidade para mudar o quadro é trabalhar sempre com a 5ª série, ou seja, lecionar a LE para alunos que estão começando a estudá-la, de modo a ser quem vai causar a primeira impressão e deixar a primeira marca. É o que mostra o próximo extrato:

Transcrição 61: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – ... aí **os vícios vão ser nossos**, a gente é que vai botar, e fica tudo muito mais fácil lidar com eles, porque foi a gente que botou. Só tem que ser a primeira professora. **Peguem sempre a 5ª série, não esqueçam!**

Se por um lado, a alternativa de DESIRÉE parece jocosa, além de inútil como sugestão para melhorar o ensino e aprendizado de língua estrangeira, por outro, traz um forte traço de autopreservação, que quase poderia ser rotulado de egoísmo. Ela fala sobre como fez a avaliação, ao final de seu período de estágio e diz que alterou algumas notas para evitar que os alunos necessitassem de aulas de recuperação. Algumas de suas colegas discordam dessa sua atitude. Quando comenta, DESIRÉE traz a voz de sua mãe, professora na mesma escola em que ela desenvolveu sua prática, atualmente aposentada e que é seu modelo de profissional.

Transcrição 62: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – Bom... eu dei uma esticadinha em algumas notas, né? Tive que dá... Olha, **a minha mãe dava aula no (nome da escola), né, e as aulas dela, de história, eram super boas**, ela usava todo meu material, meu CDs, minhas coisas, né, e ela dizia – **“olha, tu achas que eu vou rodar alguém por um ponto? Vai pra recuperação preventiva, vai pra outra recuperação, depois tem aula em janeiro, faz prova de novo e.... E tu achas que eu vou vir da praia, de Santa Catarina em janeiro pra vir dar aula? Teu pai me mata. Eu faço provão e perco o marido.”** **Aí, falam que o índice de repetência no Brasil diminuiu, é óbvio, em vez de duas provas, tem oito.** **Aí, fica uma coisa totalmente inútil. Então, se precisa, eu faço um trabalho valer mais um pouco e pronto – resolvo no ato.**

Segura da inutilidade do procedimento instrucional – recuperação preventiva, trabalhos, teste, outra recuperação, mais trabalhos, mais testes – até que o aluno obtenha o grau necessário para a aprovação, DESIRÉE burla o sistema e utiliza sua própria receita, inspirada no falar e agir de sua mãe.

Mais adiante, na mesma entrevista, AMANDA está chocada com o descaso que seus alunos mostram pela escola em que estudam, escrevendo nas paredes, quebrando cadeiras e vidros. Ela traz à baila o exemplo de uma

escola da rede particular que, devido a problemas com a ordem religiosa que a administrava, quase fechou as portas. Para evitar o fechamento, os alunos tomaram atitudes, que variaram de demonstrações públicas à busca de recursos junto ao governo estadual, até conseguirem reverter a situação. Curiosamente, DESIRÉE declara acreditar que esse sentimento de apreço à escola é restrito a alunos de escola particular.

Transcrição 63: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

AMANDA – ... a gente **espera que os alunos desenvolvam um relacionamento com a escola**. Olha, agora, com a ameaça do Gonzaga (*escola particular que passou por uma séria crise financeira*) fechar, crianças choravam, porque o “meu colégio vai fechar”.

DESIRÉE – ah, mas isso **a gente só vê em colégio particular, em escola pública não**.

SASKIA – ah, mas eu tinha essa paixão pelo meu colégio, e é público.

DESIRÉE – eu também, **eu sempre estudei no Cassiano, que é estadual, e achava o máximo. Eu achava o máximo meu colégio**. Mas agora isso mudou, só **quem gosta da escola é gente rica**.

Como membros informados da sociedade, temos que ser tolerantes com aqueles que apresentam comportamentos inusitados e tentar compreender suas atitudes, olhando-as no contexto social em que se situam. É Ballard (1996:154) quem diz que “em uma sociedade que enfatiza o respeito pelo passado e pela autoridade do professor, o comportamento de professores e alunos espelhará esses valores”. Expandindo as palavras do autor para aplicá-las à situação aqui examinada, posso concluir que, se os docentes da escola pública não valorizam seu trabalho e nem se esforçam para torná-la atrativa, a resposta dos alunos é contundente. Do lado oposto, está a escola particular, instigando os professores a estimular o aluno e oferecendo razões para que ele desenvolva laços de afetividade.

Este é o segundo estágio desenvolvido por DESIRÉE. Ela já havia tido uma experiência prévia com a prática de português e, declara, em seu relatório,

que nenhum dos constrangimentos que teve que enfrentar foi inesperado, nem fez com que ela perdesse a motivação que possuía.

Transcrição 64: Relatório de Estágio (página 8)

Não posso dizer que **foram encontradas dificuldades** que me **desmotivaram ou me surpreenderam**; na verdade **aconteceu o que já era previsto**; quanto ao material, por exemplo, tive que financiar todos os xerox e folhas com que trabalhei, até mesmo as provas.

Fica claro, em sua manifestação, que DESIREE não alterou suas crenças sobre motivação, embora tenha tido que superar alguns empecilhos.

4.4.1.3 MICAELA

MICAELA é pouco comunicativa e sucinta e não expõe facilmente suas crenças. Com freqüência, limita-se ao óbvio, como aqui, quando se queixa do tamanho da sala.

O grupo está vendo uma aula sua e ela sofre críticas porque há muito barulho e os alunos estão muito agitados. Na fita, em um determinado momento, vêem-se, através da janela que dá para o corredor, os alunos da sala da frente saindo. Ela não ouviu, por causa do tumulto, a campainha soar e não liberou os alunos para o recreio. Respondendo às críticas, ela repete o que já havia dito sobre a disposição das cadeiras e o tamanho da sala, que impedem que dê um atendimento mais personalizado, de modo a atender às necessidades dos grupos.

Transcrição 65: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

MICAELA – ... é a gente comentou que o problema inicial e insolúvel, praticamente, seria o tamanho da sala, né? ... A **sala é muito pequena para o grupo**, fica muito apertado, não tem como mexer.

....

MICAELA – Viram, ó, é **tão apertado que não dá pra passar pelo centro**. Eu não sei mesmo como deixar eles menos

barulhentos. Acho até que já bateu e eu não escutei o sinal, de tanto barulho.

...

MICAELA – bom, já falamos que a disposição deles é um problema, né, é um problema. **Não permite que eu circule**, e aí, se eu vou atender à ala esquerda, a direita entra em órbita.

A segunda constrição que MICAELA admite ter enfrentado diz respeito ao trabalho da professora titular. Ela relata, o que já foi dito por suas colegas, a não-fixação do conteúdo que havia sido trabalhado, antes de iniciar sua prática. Eis seu relato, na transcrição do *weblog* que me enviou.

Transcrição 66: Weblog – enviado em 1/08/2003

Quando comecei o estágio, conversei com a professora titular para saber quais os conteúdos já aplicados. Entretanto ... alguns **não conseguiram formar frases coerentes** e utilizaram somente os conteúdos apresentados por mim. **Os anteriores simplesmente não foram utilizados.** Então ... resolvi fazer uma revisão minuciosa para a prova do dia 11 e ... verifiquei que **os conteúdos desenvolvidos pela professora titular não estavam bem fixados.** Fiquei preocupada ... Os conteúdos apresentados por mim também não foram suficientemente trabalhados, tenho consciência disso, porém, **o tempo do estágio não permite um trabalho mais eficiente:** ou desenvolve-se o conteúdo programado ou trabalha-se mais a fixação dos mesmos. **Eu queria ter mais tempo...**

No mesmo *weblog*, MICAELA aborda uma outra constrição: a curta duração do estágio. Ela reitera essa preocupação em seu relatório de estágio:

Transcrição 68: Relatório de Estágio (página 8)

Uma dificuldade encontrada pela estagiária foi a **falta de tempo para o desenvolvimento dos conteúdos previstos pelo programa da disciplina**, tendo em vista que o estágio é realizado em apenas 20h/a.

Esse não é um constrangimento infringido pelo sistema instrucional; diz respeito ao currículo de seu curso, que determina 20 horas aula de estágio, em sala de aula, para a língua estrangeira. Surpreendentemente, MICAELA deseja mais tempo à sua disposição, para apresentar um trabalho melhor.

4.4.1.4 SASKIA

Desde o início, SASKIA optou por criar um ambiente de respeitosa camaradagem em sala de aula. Ela acredita, firmemente, nos princípios de ensino comunicativo de língua e tenta, o tempo todo, utilizá-los em sua prática. Contudo, o barulho e a agitação de uma turma de 5ª série, não acostumada a trabalhar em grupos, ou pares, freqüentemente, fazem com que ela sinta a constrição do contexto, pressionando-a a afastar-se da abordagem comunicativa. Por vezes, ela tenta trabalhar em grupo, mas a perturbação e a desordem, na sala de aula, são tão grandes, a ponto de provocar reclamação de professores em salas vizinhas, que ela desiste de tentar uma atividade centrada no aluno.

Essa é a percepção que trago, por meio de minhas notas, quando visitei sua sala de aula.

Transcrição 68: Anotações da pesquisadora sobre aula observada em 11.09.03

Começa a chamar as duplas. As primeiras ainda obtêm um índice de audição razoável, depois **o exercício se perde na cacofonia geral**. Os apresentadores falam muito baixo (algumas vezes, sentada na extremidade da aula, prestando atenção, eu não conseguia ouvir), e o restante faz coisas diversas, ensaia o que vai ler, na sua vez, comunica que nota deu para um ou outro apresentador, ou simplesmente conversa. **SASKIA, enquanto isso, distribui três folhas com o tema para a próxima aula, o que faz com que caminhe pela aula, repreenda alguns que estão falando mais alto, faça sssh várias vezes e tampouco ouça, a ponto de, com freqüência, não se aperceber que uma dupla tinha terminado, para encaminhar a outra.** ... Pensamos em fazer a avaliação, para ver se conseguíamos a atenção deles até o fim, de modo que aproveitassem o input fornecido pelos colegas. Ledo engano! Não adiantou nada. Isso me parece ser algo cultural. Eles não têm o hábito de se escutarem, já escutam pouco o próprio professor. **Não se respeitam o suficiente para se ouvirem.**

Em entrevista com o grupo, discutia-se o gerenciamento da sala de aula de AMANDA e os resultados que ela estava obtendo, em sua prática educativa.

No momento em foco, ela comenta a rigidez da professora titular, com relação à disciplina.

Transcrição 69: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

AMANDA – ... então, como é que uma pessoa pode se sentir bem em um ambiente assim? Eu admiro pelo domínio que ela tem da turma...

SASKIA – ... bem, mas dominar assim, né.... até **porque o domínio tá funcionando com relação à disciplina, porque, com relação à aprendizagem, não tá. E conciliar as duas coisas é que é o problema.** A gente não tá tratando de quartel, não estamos formando tropas de elite, nem nada

Richards e Pennington (1998) abordam esse problema, quando examinam a práxis de cinco professores iniciantes, em seu primeiro ano de trabalho. Os autores mostram a preocupação com duas máximas de ensino: o estabelecimento e manutenção do papel do professor e de sua relação com os alunos, mantendo o necessário grau de autoridade e o ensino adequado dos conteúdos programáticos exigidos pelo plano de curso da disciplina.

A preocupação de SASKIA, com relação à prática de AMANDA, retrata a sua própria. Ela se vê forçada a deixar de lado vários princípios em que acredita e que considera importantes para o ensino de uma LE, relativos ao ensino comunicativo da língua para focar regras gramaticais. A necessidade de ver o conteúdo que lhe foi pré-destinado pressiona o estagiário a ater-se ao material que preparou para sua aula, a adotar uma abordagem centrada no professor, em que há quase nenhum espaço para a voz do aluno e muito pouco para sua participação. A voz dominante é a do professor, em português, porque isso lhe permite cobrir, mais rapidamente, os conteúdos, garantindo a compreensão dos alunos e, também, manter o controle da sala de aula.

O último problema que SASKIA menciona diz respeito ao tempo e já foi citado por suas colegas. Aqui, ela não trata, como MICAELA, das horas reduzidas do estágio, mas, especificamente, de uma decisão da escola, que oferece os últimos períodos com menos tempo, para que os alunos possam pegar o ônibus. A escola onde SASKIA realizou sua prática situa-se na praia e,

fora da temporada, os coletivos vêm a cada hora, apenas. Eis o que ela declara, em seu relatório:

Transcrição 70: Relatório de estágio (página 9)

Com relação à escola, o único aspecto negativo refere-se ao **horário dos últimos períodos que são mais curtos que os demais**. Além disso, com o propósito de não prejudicar os alunos que dependem de ônibus para o retorno à casa, a **escola reduz ainda mais o último período**. ... Além disso, **o horário de início das aulas não é observado com rigorosidade**.

Encerrada essa etapa, em que observei as constrições que as participantes encontram em suas trajetórias e como as percebem, passo à fase seguinte, em que busco ver como e se elas tentam contorná-las.

4.4.2 Soluções encontradas para as dificuldades percebidas

4.4.2.1 AMANDA

Logo no começo de seu estágio, AMANDA apercebe-se de sua falta de conhecimento prático para lidar com a realidade de sua atual sala de aula. Sua visão de ensino de uma LE e o ensino que precisa desenvolver naquele contexto parecem não ser compatíveis.

Ela não desiste, inicialmente, e tenta encontrar soluções e pô-las em prática, como pode. Observemos suas tentativas, como as anotei em meu diário:

Transcrição 71: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 03/11/03

Amanda fala “Tenho que dizer algo para vocês. **Tenho que ser sincera com vocês**. Senta mais para lá, M, porque **quero falar olhando para vocês todos**. **Saí muito chateada da aula**, na semana passada. Porque **vocês sabiam que eu tinha que fazer um trabalho e não cooperaram**. Acho que **o que fiz com o A. não foi legal**. **Doeu tanto em mim como nele**. Quando digo que

a gente precisa fazer algo, é porque se precisa. Eu **não consegui fazer nada naquela aula e isso não me deixou ficar bem**". Os alunos todos escutam, em silêncio, sérios, mas não há nenhuma tentativa de explicação.

Minha primeira observação aborda dois aspectos diferentes. O primeiro é o apelo de AMANDA para que a turma coopere, de modo que ela possa desenvolver seu trabalho. O segundo tem relação com a expulsão de aula de um aluno, que a desrespeitou. Aparentemente, esse fato a constrangeu e impediu que desenvolvesse o trabalho que pretendia.

Talvez a tentativa de AMANDA de estabelecer laços de amizade com seus alunos tenha superado outros princípios básicos do ensino e feito com que ela perdesse o controle de seu papel como professor. Assim, ela não consegue avançar com o conteúdo que pretende ensinar e gasta vários minutos, no início de cada aula, para conseguir que os alunos se acalmem e entendam a proposta que ela está apresentando. Como se percebe, por meu diário, AMANDA tenta negociar:

Transcrição 72: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 03/11/03

Amanda fala "M falou comigo sobre **aquele trabalho, que eu pedi para fazerem e me entregarem e ninguém me entregou ainda**" Aluno: "dá para fazer ainda? Agora?" Ela responde: "Não, agora não, mas peçam para uma das meninas explicar, façam e entreguem. **Vou dar mais uma chance a vocês**".

Ela adia e prorroga os prazos, na tentativa, quase desesperada, de conseguir que o grupo ande pela trilha que determinou. E isso só faz com que os alunos percebam que ela perdeu o controle e, conseqüentemente, eles só farão se quiserem, o que quiserem. Novamente, minhas anotações mostram isso:

Transcrição 73: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 03/11/03

Amanda fala "**Faz duas aulas que eu tento corrigir os exercícios daquela folhinha, mas não consigo. É preciso que**

vocês confiem em mim. Se eu digo que é para fazer, é porque é preciso fazer, OK?”

Meu diário aponta o momento em que AMANDA chega ao seu ponto limite. Ela esclarece aos alunos que a responsabilidade do aprendizado, em última instância, é deles e que ela não vai mudar seu comportamento, isto é, sua maneira de ensinar não vai ser alterada. Cabe, então, a eles, mudar seu comportamento.

Transcrição 74: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 03/11/03

Amanda fala “Boys, tô preocupada com vocês. Posso virar cambalhotas no chão pra vocês aprenderem Inglês, só que **se vocês não quiserem, se não prestarem atenção, se não estudarem, não vão aprender. E eu também não vou facilitar, não vou dar lista de palavras para vocês traduzirem, copiando o dicionário, porque não vai adiantar.**”

Não obstante essa enfática afirmativa, em seu relatório, AMANDA reporta as mudanças que ocorreram em sua abordagem. Ela cede e passa a trabalhar de modo semelhante ao da professora titular. Richards e Pennington (1998) antecipam esse comportamento, quando lembram que o professor que tenta ir contra o *status quo* e busca implementar novas práticas, que não são familiares aos alunos, como o ensino comunicativo de língua, por exemplo, arrisca-se a ser criticado, a ficar impopular e a não ser respeitado por seus alunos. Os autores lembram que o curso de graduação do estagiário deve fornecer uma base de valores e de prática que possam fazê-lo superar a influência do contexto escolar com que ele se vai defrontar.

Transcrição 75: Relatório de estágio (página 11)

A pedido dos alunos comecei a **utilizar tradução escrita no quadro**. À medida que eu explicava o conteúdo, colocava tradução seguindo um esquema passo a passo. ... os alunos pudessem compreender o verdadeiro significado do conhecimento estudado e como poderiam aplicá-lo em situações autênticas de comunicação.

Ela modifica seu comportamento, também, quanto à maneira de lidar com a disciplina do grupo. Ignora minha orientação e recorre à da professora que exerce a função de coordenação pedagógica da escola, e muda sua atitude quanto à indisciplina da turma.

Transcrição 76 Relatório de estágio (página 11)

Quanto à indisciplina, **tive que agir de forma mais rígida e autoritária. Com o total apoio da coordenação pedagógica modifiquei meu modo de agir em sala de aula no sentido de estabelecer limites entre a autoridade do professor e alunos.**

E ela continua, justificando o abandono dos princípios com que iniciou sua práxis, deixando para trás suas convicções sobre a implementação de autonomia na sala de aula, sobre a negociação a ser estabelecida com os alunos e buscando justificativa para seu novo posicionamento.

Transcrição 77: Relatório de estágio (página 12)

Baseada na observação e análise dos interesses deles, **passei a estabelecer limites, tomando certas decisões por eles. Creio que o desinteresse possa ter surgido pela falta de limites...** pude resolver de forma eficaz.

Finalmente, para resolver o problema das aulas que não foram dadas, em função de atividades da escola, AMANDA toma medidas variadas, como pedir aulas a outros professores e, na tentativa de amenizar a pesada carga horária de LE, em função da recuperação dessas aulas não dadas, utiliza “cores” no quadro, buscando tornar as explicações mais atraentes.

Transcrição 78 Relatório de estágio (página 13)

Quanto às aulas que não pude ministrar... graças à disponibilidade que **me cederam algumas horas, pude cumprir a carga horária pelo estágio**, embora tenha sido crucialmente cansativo.

Entretanto, para **suavizar a árdua tarefa de ter aula de língua inglesa diariamente**, procurei utilizar mais cores no quadro durante as explicações, produzir materiais mais atrativos e levar recursos visuais para a aula.

Essas foram as tentativas de AMANDA para contornar ou resolver as constrações com que se depara.

4.4.2.2 DESIRÉE

AMANDA teve problemas de disciplina em sala de aula e retirou um aluno da sala, por mau comportamento, o que a deixou pouco à vontade e quase a impediu de terminar a aula. DESIRÉE, no entanto, não hesita em mandar um aluno sair e lança mão desse recurso várias vezes para lidar com a perturbação em sua sala. Ela argumenta que não tem paciência, nem criatividade suficientes para inventar maneiras de manter a atenção de seus alunos e que, uma vez que eles foram avisados de que precisavam ficar calados se ficassem, ou sair, se preferissem, os que optam por ficar conhecem a regra. Ela acrescenta, ainda, que, ao retirar o aluno da sala, está agindo corretamente, para proteger o restante do grupo que quer aprender.

Transcrição 79: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

AMANDA – O colégio estadual te dá coragem pra fazer isso? Mandar aluno pra fora, numa boa?

DESIRÉE – Mas **isso aí é o certo**. No cursinho tudo é muito fino, muito bonito. Eu sempre dei aula em colégio estadual e **eu não tenho tanta paciência assim**, acho que... te lembra aquele que eu botei pra rua quando tu estavas me observando, Vera? É isso, **complicou minha vida, boto pra fora**.

Quando aborda o problema de como a LE é ensinada na escola onde realizou seu estágio, DESIRÉE aponta a falha e propõe duas soluções. Sob seu ponto de vista, não se pode ensinar inglês sem ensinar gramática, mais especificamente, os tempos verbais. Ela não concorda com o plano de ensino da escola, mas adapta-se e passa a trabalhar do mesmo modo que a professora titular. Além disso, propõe que “a universidade”, significando aqueles que têm o conhecimento, interfira e conserte o que está mal.

Transcrição 80: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE - ... é, mas o *present simple* não entra. Por isso que eu

botei o *do*. Como tu vai conversar sem *do*? Por isso é que eu botei no meu relatório, que alguém, **vocês da universidade**, com a cabeça no lugar tem que ir lá e dizer isso para aquelas criaturas, **porque sem explicar os tempos dos verbos não dá...senão, não vai funcionar nunca**. Sabe o que eu acredito, vendo isso aí – é realmente pra não se falar, né, porque **não tem como se falar assim, então tu dá, traduz, dá, traduz e pronto**, é só isso.

Ainda na mesma entrevista, uma vez mais, DESIRÉE aconselha a colega a trabalhar com uma 5ª série. Ela acredita que essa é a maneira de evitar problemas com o gerenciamento da sala de aula porque, em sua opinião, os alunos, nesse momento de sua escolaridade, ainda estão sem vícios.

DESIRÉE – ... não si se tu queres dar aula em colégio do estado, mas o dia em que tu fores, **tenta e luta com todas as tuas forças pra pegar uma turma virgem. É a melhor coisa. É a minha opinião**.

O grupo continua a conversar e AMANDA é quem está fazendo um relato sobre os problemas que está enfrentando e como eles a estão perturbando. DESIRÉE reconhece os constrangimentos a que AMANDA se refere e oferece a solução à colega. Novamente apoiando-se no conselho e no exemplo de sua mãe, ela adverte AMANDA para não se deixar envolver pelos problemas e não tentar modificar o contexto. Para tal, conta com um sólido argumento – o salário do professor da rede estadual. Eis como ela apresenta seu conselho:

DESIRÉE – ... **minha mãe já tinha me dito**, porque ela já trabalhou lá – esse colégio é horrível e é mesmo. Bem, mas isso não vem ao caso. Eu ficava na sala dos professores e escutava – bom, mas **não te estressa com isso aí, não faz nada, com o salário que tu recebes, tu achas que valha a pena? Minha mãe tem duas faculdades – geografia e história na PUC, um monte de cursos, trabalhou 35 anos e se aposentou agora, ganhando 700 reais. Não é um absurdo?**

DESIRÉE enfrenta o problema de alunos desmotivados em sala de aula, o que parece ser um ponto comum às participantes. Quando, ainda na entrevista, o grupo discute como lidar com essa falta de interesse dos alunos pelo aprendizado da LE, ela apressa-se em dar sua sugestão:

DESIRÉE – ... é preciso **mostrar que inglês tá inserido na vida**

de todo mundo, mostrar o que sabem, sem se dar conta. Isso estimula eles. Eu sempre mostro isso. Até olhar as camisetas deles. Uma vez, **um foi com a camiseta que dizia FUCK. Mas, ninguém sabia se ele sabia o que queria dizer.** Aí, perguntei pra ele e ele não sabia e eu expliquei pro cara que ele estava agredindo quem sabia.

Muito se tem escrito sobre a língua inglesa e a globalização. É suficiente lembrar que o inglês é a língua da comunicação internacional e que o século passado presenciou o nascimento de uma linguagem universal, como nunca antes ocorrera no mundo. Portanto, DESIRÉE está certa ao dizer que é preciso mostrar aos alunos que, independentemente de nossa vontade, os avanços tecnológicos, que facilitam muito o movimento das pessoas e as novas idéias, estão removendo as barreiras que mantinham as pessoas separadas e ignorantes e que o isolamento terminou. A “aldeia global” se conecta e se integra e sua língua franca é a inglesa.

Outra dificuldade que DESIRÉE constata é a elaboração do material didático que utiliza em suas aulas. A escola não usa livro texto e ela optou, então, por preparar suas aulas, tendo por base livros da biblioteca do CAAL. Ela usa, indistintamente, livros nacionais e importados, exercícios que outros alunos elaboraram, textos retirados de projetos realizados por seus colegas, enfim, todo e qualquer material que lhe desperte o interesse. Essa é a maneira que ela encontra para apresentar um bom plano de aula, adequado e criativo para ser bem avaliado e, segundo sua própria voz, para tornar a aula mais interessante.

Transcrição 81: Weblog – enviado em 25/08/2003

Dá trabalho preparar aula assim, catando de um e de outro lugar. Mas acho que assim não fica chato, uma página depois da outra, e **a gente pode dar uma aula mais variada, mais legal.**

Faz-se mister relatar que DESIRÉE desenvolve surpreendentes maneiras de lidar com as dificuldades que lhe são apresentadas. Em meu relato, da visita feita a ela, há três momentos, em que ela reage de modo inusitado. O primeiro é quando um aluno declara que é sua primeira visita à

aula de LE e já é início de setembro. Ela indaga a razão e ele deixa claro que não veio antes porque não quis. Na verdade, ele pode fazer isso porque, provavelmente, está controlando sua presença nas disciplinas com maior carga horária. Não obstante, esperei uma forte reação da parte de DESIRÉE e fui surpreendida, quando ela encara o fato com naturalidade e orienta o aluno nas respostas do exercício em que a turma trabalha.

Transcrição 82: Observação da professora-supervisora realizada em 08/09/2003

Ao meu lado, um **aluno está vindo à aula pela primeira vez**. DESIRÉE pergunta a ele: "Porque tu não veio à aula? Tava doente?" Ele fala, baixinho: "Não, **eu só não vim**". Ela prossegue, mostrando as questões do exercício, "Essas aqui tu sabe responder, né?" Ele: "Sim, qual é a minha cor preferida, né?" Ela: "Tá, aí tu diz – qual é?" Ele: "Vermelho" Ela fala: "Então, I prefer red, eu prefiro vermelho".

Em um segundo momento, surge uma questão que diz respeito à disciplina. DESIRÉE já declarou e demonstrou sua rigidez quanto a esse aspecto. Entretanto, quando ocorre o "delito", ela não reage da maneira que eu esperaria – não retira a aluna da aula, não pune. Parece que opta uma solução mais pacífica, o que é surpreendente. Eis o meu relato, sobre o acontecido:

Um celular toca. Ela pergunta: "Quem está com este celular aqui?" Uma menina levanta a bolsa, tentando tirar o celular de dentro e desligá-lo. DESIRÉE diz "guarda, tá?" **Eu me espanto profundamente, esperei uma explosão e nada ocorreu**.

Nas mesmas anotações, percebo uma maneira de DESIRÉE escapular de uma constrição. Ela não fica restrita ao sinal de que a aula terminou. Ela estabelece quando quer que a aula termine. Os alunos estão habituados a isso, de tal modo que só aguardam o sinal para serem liberados e tudo funciona como em um *set* de filmagem, em que um determinado comportamento tem que ser apresentado. Alunos e professora esperam, candidamente, que soe o sinal e, quando isso, ocorre, retiram-se da sala, sem sequer o reconhecimento da presença do outro. É o que se depreende, de meu relato, como se vê, a seguir:

Novamente, as meninas já terminaram e o assunto é tudo, menos Inglês e ela ainda circula, ajudando os meninos que estão atrasados. Tudo está parado, **é perceptível que todos (professora e alunos) esperam que bata**. Uma menina pergunta: “Professora, dá para sair?” Ela olha o relógio e diz “Esperem só dois minutinhos”. As meninas levantam, fecham pastas e, com tudo nos braços, em pé, aguardam o sinal. **Nunca havia visto isso antes**. Agora, os meninos fazem o mesmo. **Soa o sinal e todos saem sem nenhuma palavra de despedida**.

É interessante salientar o fato de que parece haver um acordo implícito sobre a ausência de afetividade em sala de aula, que ambas as partes – professora e alunos – respeitam.

4.4.2.3 MICAELA

As participantes vêem uma aula de MICAELA. As críticas são abundantes porque, devido à agitação e indisciplina, a professora-estagiária não consegue fazer seu trabalho. Como ela já explicou, em seções anteriores, a sala é muito pequena e os alunos estão, conseqüentemente, amontoados; ela não consegue circular e fica impotente para controlar a turma do fundo, por exemplo. Sugestões abundam, na tentativa de encontrar uma solução para o barulho e a dispersão dos alunos, durante a apresentação de um diálogo em pares. Para tentar manter a atenção do grupo, enquanto o par fala seu diálogo, SASKIA sugere que a colega distribua fichas, que os alunos deverão preencher, avaliando o desempenho dos colegas. DESIRÉE não aprova a idéia, lembrando que criar a ficha significa mais trabalho e mais gasto com cópias. Eis como se manifesta a estagiária:

Transcrição 83: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

MICAELA – ... comigo tudo bem, **falta pouco**. E também, **vai estimular o senso de responsabilidade deles**. Vão ser responsáveis pela avaliação de seus colegas e se eu explicar bem claro como vai funcionar, acho que **vão se sentir tri-importantes**. **E isso pode ser um excelente aprendizado**, né?

Constato que não só MICAELA acata a sugestão da colega como uma tentativa de superar o problema que está enfrentando, como vê outros ângulos,

que não foram mencionados. Ela percebe que, se ceder uma parcela de suas atribuições – a avaliação – a seus alunos, isso terá efeitos colaterais e esses efeitos podem ser benéficos. Ou seja, permitindo que os alunos avaliem seus colegas, ela vai valorizar cada um deles, aguçando seu senso de responsabilidade e, em última instância, fornecer-lhes um novo patamar de aprendizado.

Esse é o único exemplo que encontro em meus dados de MICAELA buscando solução para um constrangimento que precisa enfrentar. Em todas as outras situações em que isso ocorre, as alternativas sempre partem de outra pessoa.

4.4.2.4 SASKIA

Uma vez mais, o grupo analisa a dificuldade de fazer o trabalho em pares e, ao mesmo tempo, garantir a atenção dos que deveriam ouvir a apresentação dos colegas. SASKIA sugere:

Transcrição 84: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

SASKIA - ... não sei, o que vocês acham? **Se a gente fizesse uma fichinha com o nome das duplas e alguns itens para serem avaliados e distribuísse na aula?** À medida que as duplas fossem se apresentando, o grande grupo ia avaliando e eles iam ter que fazer silêncio para poder dar as notas.

PROFESSORA – o que pode dar errado?

SASKIA – não sei, eu nunca fiz nada assim... acho que **pior do que a dispersão e a barulheira na aula da MICAELA, nada.** Ficarem dois apresentando lá na frente, os outros conversando ... Aí eu teria que alertá-los, né de que a nota não pode ser dada por simpatia, ou porque são amigos, ou coisa assim, né? **Eles têm que aprender a avaliar.**

A alternativa que SASKIA traz atribui responsabilidade ao aluno para avaliar seus colegas, algo a que eles não estão acostumados. Mesmo assim, ela ousa e sugere correr o risco, porque “pior do que está não pode ficar”.

Com relação ao gerenciamento de sala de aula, uma das principais complicações que o professor deve enfrentar, principalmente quando lida com aprendizes mais jovens, como é o caso de SASKIA (5ª série, faixa etária de 9 a 16, sendo 47% com 9 anos) é a tarefa para casa. E ela a enfrenta de maneira interessante, como pode ser observado no extrato de seu *weblog*, a seguir:

Transcrição 85: Weblog - enviado em 18/09/2003

Os estudantes de hoje precisam ser mais exigidos, ter alguém que cobre o esforço, a dedicação e o desempenho deles. No primeiro dia de aula, eu **expus que quatro dos vinte pontos da avaliação sob minha responsabilidade no trimestre seriam atribuídos à participação, ou seja, à realização dos temas, ao comportamento e à participação em aula propriamente dita.** Expliquei também, que **esses quatro pontos,** ao contrário dos outros dezesseis que precisavam ser conquistados, **todos já os haviam ganhado e que, para conservá-los, bastava realizar as tarefas, comportar-se e participar das aulas.** No segundo dia, **apenas nove alunos entregaram os temas. Alertando os demais e mostrando-lhes a grade de avaliação em que eu anotara que já haviam perdido meio ponto por não terem realizado as tarefas, a situação modificou-se** nesta semana: **dezessete alunos apresentaram os temas.** Acho que **o resultado desta exigência é bastante positivo,** pois **obriga o aluno a rever e fixar o conteúdo** durante a semana, além de ser uma forma de **tornar maior o período de aprendizagem** em aula que é tão curto.

Ela tem vinte pontos para incorporar à nota final de cada aluno e quatro deles dizem respeito à realização de temas para casa. O aluno que não entrega a tarefa perde pontos. Na primeira semana, a maioria dos alunos, talvez desacostumados, ou não acreditando no aviso da professora, não faz a tarefa. Ela os adverte, lembra as conseqüências e, na semana seguinte, a maior parte entrega o trabalho que foi pedido.

O conhecimento pedagógico requer que o professor saiba articular as metas instrucionais com os objetivos da disciplina, e a pesquisa mostra que os bons professores estão criticamente conscientes de que o ensino efetivo depende dessa articulação. Faz parte dessa articulação saber como criar e administrar medidas para testagem, e como usá-las para avaliar a eficácia da

instrução, tanto em termos do aprendizado dos alunos como no alcance dos objetivos do professor.

Bons professores precisam ter conhecimento sobre a avaliação que usam em suas atividades instrucionais diárias. Mais do que isso, são também capazes de aplicar seu conhecimento a situações específicas, identificando informações relevantes, fazendo conexões importantes e resolvendo problemas de modo apropriado e criativo.

Peñaflorida (2002) lembra que, para ter-se um bom ensino, o aluno precisa agir, e o professor, então, reagir. É isso que SASKIA faz.

A participante aduz, ainda, dois pontos que considera positivos: a tarefa para casa ajuda os alunos a revisar os conteúdos que foram trabalhados na aula e faz com que aumente o tempo de exposição a insumo na LE.

No *weblog*, que me envia, em setembro, SASKIA extravasa sua discordância sobre a metodologia utilizada pela professora titular e declara sua vontade de conversar a respeito disso com ela.

Transcrição 86: Weblog - enviado em 18/09/2003

Este é o primeiro ano que as turmas têm no currículo a Língua Inglesa e **a professora titular tem outra maneira de trabalhar, que a meu ver, não conduz os alunos a uma verdadeira aprendizagem.** Costuma apresentar relação de palavras soltas com a tradução. Dessa maneira, **a aprendizagem não é significativa e não conduz a uma comunicação** o que os incapacita para a elaboração de frases. **Conversarei com ela a respeito.**

E ela tenta, embora sem sucesso. A professora titular argumenta que SASKIA está com a “cabeça feita”, pela supervisora, e que suas pretensões são “delírios”, que só se poderiam realizar na “Terra do Nunca”.

Pouco depois, na mesma sessão de visionamento, o grupo reflete sobre o problema apresentado pelos alunos de AMANDA, que parecem não fixar

conteúdos, nem se preocupar com isso. Ela diz que está sendo forçada a avaliar todas as atividades que desenvolve em aula; de outra maneira, os alunos não trabalham. É interessante notar a reação de SASKIA a isso:

Transcrição 87: Sessão de visionamento sobre aula da AMANDA – 18/09/2003

AMANDA – ... e tem que ser tudo na base da avaliação....

SASKIA – Faz uma experiência assim – **chama a atenção, como educadora. que não deveria ser assim**, “vou fazer isso pra ver como funciona, mas sou contra.”

Esse é um comportamento típico de SASKIA – ela se adapta, aceita e cede, mas exige responsabilidade. No caso da colega, ela entende que AMANDA tem que dar nota às tarefas que os alunos fazem em aula, para que eles não deixem de fazê-las, mas recomenda que seja explicitada aos aprendizes a sua convicção de que essa não é a maneira correta de agir.

E ela segue, mostrando à colega a necessidade de ser plausível:

SASKIA – Se tu tivesses mais tempo, talvez conseguisses **mudar as crenças dessas criaturas**. Não esquece, todo mundo trabalha assim com LE. Tu **és uma gota no oceano**, uma vizinha falando aí e sem tempo suficiente pra que eles assimilem. É a história do Joãozinho, na parada militar, aquele do passo certo. Diz que não devia ser desse jeito e faz como puderes.

A outra sugestão que oferece à colega, SASKIA a usa, ela mesma, em sua sala, para lidar com seus alunos relapsos, quanto à realização de atividades em casa: maior controle. Previamente, ela se justifica, antecipando críticas que poderiam ser interpostas. Seu argumento tem peso – não se instala a autonomia em uma sala de aula de um momento para outro, é preciso implementá-la gradativamente. E enquanto isso, em sua visão, SASKIA lida com o problema exercendo maior controle sobre seus alunos. É o que se percebe, em sua fala, a seguir:

SASKIA – ... eu acho que é ficando mais em cima, **controlando mais**. Tipo: vamos lá, vamos lá, ta acabando o tempo. Faltam dois minutos. Pressão, literalmente. Que é contra tudo o que a Vera acredita, eu sei (risos). **Mas eu acho que é preciso romper**

com uma cultura primeiro, pra depois a gente poder falar em autonomia. Não dá pra estalar os dedos e pimba, todo mundo ficou autônomo. Cada um trabalhando no seu ritmo... É preciso formar uma cultura nova.

Algum tempo depois, em uma sessão de visionamento, a conversa gira em torno da despesa que os alunos-estagiários têm, com a realização da prática, uma vez que precisam utilizar material de boa qualidade e com boa apresentação e, em sua maioria, as escolas nada oferecem.

SASKIA ouve as queixas das colegas e as expande, sob um outro ângulo:

Transcrição 88: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 27/09/2003

SASKIA – **a gente fica sempre na contramão**, né? Além da falta de recursos, da desmotivação deles etc e tal, a gente ainda tem que **dar um jeito pra consertar os erros do professor anterior**, né?

DESIRÉE – como assim?

SASKIA – por exemplo, **pôr o hábito neles de praticar a língua oralmente**, que eles não têm e por que não têm? Porque **a titular não trabalha assim**. A gente acaba tendo que romper com as coisas e a gente não tem culpa nenhuma. Não fui eu que fiz. Eles trabalhavam como? **Ela dava a folhinha? Não, não dava, porque custa dinheiro**. Ela passava no quadro – faz e depois a gente corrige no quadro.

DESIRÉE – inglês, nunca se ouve....

SASKIA – depois entra uma criatura alucinadamente **querendo que, em seis meses, eles saibam dizer *I like to play soccer***. Talvez tenham ouvido isso uma vez na vida, se é que ouviram. Então .. **se é tão horrível assim, vai fazer outra coisa, não vai ser professor**. É uma questão de opção. E **se eu resolvo mesmo ser**, então **deixa eu fazer uma coisa melhor**, até mesmo pra mim mesma. Que coisa mais chata eu fazer sempre a mesma coisa. Encher o quadro e os alunos copiarem e de novo a mesma coisa, sempre, tudo igual, tudo igual...

Os professores têm crenças sobre seu trabalho e suas atitudes são tomadas em função delas. Os professores de línguas sentem e se comportam de certa maneira, com relação à língua que ensinam ou às metas da educação,

ou ainda aos objetivos da disciplina. São, também, influenciados pelas forças sociais, tais como o atual *status* de professor, na região, o nível de pagamento, a estrutura política da escola, entre outros. Claro que muitos têm sentimentos positivos, anseiam por melhorar sua prática profissional e querem pôr novas idéias em prática.

Na atual conjuntura, entretanto, a profissão está eivada de sentimentos negativos, desânimo, dúvidas e preocupações sobre sua prática. Há pouco tempo para atualização, baixa auto-estima e aguda autocrítica sobre seu desempenho na língua-alvo.

SASKIA está ciente disso e sua alternativa para lidar com o problema é aconselhar as colegas, que não estão satisfeitas com a opção profissional que fizeram, a mudar de profissão. É uma atitude realista, embora não pareça amigável. E ela coroa sua sugestão, com a seguinte frase, na mesma sessão:

SASKIA - Eu acho que a diferença está em fazer da melhor maneira possível o que eu faço na vida.

Ela enumera, com simplicidade, em seu relatório, as soluções que encontrou para os problemas de som e de duplicação de material:

Transcrição 89: Relatório de estágio (página 7)

A escola também dispõe de um aparelho de som e de uma copiadora xerox, porém, durante a realização do estágio **ambos encontravam-se indisponíveis** em virtude do mau estado de funcionamento, o que fez com que a **estagiária portasse seu aparelho de som** diariamente e utilizasse recursos próprios para a realização de trabalhos que necessitavam de cópias.

SASKIA não adjetiva os constrangimentos relativos ao material. Limita-se, simplesmente a relatá-los. Parece que guarda sua irritação para temas mais contundentes. Ainda no Relatório de Estágio, ela descreve alguns problemas de disciplina que teve com a turma e como os resolveu.

A disciplina pode ser considerada como boa, muito embora a **Turma 152**, liderada e influenciada por um menino bem mais velho e problemático **tenha apresentado comportamentos não muito satisfatórios**, que, no entanto, não passaram de agitação,

falta de concentração e conversas alheias ao assunto da aula. **A firmeza e segurança com que a estagiária¹¹ se postou diante da turma**, principalmente desse menino de conduta, por vezes, repreensível, foram determinantes para que **se obtivesse uma disciplina capaz de ser controlada** e que não trouxesse prejuízo para o desenvolvimento das aulas nem para os demais alunos.

Quando, outra vez, ela trata da qualidade do ensino, seu discurso se altera e ela se torna enfática. SASKIA não está satisfeita com sua práxis, porque não conseguiu o nível de aprendizagem que pretendia e isso é um grande constrangimento para ela. Não consegue resolvê-lo, uma vez que o tempo é curto demais, então contorna o problema. Usa os recursos de que dispõe e o tempo que tem para estimular o gosto dos alunos pela língua-alvo. Mostra a seus aprendizes que aprender uma LE pode ser muito divertido. Eis o que declara em seu relatório:

Transcrição 90: Relatório de estágio (página 7)

E não me satisfizeram em virtude da escassez de tempo, que impediu um desenvolvimento adequado e do qual pudesse me orgulhar. **É totalmente impossível em tão poucos encontros reverter um quadro de aprendizagem mais ou menos estático. Mas** de uma coisa estou segura: **as crianças ficaram gostando mais da Língua Inglesa** e isto, é um aspecto bastante positivo no que diz respeito à aprendizagem, pois repito, gostando do que se faz, faz-se com prazer e fazendo-o com prazer, os resultados são sempre melhores. Assim, **creio ter conscientizado e motivado positivamente a turma para a importância dessa língua**. Se não consegui obter resultados muito significativos no que diz respeito à aprendizagem, tenho plena convicção, pelo menos consegui despertar e ampliar o interesse deles.

Nesta seção dediquei-me a analisar como as participantes buscam resolver as dificuldades que encontram. Entre os principais aspectos, percebo que AMANDA não consegue resistir e se encaixa no modelo instrucional; DESIRÉE aplica os conselhos de sua mãe e compactua com o padrão educacional vigente, embora o critique acirradamente; MICAELA cede espaço

¹¹ Para efeito de esclarecimento, os relatórios de estágio são usualmente escritos na 3ª pessoa. Assim, quando diz “a estagiária”, SASKIA refere-se a ela mesma.

atinente ao professor para seus alunos e SASKIA, mesmo quando cede, exige responsabilidade.

A próxima seção tratará da auto-avaliação das participantes.

4.4.3 Auto-avaliação

4.4.3.1 AMANDA

Em sua primeira intervenção, AMANDA se vê como uma professora que tenta se aproximar de seus alunos, estabelecer uma relação de camaradagem com eles. Tem clara, também, a necessidade de se adaptar ao novo papel – o de professora – por meio de estudo e reflexão. A seguir, sua manifestação, na entrevista com o grupo, antes de iniciar sua práxis:

Transcrição 91: Entrevista com o grupo – 08/07/2003

AMANDA –outra coisa também Vera, que eu tive experiência que não foi legal, sabe? Eu sempre **tento ser bem amigona dos meus alunos**. Eu sempre tento falar perto, eu sempre tento essa coisa de ... ter contato com eles, de **me mostrar como amiga**. ... Eu tinha horror dessa professora e por gostar de inglês eu ia contra, eu argumentava as coisas que ela falava. Não era em relação à língua, era em relação a uma série de outras coisas. **Isso é essencial, se moldar pra ser professor, se preparar. Assim oh, a pessoa tem que se preparar pra ser pai e pra ser mãe. Pra ser professor também.**

Pouco mais de um mês após a entrevista anteriormente transcrita, AMANDA se mostra satisfeita com seu desempenho em sala de aula, no primeiro momento em que se vê, no vídeo:

Transcrição 92: Sessão de visionamento sobre aula da Amanda – 18/09/2003

AMANDA – sabe o que que eu tô vendo, Vera? Aquele tipo de **professora gordinha, calma, sem estresse**. Sou mais estressada como aluna do que como professora.

AMANDA –... E agora **tô explicando de novo, quero ser clara. Vê, tô pedindo, de novo, que me chamem de *teacher*. Tô cobrando, porque isso é um *input* bem fácil de ser usado.** Ó, eu disse trabalhem porque vocês têm pouco tempo. Viram, é nisso, nessas coisas que eu quero prestar atenção, no modo como eu digo essas coisas. **Prá me preparar melhor para elas.**

E ela continua, ainda satisfeita, mostrando-se surpresa com sua própria *performance*, e recebendo encorajamento de sua colega:

AMANDA – é, eu sempre achei que eu não ia me dar direito com os alunos, mas olha **como eu tenho paciência...**

SASKIA – não sei porque tu achavas isso.

AMANDA – às vezes eu **acho que não tenho jeito, que sou meio nervosa com eles...**

SASKIA – até prá chamar a atenção tu tens jeito, pra repreender. **Tu repreendes bem. Sem agressividade, eu quero dizer.**

AMANDA – às vezes eu tenho medo de ser agressiva. Olha ali ó, a Miriam e o Augusto, como trabalham bem juntos.

Pouco depois, no entanto, na mesma sessão, sua autocrítica aflora e ela começa a mudar sua visão. Ela se declara insegura, com relação à maneira como ensina e, pela primeira vez, extravasa o que a está preocupando: a percepção de que seus ensinamentos não estão sendo absorvidos, ou seja, o que ela está pretendendo ensinar não está sendo entendido por seus alunos. Vejamos sua declaração:

AMANDA – como eu tô gorda, olha a minha barriga! **Eu tô me sentindo tão culpada!**

PROFESSORA – por que te sentirias culpada?

AMANDA – **por causa das explicações, porque eu nunca tenho certeza se estou sendo clara ou não.** Repara que eu já expliquei isso...

SASKIA – e fizeste até o mesmo gesto, há poucos minutos.

PROFESSORA – foi isso o que eu te disse. Alguma coisa está acontecendo, **eles não estão avançado.** Vocês vêem alguma coisa assim?

SASKIA – e não é a falta de explicação. A explicação dela tá bem clara, minuciosa, bem, bem objetiva, inclusive.

AMANDA – então me digam, **o que tá acontecendo, o quê? Eu tô explicando direito?. Tô.**

PROFESSORA – eu não sei, não sei. Precisamos ter calma e investigar.

SASKIA – tu estás repetindo a explicação, até com os mesmos gestos. Eu vejo isso claramente.

AMANDA – gente, me entendam... **eu tô repetindo desde que eu comecei.**

SASKIA elogia sua maneira de lidar com os alunos e ela reage, alegando que parece estar desempenhando um papel naquele momento. Justifica-se, dizendo que DESIRÉE, que uma vez mais traz sua mãe como exemplo, afirma que essa é uma faceta comum do professor. Ao mesmo tempo, renega a afirmação da colega, protestando, veementemente, que, em seu caso, não é atuação e sim, uma preocupação real.

SASKIA – que meiguinha que tu és! E ainda estás te gostando, Amanda ?

AMANDA – ainda, sim. Mas ... , não sei, **pareço falsa, muito melosa** (risos). Meu chefe me disse isso uma vez e isso me marcou pra sempre.

SASKIA – não acho que nada que chefe algum diga deva marcar a gente pra sempre.

AMANDA – é, mas olha, eu me olho e me acho falsa. Isso não é bom.

SASKIA – a Desirée sempre diz que **todo professor tem que ser ator. E ela fala que a mãe dela já dizia isso há trinta anos.** Vai ver que é verdade. (risos)

AMANDA – eu olho pra eles, **bem intensa, eu olho no fundo, mas acho que isso passa pra eles a sensação de que tu estás bem interessada, que não é só da boca pra fora. E não é, Vera, não é!**

Em sua manifestação seguinte, AMANDA explica um tumulto ocorrido em sua sala de aula e que, no vídeo, parece pior do que realmente foi. Ela havia avisado aos alunos que haveria uma avaliação escrita e uma oral. A escrita versaria sobre o uso dos possessivos e na oral, eles teriam que falar pequenos diálogos, que ela já tinha exercitado várias vezes, em que perguntavam sobre idade, profissão do pai e da mãe, animal de estimação e endereço. Como a professora titular não costumava trabalhar desse modo, parece que os alunos não levaram a sério o aviso da estagiária e o

consideraram apenas como uma advertência para que fossem mais diligentes. Quando, na aula seguinte, ela tentou realizar o teste, a comoção foi geral e AMANDA não conseguiu nem aplicar o teste, nem trabalhar conteúdo novo – quase todo o período de aula foi dedicado a explicar e justificar a metodologia que usa. Além disso, ela havia proposto um projeto sobre celebridades, em que os alunos deveriam pesquisar sobre cantores, que eles próprios haviam escolhido e preencher uma ficha sobre eles, de modo a revisar os conteúdos que ela pretendia fossem verificados na avaliação oral. Os alunos também não trouxeram o trabalho, o que a desgostou bastante, e ela declara que não mais proporá projetos que demandem realização fora da sala de aula.

Ora, AMANDA é uma professora muito criativa e, talvez, sua maior compensação pelas agruras do magistério, sejam os momentos em que prepara suas aulas, criando novos trabalhos e imaginando tarefas que, supõe ela, possam ajudar seu aprendizado. Eis o que ela declara:

Transcrição 93: Sessão de visionamento sobre aula da Amanda – 18/09/2003

AMANDA – isso aí aconteceu assim, ó, naquela aula **eles tinham sido avisados da avaliação, eu vi que eles não levaram a sério**, que eles não estavam acreditando ... que era uma brincadeira ... o Damasceno, por exemplo, nem... o que eu fiz na última aula? Na última aula eu coloquei o valor de cada trabalho, o escrito, eu vou cobrar 3 e o das celebridades, pra o qual **eles não deram a mínima importância**, eu vou cobrar 2. Alguns me entregaram e outros não – são umas míseras frases, entendem? Então **eu não vou trabalhar em... trabalhar projetos, que eles têm que me entregar. Eles não têm hábito de fazer tema, não têm.**

Em minhas anotações, vejo que AMANDA busca segurança. Ela não tem experiência prévia em que se basear e precisa que eu lhe dê garantia de que está desenvolvendo um bom estágio. Constato, também, que minha impressão é extremamente favorável – a vejo como uma professora pronta, que não necessita de nenhuma complementação. É o que se pode ler em meu diário:

Transcrição 94: Anotação da pesquisadora sobre aula observada – 20/10/2003

AMANDA pediu que eu desse um feedback, eu disse que o faria por e-mail. Parece que ela não tem **certeza de eu tenha tido um bom desempenho**. Na realidade, como ela não fez estágio em português e como não leciona inglês em escola, só em curso livre, ela efetivamente **não tem parâmetros para saber como ou até mesmo se está ensinando**. Minha impressão “*she is a natural teacher*”.

A autocrítica de AMANDA continua a funcionar, como se vê pela pergunta aos seus alunos, que registrei em meu diário:

Transcrição 95: Anotação da pesquisadora de aula observada – 21/10/2003

Faltam cinco minutos para tocar o sinal e eles estão querendo parar. Perguntam se o exercício pode ser feito em casa, se podem fechar o material. Ela fala: “**Minha aula é tão ruim assim que vocês querem ir embora?**”. Resposta em coro forte: “Não, não é”.

Em outra anotação, sobre a aula de AMANDA, encontro o seguinte:

Transcrição 96: Anotação da pesquisadora de aula observada – 27/10/2003

Ela, a professora estagiária, pergunta: “**Gente, vocês estão achando muito difícil?**”

Essa pergunta pode ser vista de dois ângulos. De um, denota preocupação da professora em saber se o nível do ensino está encontrando ressonância em seus alunos; de outro, mostra insegurança da professora na lida com o material instrucional que está apresentando a seus alunos. Parece que, no caso de AMANDA, a segunda alternativa é que se aplica.

Finalmente, em novembro, as anotações em meu diário, mostram que AMANDA não conseguiu superar suas deficiências:

Transcrição 97: Anotação da pesquisadora de aula observada – 03/11/2003

Saio da aula com a sensação de que poderia/deveria ter feito algo que não fiz e não fiz porque não sei o que seria. Tenho a impressão de que falhei, de que precisaria ser algo mais do que o simples repositório das dúvidas, incertezas e seguranças do estagiário. Acho que precisaria agir, dizer algo concreto, ser capaz de conduzi-los a algum lugar, à preparação de melhores aulas. Continuo **achando a aula de Inglês chata, não inspira nada, não desperta curiosidade, não excita, não provoca, não desafia. É só mais um compromisso, de 50 minutos, que eles precisam cumprir.** Detesto me sentir assim!

Suas aulas, contrariamente a minhas expectativas, não são interessantes, não são excitantes, não são motivadoras, o que está em perfeita consonância com o que ela mesma, AMANDA, sente, em relação ao seu desempenho em sala de aula.

Depois de ter percorrido esse extenuante caminho, AMANDA tem uma nova visão do que fez e do que ainda tem a fazer. E ela se recicla, se adapta e muda. É o que se depreende do que ela declara em seu relatório de estágio:

Transcrição 98: Relatório de estágio – página 20

Acredito que, embora tenha tido pouco tempo para resolver os problemas que ocorreram durante a realização deste projeto, **consegui obter resultados bastante positivos pelo que pude observar em termos de aprendizado de sala de aula.** O fato de não termos tido algumas aulas dificultou um pouco esse processo no sentido de que o trabalho passou a ser um tanto exaustivo para ambos alunos e professora, visto que houve semanas em que tivemos aulas em todos os dias. No entanto, a **negociação de uma forma melhor de aprender uma segunda língua, da verificação das necessidades dos alunos e da observação e discussão de qual seria a melhor forma para concluirmos o conteúdo em um curto período de tempo,** sem que a aprendizagem dos novos saberes fosse prejudicada, foi a peça fundamental para o êxito de nossos objetivos.

Ela relata que os resultados foram positivos, ou seja, que houve aprendizado e que ela conseguiu atingir esse objetivo por meio da negociação, aliada à reflexão sobre como deveria agir para atingir sua meta. E se declara bem sucedida.

4.4.3.2 DESIRÉE

Seguindo as regras que adotamos, as participantes e eu, imediatamente após sua primeira aula e, conseqüentemente, seu primeiro contato com os alunos, DESIRÉE me envia seu *weblog*, em que relata sua impressão inicial. Ele é como um farol, sinalizando sobre como se desenrolaria o trabalho da estagiária no decorrer do semestre. Esta foi sua primeira manifestação:

Transcrição 99: Weblog – enviado em 18/08/2003

Dá para ver, também, que eles **são agitados e não têm respeito por nada. É preciso trazer a rédea curta. Não dá para deixar um minuto sem controle.** Se eu peço para fazer uma tarefa, tenho que ficar em cima, circulando, circulando, porque se não fizer isso, quando eu vou começar a corrigir, alguns ainda nem começaram: ou estão fazendo outra coisa, ou só conversando. **Acho que eles só funcionam com o professor cobrando tudo, o tempo todo. Não dá para afrouxar nenhum momento, senão vira bagunça.**

Apenas três dias depois, estamos todos em aula, olhando uma fita de vídeo. Trata-se de uma aula de MICAELA. A fita mostra os alunos apresentando um diálogo. Enquanto um par apresenta, o resto da turma conversa, em voz alta. Só os da primeira fila conseguem ouvir. MICAELA reconhece o problema e as colegas sugerem alternativas: DESIRÉE encabeça, vendo-se como professora, e sugerindo estratégias para lidar com o problema:

Transcrição 100: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

DESIRÉE – e se fizesse assim... oh, **se eu fosse a professora...** se chamasse um de cada ala. O fulaninho da direita com o fulaninho da esquerda, de surpresa, **tu determinando.** E chamando um bem longe do outro, de modo que os do meio tenham que ficar calados, porque senão, os que tão fazendo o diálogo não vão se ouvir. **Comigo dá certo assim e eu fico controlando.**

É interessante o fato de que as expressões relativas a “controle” parecem estar ocupando um lugar proeminente no discurso da professora. Ela

geralmente toma atitudes fortes, controladoras. Mesmo quando busca entender a situação, para ajudar a colega, DESIRÉE questiona de modo incisivo e faz prognósticos não muito agradáveis sobre o desfecho da atividade programada por MICAELA. É o que se vê no extrato a seguir, ainda da mesma sessão de visionamento:

DESIRÉE – mas **essa atividade não era de grupo, era?**

MICAELA – era pra ser de dupla.

DESIRÉE – é, alguns fizeram até um grande grupo, né?

MICAELA – cada dupla ganhou uma folhinha, mas aí se juntaram e ficou assim como vocês tão vendo.

DESIRÉE - **Vai virar tumulto. Virou tumulto**, não foi?

MICAELA – no final, eu não consegui fechar a aula. Eles teriam que apresentar, descrever o seu desenho e não deu tempo e ficou pra outra aula. Falha minha, né?

DESIRÉE – aí **vai acontecer a mesma coisa que houve no início**, quando eles estavam apresentando os diálogos. **Um só ouve o outro quando estão apresentando, porque o resto tá bagunçando. Tu perdeste o controle da turma!**

A promoção de interação entre os alunos em uma sala de aula é uma estratégia usada pelos professores de LE, na tentativa de dar a eles o máximo de oportunidades de usar a língua-alvo. Vygotsky (1978) mostra que a interação é importante, porque aumenta a oportunidade de os alunos receberem *input* compreensível e os impulsiona a produzir a língua, produção essa que precisa ser reformulada, se não está suficientemente clara. Citando Donato (1994:40),

“Na interação social, um participante que sabe mais pode criar condições de apoio, por meio da fala, para a participação do novato e expandir suas habilidades e seu conhecimento para níveis mais elevados de competência”.

Como se vê, não só deve o professor estimular a interação para buscar um maior desenvolvimento da competência de seus alunos, como também essa interação é uma boa fonte de insumos para o próprio professor perceber, mais facilmente, o nível de conhecimento de seus alunos na língua-alvo.

DESIRÉE desconsidera a teoria e vê a interação como um desperdício do tempo que tem em sala de aula. A seguir, sua manifestação sobre esse assunto, na sessão de visionamento sobre a aula de MICAELA, reiterada no *weblog* que me envia alguns dias depois, em que reflete sobre sua própria aula:

Transcrição 101: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

DESIRÉE – **É difícil a gente manter o silêncio.**

SASKIA – mas eu não vejo o porquê de se ter que manter o silêncio....

DESIRÉE – bom, **porque perturba a aula**, ora, tu não consegues desenvolver a matéria e... **é uma perda de tempo.**

SASKIA – mas, nessa caso aqui, o barulho não tá impedindo nada, eles tão trabalhando...

DESIRÉE – **tu não sabes se toda a conversa é sobre a atividade que eles estão fazendo...**

SASKIA – não, mas de qualquer maneira, grande parte é, a gente ouviu e o trabalho vai avançando. Então...

Transcrição 102: Weblog – enviado em 25/08/2003

... se eu não ficar em cima, **dizendo, silêncio, *shut up*, cala a boca, nem eu consigo ouvir, o que dirá os outros lá de trás.** Não se consegue que eles escutem os colegas. Na realidade, eles não estão nem aí. **Parece que não adianta nada eu dizer que é assim que se diz, ou que não é assim que se fala, porque ninguém está escutando mesmo.** Só aquele que está falando é que ouve o que eu falo e **não sei se lembra daqui a cinco minutos.**

Em uma outra sessão de visionamento, desta feita sobre a aula de DESIRÉE, a fita mostra a turma, em silêncio, debruçada sobre os cadernos. A professora está corrigindo uma tarefa que mandou fazer como tema e chama os alunos, aleatoriamente, para que leiam a frase que escreveram. Ela pára em frente a um aluno, manda-o ler e ele diz que não fez a tarefa porque não sabia fazer. Vejamos a transcrição de sua fala:

Transcrição 103: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE: **Não sabias, e não sabias perguntar?** Por que não perguntaste?

O grupo parece se surpreender com o tom irônico que DESIRÉE usa, dirigindo-se ao garoto e SASKIA questiona o porquê dessa atitude. Eis a explicação que DESIRÉE fornece às colegas:

DESIRÉE – deixa eu ver de novo. Essa é **a turma que eu não gosto, é a turma que não participa**. Aquela que eu botei um aluno pra fora, que mostrava o cartaz pra Vera, me filma, me filma, quero ir pra Globo. **É uma turma desinteressada, não tão nem aí**, completamente....

SASKIA – essa impressão, quero saber, tu pegaste lá, ou tu já foste com ela?

DESIRÉE – não, ao contrário, sempre dizem pra gente, pelo menos sempre acontece comigo. Os professores avisam, a 73 é muito barulhenta ... Aí, eu pensei, bom a 73 vai me dar problema. Problema? **Não me deu problema**, porque **eu tirei eles de letra, não dei espaço pra eles**, mas assim... Até comentei com a minha mãe e ela disse ... até achei bem interessante. Ela disse que, em cada turma ela atuava como um professor diferente. Eu acho que é assim. **Em cada turma, a gente é um professor diferente. Desde que se entra na sala de aula, a gente é um ator diferente. E isso, vocês vão ver, acontece comigo. Eu sou outra na outra turma.**

DESIRÉE assume que foi avisada sobre a turma e que, de antemão, se preparou para lidar com ela. Segundo sua própria avaliação, ela vestiu uma máscara e atuou, de modo a coibir um comportamento indesejado e foi bem sucedida.

AMANDA pergunta, então, se a pouca participação da turma não seria uma reação à atitude negativa de DESIRÉE. Ela reage, dizendo:

DESIRÉE – ... mas **eu não pensava que eles eram uns diabos**. Pensava não, **eu sabia**, via que eles eram desinteressados. **Tinha que tá sempre em cima**, se tu não pedisses, eles não faziam. .. porque **se eu desse a folha dos exercícios e sentasse pra fazer a chamada, eles paravam assim, ó, e ficavam conversando outra coisa**, entendeste? Então primeiro eu tinha que dar a folhinha e dar uma volta, e então, quando eles tivessem engatilhado aquilo ali, tivessem fazendo os exercícios, aí, sim, eu

podia fazer a chamada. **Fiz o que tinha que fazer!**

Percebo que DESIRÉE reitera sua crença de que não deve facilitar a interação entre os alunos, em nome de um melhor rendimento, e que tem certeza de que agiu como deveria, no desempenho de sua função.

O assunto gera polêmica; as colegas não se dão por satisfeitas com as explicações que DESIRÉE oferece e continuam levantando alternativas que possam explicar o comportamento geral da turma. Eis como prossegue o diálogo:

SASKIA – é, tu não tentaste incentivá-los?

DESIRÉE – não, claro, primeiro **cheguei falando Inglês, né? Eles ficaram todos com uma cara assim** (*faz uma careta, torcendo a boca*)... falando Inglês, quero dizer, falei *Hi, How are you?, My name is* tal e tal.... .

MICAELA – e a gente viu na fita que ela fala *bye*, na saída e eles respondem tchau.

DESIRÉE – é, bem isso. Eu tentei falar Inglês, mas eles ficaram assim – ah, **vai ser assim agora, é? – só Inglês?** Aí eu comecei a tentar descobrir – ah, mas **vocês não falavam Inglês? Não. Nem uma palavra? Não.** Aí eu perguntei, bom e **o que vocês faziam?** – ah, **a gente fazia guerra de bolinhas, que a professora deixava e, de vez em quando, a gente fazia um exercício. Outras vezes a gente conversava sobre o que fez no final de semana, com quem a gente ficou ou quer ficar...** Se era verdade, não sei. **Aluno é uma coisa assim, minha mãe sempre fala, não dá pra confiar neles.** De repente, quando eu terminar o estágio, eles vão falar, a DESIRÉE não deu nenhum exercício enquanto trabalhou com a gente. Ainda bem que a Vera tá aí pra provar o contrário (risos). **Não dá pra confiar.** Como eu falei com a Vera. Quando fui procurar a titular ela disse, ah, eles sabem até o número 1000 em Inglês. É bastante coisa, né? Cheguei lá e eles falavam **mi neime** is... nem *my name*. Não diziam *my* era só *mi*. E tinham tido seis meses de aula, já. **Eles eram debochados, uns dos outros e aí virava troça, uns ficavam com vergonha dos outros.**

DESIRÉE fala com convicção: os alunos dizem que a professora titular não ensinava nada e parecem estar falando a verdade porque nem sequer sabem pronunciar uma frase simples. Por outro lado, eles reagem

negativamente à idéia de falar inglês e alunos são seres em que não se pode depositar confiança.

Ela, então, diante disso, continua fazendo uma avaliação bastante positiva de seu trabalho. Isto é, tentou usar a língua-alvo no início e foi rechaçada; constatou que a professora titular era demasiadamente liberal (bolinhas de papel e conversas sobre o final de semana) e tomou o caminho que achou viável – sem espaço para conversas, sem interação, sem relação de amizade, sem confiança.

Na continuação da sessão de visionamento sobre sua própria aula, DESIRÉE expande suas explicações, fala sobre suas crenças e avalia seu trabalho.

Transcrição 104: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE – essa coisa aí, até a Vera falou. Ela viu. Eu fiz um questionário. Porque até então eu não sabia o que eles pensavam. **Eles, na realidade, não demonstravam que não gostavam de mim.** Até mesmo aquele que eu coloquei pra rua, depois ele falava comigo. **Minha mãe sempre me disse isso e é verdade: aluno é um bicho, que tu judias deles e eles estão sempre à tua volta, e é verdade. E ela diz – não te preocupa que eles não guardam mágoa, esquecem rapidinho, como bichinhos.** E, realmente é assim. Na última prova, eu deixei um espaço e **pedi que eles escrevessem alguma coisa, positiva ou negativa, qualquer coisa, da minha aula.** E ali eu vi, que **todos gostaram.** Alguns disseram – ah, eu não gosto de Inglês, mas a senhora é muito legal. E eles não teriam razão pra mentir, né? Mas **nenhum me criticou.** Até posso trazer pra vocês verem. **E aí, aí vocês vão ver que eu fiz certo, eu fiz bem, eu fiz o que tinha que fazer** *(a última frase é dita vagarosamente, destacando cada sílaba).*

Quando estabelece a diferença entre o professor e o técnico, Ur (2002) adverte que:

“O professor não tem apenas que adquirir certas habilidades, mas também ser capaz de tomar atitudes que são baseadas no conhecimento e na reflexão, diferentes de rotinas automáticas”.
(2002:389)

A autora lembra que não trata apenas de falar a língua, é preciso também explicar porque ela funciona dessa ou daquela maneira e, primordialmente, é preciso funcionar como mediador entre a língua e os alunos, para que ocorra um bom aprendizado. DESIRÉE parece pensar que pode agir como um técnico, “treinando” seus alunos, de modo que, com a prática, eles se tornem mais habilidosos com o passar do tempo. E para bem “treiná-los”, ela precisa ter o controle. Algumas vezes eu a vejo, metaforicamente falando, como um adestrador de animais, em um circo, com um chicote na mão, treinando-os para a próxima apresentação.

As anotações encontradas em meu diário, quando visitei sua sala de aula, corroboram minha análise anterior.

Transcrição 105: Observação da professora-supervisora realizada em 08/09/2003

DESIRÉE entra em aula, muito séria, sem cumprimentar ninguém. Há 16 alunos, 11 meninos e 5 meninas. É uma 7ª série. **As primeiras palavras que ouço são: “José, pega tua folha e senta aqui na frente, ou queres sair?”** O menino em questão não responde, junta vagarosamente suas coisas e vai para a frente.

...

Ela fala com o menino que mandou ir para a frente e que conversa com o colega do lado: **“José, a próxima vez que eu tiver que te chamar, tu vais para a rua”**. Ele responde: “Tá bem, profe”. E ela reforça, **“Tá e cala a boca”**. **“Shut up”**.

...

Um aluno faz um cartaz, o levanta e vira em minha direção. O cartaz diz – me filma, sou um ator. Ela vê e o põe para fora de aula. Pede a um aluno que o acompanhe até a Direção e recomenda que diga que ela quer que a expulsão fique registrada.

Uma semana depois, faço outra visita a DESIRÉE. Ela está aplicando um teste para a avaliação e, bem no início da aula, dá instruções sobre como quer que o trabalho seja feito. Meu diário registra a impressão de que há um general falando para suas tropas e também, paradoxalmente, a sensação de

que os alunos e a professora não têm certeza do que realmente estão fazendo ali, naquele momento, naquele contexto.

Transcrição 106: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 15/09/2003

Há 17 alunos em aula. Ela faz comunicações gerais. Alunos podem sair depois de terminar a prova. Primeiro minuto: “José, **eu estou falando, podes calar a boca e sentar?**” As outras instruções eu dou depois”. **Não pode ser a lápis. Tudo escrito à caneta. Não desvirem a folha até eu entregar todas e, conversa, também, já deu. José, senta, já, lá prá frente, ligeirinho!**”. **Fico com a impressão de ver um general, à frente de suas tropas, dando instruções para o serviço do dia.** Não sei se é real, ou impressão minha, mas parece pairar uma desesperança no ar, uma sensação de inutilidade , de “que eu estou fazendo aqui? ”Saem os dois primeiros alunos, após 20 min. de aula – concluíram a prova. Eles têm dois períodos para fazê-la. A professora vigia atentamente. É fundamental que não colem. Passaram-se 20 minutos do início da aula. **DESIRÉE tem um ar de “I don’t care!”**. José resolve perceber que a prova está sobre sua mesa e começa a escrever algo. **É no mínimo preocupante, o descaso que têm para com a sua própria avaliação.** Talvez precisemos mudar o tipo de avaliação para alguma coisa com a qual se importem, já que é óbvio que não se importam com o que existe.

Parece que, qualquer momento em que acredite ter perdido o controle, mesmo que o fato tenha ocorrido sem sua anuência, deixa DESIRÉE incomodada. Nesse extrato, ela lamenta não ter visto a infração e, assim, não ter tomado nenhuma atitude punitiva.

Transcrição 107: Sessão de visionamento da aula de Desirée, em 27/09/2003

DESIRÉE –. Ah, eu **pareço estar sem energia.**

SASKIA– vocês percebem diferença na DESIRÉE, entre uma aula e outra?

DESIRÉE – é, aqui eu tô **mais aberta, menos controladora,** eu acho.

SASKIA – ela tá mais solta. Até a expressão tá mais aberta.

MICAELA – vocês viram aquele menino. Faz um bom tempo que

a DESIRÉE está explicando lá na frente e ele tá quieto, jogando no celular.

DESIRÉE – é, **que pena**, eu não vi na hora, senão **tinha tirado o celular e mandado pra direção**.

Ainda na mesma sessão de visionamento, DESIRÉE verbaliza sua crença, baseando-se na experiência de sua mãe, de que o professor representa papéis, de acordo com a sala de aula em que deve exercer sua função. E, simultaneamente, declara que, embora essa decisão não seja fácil, é preciso que o professor a tome, de modo a garantir o bom andamento do trabalho.

DESIRÉE – é aquilo que eu já falei pra vocês, que a minha mãe diz – **o professor tem que ser um ator, e agir de modo diferente em cada sala de aula**. E eu acho que ela tá certa.

AMANDA – Pelo menos tem que ter potencial para se imaginar como um ator. Não importa a abordagem. Porque, bem ou mal, a gente acaba por vestir várias roupas, várias máscaras.

DESIRÉE – eu vou dizer algo pra vocês – **ou o professor assume que tem várias imagens e usa cada uma delas quando precisa ou, fica só com a sua própria personalidade, e corre o risco da indisciplina. É uma decisão que não é fácil a gente tomar, mas é preciso**.

...

MICAELA – essa **aula tá mesmo arrastada**, né?

DESIRÉE – tá sim, e inclusive sobrou tempo. **Eu podia ter feito outra coisa. Mas não fiz. Foi uma opção**.

...

DESIRÉE – olha, vejam aquele. **Ele não trabalha nada, mas pelo menos não perturba**.

SASKIA – e o que tu fazes?

DESIRÉE – **agora não faço mais nada**. No início eu tentei chamar, mandar fazer, até ameaçar. **Depois vi que não adiantava e larguei de mão**. Ele não incomoda nada... eu nem me lembro que ele existe, às vezes.

É a primeira vez que encontro, em meus dados, a afirmação de DESIRÉE sobre desistir de um determinado comportamento. Até então, ela sempre assume responsabilidade pelos comportamentos e atitudes que tomou e menciona como funcionaram bem em sua sala de aula. O extrato anterior

mostra que ela tentou utilizar determinadas atitudes, mas elas não tiveram nenhuma utilidade prática e, então, ela não persistiu.

Cabe mencionar que, embora DESIRÉE critique a professora titular, quanto à maneira como ensina seus alunos, ela quase que se espanta porque os alunos parecem gostar dela e não a quer imitar, por entender que ela não mantém a disciplina que se faz necessária, como se vê no extrato a seguir, na mesma sessão:

DESIRÉE – e o engraçado é que **a minha titular, a da minha turma, é bem legal, assim, como pessoa**. Quando eu conversei com ela, eu imaginei um nível bem diferente da turma. Como são as aulas, eu perguntei para eles. O que vocês costumam falar em inglês? Nada, eles falaram. **Eles não falam nada de mal dela. Acho que gostam dela**. Dizem assim – ah, **a professora (nome da professora) conversa mais com a gente** – tipo assim, falam de coisas que nada tem a ver com a aula. Ela deixa eles fazer guerra de bolinhas. **Eu não queria ser assim!**

AMANDA muda o rumo da discussão e pergunta sobre o material que DESIRÉE utilizou em sua prática. Uma vez mais, ela manifesta sua crença sobre o potencial de seus alunos:

AMANDA – Não seria até **mais fácil trabalhar com material pronto**, que chamasse a atenção deles, **não seria mais appealing?**

DESIRÉE – não, eu não levei, porque se **nem eu falando eles entendem, imagina entender uma fita**.

Essa crença é reiterada com freqüência, como se pode perceber:

DESIRÉE – **agora eles até estão participando**, mas nas primeiras aulas, eles ficam assim, cada um na sua, bem na deles, não são de fazer muita bagunça, mas estão ali porque estão ali. **Se tu chamar, mandar fazer, eles fazem, senão, só estão ali. Se ninguém se interessar por eles, vão continuar ali só de corpo presente**. Tu tens que estar todo o tempo falando, incentivando.

A anotação em meu diário pode permitir uma outra leitura para o comportamento de DESIRÉE em sala de aula – talvez ela queira criar um escudo para se proteger contra o que possa ocorrer; é possível que as crenças

que ela exhibe tenham tido sua origem na insegurança que sente e que tenta esconder por trás de uma imagem de professora severa.

Transcrição 108: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 15/09/2003

Ela parece ter-se armado de uma couraça, ter posto uma máscara para lidar com eles. Talvez para que a respeitem com mais facilidade.

Na última entrevista com o grupo, já terminado o estágio, DESIRÉE retoma sua fala sobre desempenhar papéis na sala de aula, só que, desta vez, ela defende a autenticidade do professor e, reitera uma avaliação positiva sobre seu trabalho.

Transcrição 109: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – ah, eu nunca me preocupei com isso (*o estágio*). Desde o estágio de português que foi um stress, ah porque a supervisora vai vir me ver, olha, **não adianta, tu ficar ali, fazendo um papel do que tu não é, os alunos lá, parecendo robôs, pra tu parecer bonitinha** e ...

....

DESIRÉE – ... além do que o supervisor tem anos a nossa frente, né? Ah, então tá, **então tu deixa um aluno montar em ti pra não bota ele pra rua? Não adianta, a gente tem que ser o que a gente é... é por isso que eu tô tranqüila: o tempo todo eu fiz o que eu tinha que fazer.**

A última manifestação de DESIRÉE que trago à análise é seu Relatório de Estágio. Na página em foco, ela reapresenta várias crenças que já haviam surgido e sido comentadas. Ela avalia o estágio como proveitoso, fazendo as restrições habituais com relação às condições instrucionais e se auto-avalia positivamente.

Transcrição 110: Relatório de Estágio (página 13)

O estágio em si teve grande valia, apesar de ver que minhas expectativas iam se desmoronando aos poucos, ao me deparar com turmas numerosas, alunos desinteressados, escola com

poucos recursos e problemas em relação ao uso da língua em sala de aula, que era praticamente inexistente. Apesar disso, **consegui realizar meu trabalho bem**. Nesse período aprendi muitas coisas, tanto com os acontecimentos quanto com os alunos e **isso contribuiu muito para meu amadurecimento profissional**, deixando-se melhor preparada para o mercado de trabalho, fazendo-me perceber que **nossos alunos dependem única e exclusivamente de nós**, isto é, nós somos os seus espelhos, se não dermos o input que precisam nunca vão alcançar objetivo algum. Percebi, também, que não importa a idade, **os alunos precisam de cobrança**, controle de presença, entre outras coisas, pois, **se existirem chances numerosas no que diz respeito à aprovação final, eles baseiam-se nisso e, na grande maioria, tornam-se completamente desinteressados**.

É interessante notar que, do mesmo modo que AMANDA, DESIRÉE, em circunstâncias diferentes e de maneiras diversas, se declara satisfeita com o trabalho que desenvolveu.

4.4.3.3 MICAELA

Como já mencionei anteriormente, MICAELA é a participante que menos dados oferece à análise. Ela escuta bem mais do que fala e, muito raramente é voluntária para abrir uma discussão. No geral, limita-se a responder quando indagada e a justificar-se, quando criticada.

Estamos reunidos, assistindo a um vídeo sobre a aula de MICAELA. Na fita, os alunos estão apresentando um diálogo, em pares. Enquanto um par apresenta, os outros alunos conversam, caminham entre as classes, sem prestar nenhuma atenção ao que está sendo falado pelos colegas. MICAELA toma o turno e faz a crítica:

Transcrição 111: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

MICAELA – o problema é que, **além de estarem fazendo muita bagunça, a atividade quase não tá funcionando**, quer dizer, só pra quem tá falando, porque pra os outros, eles não tão nem ouvindo...

Pouco depois, na mesma seção, MICAELA busca a aprovação das colegas para a atitude que tomou, ao trocar de lugar um aluno que estava perturbando o trabalho. Ela também procura mostrar que a atividade programada foi desenvolvida, não obstante o barulho que há na sala de aula, e que o próprio barulho deriva da realização da atividade.

MICAELA – Viram o que eu fiz? O **Fernando estava incomodando, aí eu botei ele lá na frente, ficou bem quietinho. Vocês viram... continua o tumulto, mas a maioria fez a atividade**, uns poucos não fizeram nada. Olha lá o Ruler, continua em estado alfa, mas tá calado. Agora vejam, **quem não tá fazendo nada tá calado, quem tá fazendo a atividade é que tá fazendo barulho.**

...

... é porque um pergunta pro outro. Eles **não conseguem falar baixinho e vejam a quantidade de vezes que eu tenho que responder a mesma pergunta**: como é cinza? Como se diz cinza? Como eu falo cinza? **Eles não ouvem o que eu falo.**

Incomodada com a falta de ordem que há na sala de aula, DESIRÉE sugere que MICAELA determine quem fará a apresentação do diálogo, chamado um aluno de cada lado, obrigando, assim, os dois grupos a prestarem atenção. MICAELA rejeita a idéia, argumentando que não é assim que gosta de trabalhar. Ela levanta a hipótese de que os alunos vão reclamar se não puderem escolher seus pares e argumenta que gosta mais de sua aula, quando os alunos fazem, voluntariamente, as atividades.

MICAELA tem o apoio de vários autores, entre os quais Demo (2002), que adverte que o professor comprometido com sua práxis não vê seu aluno como um objeto e procura oferecer-lhe condições favoráveis para seu aprendizado. Também, como já mencionei em outro momento neste trabalho, a literatura da área é pródiga em exemplos que mostram que o indivíduo aprende melhor, quando o faz em seus próprios termos. Eis a argumentação de MICAELA:

Transcrição 112: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

MICAELA – ... **até porque eles tão acostumados a trabalhar um com o outro.** Eles perguntam se podem fazer com quem querem, eles perguntam, eu acho que é porque estão acostumados a trabalhar com aquele colega, e eles perguntam e eu digo – pode. Tem meninos que trabalham sozinhos, outros trabalham em par, olha ali, ó, aquelas trabalham em quinteto (risos) – é quase sempre assim, quase sempre. E eles sempre perguntam – **pode escolher com quem a gente quer trabalhar? E eu digo que sim. Mesmo com o barulho, acho que minha aula fica boa, assim, quando não imponho as coisas.**

...

MICAELA – cada dupla ganhou uma folhinha, mas aí se juntaram e ficou assim como vocês tão vendo. Na hora de apresentar, voltaram a ser duplas e apresentaram o diálogo em dupla. **Ficaram livres pra trabalhar do jeito que quiserem. Não gosto de obrigar a trabalhar do jeito que eu acho que devia ser.**

...

MICAELA – É, vejam o tempo que eles levam pra terminar o desenho e **eu não podia cortar, mandar parar,** até porque **eu acho que era aprendizado.** Mas, olha o que acontece, bate e a aula fica sem fechamento. Aí, depois, a Vera reclama (risos). **Mas tudo por uma boa causa, eu gostei da aula.**

Não obstante a argumentação de MICAELA, DESIRÉE não desiste e aponta para um menino que tenta, várias vezes, chamar a atenção de MICAELA e é por ela ignorado. DESIRÉE atribui o fato ao barulho na sala. MICAELA explica que lançou mão de uma estratégia para ganhar tempo e encontrar a resposta adequada.

MICAELA – ... ouvi sim, só fiz de conta que não, no início, porque **queria pensar no que dizer.**

SASKIA – o que ele tava perguntando? Não entendi.

DESIRÉE – ele fala – **acontece alguma coisa se alguém não fizer?** – né, Micaela?

MICAELA – é, é isso.

SASKIA – e que tu disseste?

MICAELA – eu disse só – acontece. Só.

SASKIA – e ele?

MICAELA – ele não disse mais nada, sentou e foi fazer. (risos)

SASKIA – acabou o assunto.

MICAELA – eu **achei que ele estava me testando, testando o espaço que eu dava**. Tipo assim – até onde eu posso ir. **Acho que fiz a coisa certa**.

No extrato anterior, posso ver que a estratégia que MICAELA usa – postergar a resposta ao aluno, enquanto busca o que dizer – a satisfaz.

A fita da aula de MICAELA continua a merecer a atenção do grupo. O comportamento inusitado dos alunos que, a toda hora, pedem permissão à professora para qualquer atividade que queiram fazer, na sala de aula, é alvo de comentários. MICAELA explica que essa atitude de seus alunos se deve ao exagerado grau de disciplina, em sua opinião, exigido pela professora titular da turma.

Ela continua, relatando que, em uma atitude surpreendente para quem a conhece, enfrentou essa professora, quando ela lhe disse para manter os alunos sob um controle mais rígido. MICAELA se nega a mudar sua atitude e argumenta que tem meu apoio e essa é a maneira como trabalha. A seguir, o seu relato:

MICAELA – ... é, eles são assim. Eles não podiam virar pra o lado. Tanto que **a titular me chamou no início, que achava a minha aula muito liberada, muito liberal, que era pra eu controlar mais**. Como a sala fica na frente da sala dos professores, bem ali, eu acho que também isso é de propósito, Deus me perdoe se estou sendo injusta, mas acho que assim podem controlar a gente ainda mais.

DESIRÉE – e o que tu disseste pra ela?

MICAELA – ué, eu disse que **a minha maneira de trabalhar era aquela, que a minha orientadora estava ciente do jeito que eu trabalhava e eu não tinha como funcionar de maneira diferente, até porque é assim que eu gosto**.

DESIRÉE – e ela?

MICAELA – **ela disse que isso era muito cômodo pra nós, estagiários**, que a gente vinha, inventava um monte de modas e depois ia embora e eles, **os titulares, é que tinham que consertar as coisas**. Mas depois ela ficou normal comigo, falou normalmente. Eu até falei com a Vera sobre isso quando aconteceu.

A parte final da explicação anterior de MICAELA traz um ângulo diferente para a análise. A reação contrária de alguns professores titulares, que pensam que o trabalho do estagiário acostuma o aluno a determinadas práticas que precisam, posteriormente, ser revertidas, é um novo componente a ser examinado.

MICAELA reage à crítica da professora titular e a critica, veementemente, como se vê, no extrato a seguir:

MICAELA – ela levava uma folha de xerox para cada 3 ou 4, e eles passavam a aula inteira calados, calados não, mudos, copiando o texto. Aí ela recolhia e na outra aula passava as perguntas, que eles tinham que responder no quadro e eles passavam a aula, de novo, mudos, respondendo. Eu sei porque eu assisti a algumas aulas dela (*a titular*). Eu nunca tinha dado aula de Inglês. Nunca. E tenho pouca experiência de sala de aula, porque só fiz o estágio de Português antes e eu queria saber como a coisa funciona. Se eles não pedem, são punidos. O colégio inteiro funciona mais ou menos assim. **Não pode nada sem permissão.** Ela manda só com o olho, tem os olhos grandes e, às vezes, nem precisa falar. **Minha aula nunca foi assim, graças a Deus e eu acho ótimo.**

A comparação entre a sua aula e aquela da professora titular leva MICAELA a avaliar-se positivamente, como se vê na última frase do excerto anterior.

O primeiro *weblog* que MICAELA me envia, trata de sua primeira aula e, embora ela se diga um pouco receosa, já denota aprovação por seu próprio trabalho, como se vê:

Transcrição 113: Weblog – enviado em 1/08/2003

Quando entrei em sala de aula achei que não seria capaz de conseguir dar aula para essa turma, mas **aos poucos fui gostando da turma e da minha aula.** Tive receio do meu Inglês, pensava que deveria saber disso.

Cerca de um mês depois, em outro *weblog*, tanto a preocupação como a satisfação com o trabalho desenvolvido se fazem presentes:

Transcrição 114: Weblog – enviado em 25/08/2003

Quando a aula fica agitada, **penso que não tenho domínio da turma e isso me deixa angustiada**. Mas, ao mesmo tempo, vejo que **o barulho é para desenvolver a atividade proposta, sendo assim fico mais tranqüila quanto à perturbação**.

Na mesma semana, ela confidencia que hesitou em correr um certo risco, ao pedir aos alunos uma determinada tarefa, que receava ser infantil demais para a faixa etária de seus alunos. Declara-se satisfeita com o resultado, no entanto.

Transcrição 115: Weblog – enviado em 27/08/2003

Fui surpreendida pela realização da tarefa hoje. Os alunos fizeram o trabalho com entusiasmo. Apesar de conhecer as crianças, eu estava receosa de aplicar o exercício. Por se tratar de pré-adolescentes **achei que não gostariam de desenvolver aquela atividade**, mas mesmo assim arrisquei, **foi bom ter arriscado, no entanto: eles participaram com entusiasmo. Gostei**.

É interessante trazer à análise minhas anotações sobre as aulas de MICAELA:

Transcrição 116: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 03/09/2003

Ela parece estar gostando de dar a aula, realmente apreciando o que está fazendo.

Transcrição 117: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 27/08/2003

Em três momentos diferentes ela negocia, dá espaço para que os alunos façam como querem, como preferem. Um aluno pergunta: Posso fazer com ele? E ela – Pode, escolhe com quem queres trabalhar. Logo depois ela fala a um aluno - Com quem queres fazer? Um pouco depois, uma menina pergunta se pode apontar o lápis. E ela diz - Pode. Queres um apontador? **E circula, contente...**

...

Chamada respondida em Inglês. Os alunos estão agrupados em pares, quartetos e quintetos. Um preferiu trabalhar sozinho.

MICAELA vai ajudando, respondendo às perguntas; elogia os trabalhos, à medida que passa pelas classes. Várias vezes vai ao quadro mostrar como se escreve. **Ela fala, ri e parece à vontade.** Duas alunas trabalham em sua mesa. Há bastante ruído, mas as conversas nos grupos são todas em função da atividade. Discutem sobre que roupa desenhar, sobre qual cor usar, mostram o seu trabalho aos outros grupos. Há muito pouca conversa paralela.

Nessas anotações registrei a negociação que ela faz com os alunos, o engajamento deles nas atividades que ela propõe e a impressão que me passa, de estar satisfeita com o que está fazendo.

4.4.3.4 SASKIA

Devido a seu temperamento extrovertido, SASKIA é prolífica ao fornecer informação sobre como se sente, quando desenvolve sua prática educativa. Os primeiros dados que trago sobre esse assunto são gerados a partir de uma sessão de visionamento da aula de MICAELA.

As participantes vêem a fita que mostra a aula em que MICAELA trabalhou *I'm wearing a (an)...*. Ela pediu aos alunos para prepararem um pequeno diálogo, que apresentaram em pares e, posteriormente, cada par recebeu uma folha, com dois bonecos desenhados, que deviam vestir e colorir. A aula está bastante agitada e há discussão a respeito da falta de disciplina e da atividade proposta pela professora estagiária. A maior parte dos comentários é constituída de sugestões sobre como evitar o tumulto que ocorre, no momento em que os alunos apresentam um diálogo, em par e o restante da turma está mergulhado em conversas paralelas. SASKIA comenta

Transcrição 117: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

SASKIA –... é, eles se engajaram na atividade, a gente vê que **não foi assim, vou fazer porque tenho que fazer. As coisas foram discutidas, houve debate** com relação às cores que deviam ser usadas e se era melhor pôr short ou minissaia. **Tava bom fazer – bom prá eles e prá mim.**

...

SASKIA – eu acho que **se for ela, a MICAELA, a determinar, eles vão reclamar que não querem fazer (o diálogo) com esse ou com aquele colega. E se ela forçar, não vai ficar bom, nem prá ela...**

...

DESIRÉE – e tu achas que a maneira que a MICAELA ta trabalhando é a certa, Vera?

PROFESSORA – o que vocês acham?

SASKIA – eu acho que **tá na medida certa, desde que não aja abuso...**

DESIRÉE – e como tu sabes que é a medida certa?

SASKIA – ué... **quando o menino perguntou se aconteceria algo se ele não fizesse a atividade e ela disse que sim, que aconteceria, isso foi a medida certa, não foi? Ele esticou e a corda terminou ali e ele viu – não tem mais corda.** Pronto. Se eu for mais adiante, ela não vai aceitar. ... na minha aula, **eu tive esse tipo de problema também.** Tinha um menino que não trabalhava bem em grupo e tinha um grupinho que se fechava e excluía outros. Discriminava mesmo. **E eu tive que me impor, não dava pra deixar à vontade.** Seria como se eu tivesse validando a discriminação, né?

...

SASKIA – mas **eu não vejo o porquê de se ter que manter o silêncio...**

DESIRÉE – bom, porque perturba a sala, ora. Tu não consegues desenvolver a matéria e...

SASKIA – mas, nesse caso aqui, o **barulho não tá impedindo nada, eles estão trabalhando...**

DESIRÉE – tu não sabes se toda a conversa é sobre a atividade que eles estão fazendo.

SASKIA – não, mas de qualquer maneira, grande parte é, a gente ouviu e **o trabalho vai avançando. Então... é mais divertido prá eles e prá ela também.**

Analisando a participação de SASKIA na discussão, percebo que ela é pontuada por três fatores, que se repetem em sua fala: a necessidade de negociar com os aprendizes, o respeito à sua vontade e a percepção de que, se esses dois fatores forem bem trabalhados, o aprendizado, bem como o ensino, serão prazerosos e, conseqüentemente, mais produtivos. Essas

crenças da professora estagiária vêm à tona várias outras vezes, em suas manifestações.

Na sessão de visionamento sobre sua aula, dois comentários merecem atenção; o primeiro, quando SASKIA, respondendo a DESIRÉE, justifica seu rosto fechado, sem um sorriso, porque, sendo aquela sua primeira aula, não queria parecer demasiadamente amigável. Dam (1995) lembra que não apenas os aprendizes, mas também os professores, precisam desenvolver sentimentos de confiança, aceitação e respeito uns pelos outros. Sem experiência anterior, no entanto, essa atitude inicial de SASKIA é compreensível – ela não quer correr o risco de perder o controle da turma – o que pode ocorrer se os alunos confundirem simpatia com permissibilidade.

O segundo aspecto interessante é trazido à baila por MICAELA, que chama a atenção para um momento na fita em que SASKIA propõe que os alunos ouçam, uma vez mais, a fita de áudio que contem o diálogo que devem completar. A maioria deles reluta, querem seguir adiante, fazer outra atividade, mas ela argumenta a favor da repetição, certa de que ainda há *input* que não foi assimilado. E fica satisfeita com sua iniciativa.

Transcrição 119: Sessão de visionamento sobre aula da SASKIA – 04/09/2003

DESIRÉE – por que estás tão séria, SASKIA?

SASKIA – não sei, acho que **não estava querendo ser simpática demais**. Pra eles não tomarem conta. No final, eu já estava mais enturmada.

...

MICAELA – vocês notaram aqui, ó.. bota de novo a fita, Vera. Ela ta perguntando **se eles querem** (ênfase) **ouvir de novo. ... ela tá negociando com eles**.

SASKIA – eu propus, porque sempre têm dois ou três que não conseguiram. Ela pra ver se, ouvindo de novo, conseguiam completar. **Agi bem**, né?

No primeiro *weblog* que me envia, SASKIA aborda, em linhas gerais, o perfil do grupo que lhe foi destinado. Ela fala sobre o comportamento

inadequado de um menino, de sua reação, quanto a esse comportamento e se mostra contente com relação à maneira pela qual enfrentou a situação. Ainda no mesmo *weblog*, em um segundo momento, novamente ela mostra estar satisfeita com seu próprio desempenho, quando estabelece regras para o gerenciamento da sala de aula que considera adequado. E mais, ela extrapola o comportamento usual do professor, no momento em que dá voz a seus alunos para que verbalizem suas preferências e, como corolário, garante que respeitará seus desejos, sempre que puder. Ela está, desse modo, reforçando a habilidade de seus alunos tomarem decisões sobre o que fazer, sobre como aprender. É Dam (1995), ainda, que alerta para a necessidade de o professor mudar seu papel, engajando-se no processo de aprendizado do aluno, mantendo-se aberto a idéias e sugestões que dele se originem e apoiando sua iniciativa. SASKIA parece ciente dessa necessidade e buscar satisfazê-la prazerosamente.

Transcrição 120: Weblog - enviado em 04/09/2003

Um menino da turma 52 parece ser o maior problema. Bem mais velho que o restante do grupo, 16 anos, tentou bancar o engraçadinho todo o tempo, desviando negativamente a atenção dos demais. **Tive que ser bem firme com ele**, principalmente quando uma turma de amigos gritava seu nome de fora da escola. **Fiquei feliz com o resultado da minha atitude.**

...

O primeiro contato com a turma é sempre muito importante e **creio que foi muito bom**, neste dia, expor como meu trabalho será desenvolvido, como será feita a avaliação e como eu gosto das coisas. **Eles também tiveram essa oportunidade através do questionário e, na medida do possível suas vontades serão atendidas.**

Minhas anotações sobre a aula de SASKIA de 11 de setembro corroboram sua manifestação:

Transcrição 121: Anotações da pesquisadora sobre aula observada em 11.09.03

SASKIA botou uma fita em que eles deviam identificar qual

modelo estava sendo descrito. Não tiveram muita dificuldade. **Ela negociou, “Querem ouvir novamente? Não precisa? Então vamos ouvir uma descrição de cada vez, tá bem?”**

....

Ela faz algumas perguntas individuais e o resultado não é sempre tão bom. Alguns falam baixinho, outros dizem que não querem responder, e **ela respeita a decisão deles** – “Ah, não queres falar? Que pena! Bem, quem sabe na outra vez, não é?”

O desenvolvimento da autonomia do aprendiz parece depender, fundamentalmente, de os aprendizes se envolverem com o processo de aprendizado; provocar e estimular esse envolvimento é uma das maiores dificuldades que o professor enfrenta. É difícil fazer com que os alunos aceitem a responsabilidade pelas decisões que tomam e, até mesmo, permitir que eles tomem decisões relativas a seu aprendizado. Não é simples facilitar o trabalho de grupo para alunos que nunca trabalharam em grupo, nem apoiá-los na escolha de assuntos a discutir e atividades a realizar, quando eles não têm o hábito de escolher. É complicado abandonar o elogiado papel do professor eficiente, que sabe, e passar a ser quem ouve seus alunos e respeita o direito que têm de fazer escolhas, mesmo que essas não sejam as melhores. No entanto, SASKIA não parece nem um pouco constrangida nessa posição.

Extratos de minhas anotações sobre outra aula sua, a de 18 de setembro, reiteram a presença dessa atitude, como se pode observar:

Transcrição 122: Anotações da pesquisadora sobre aula observada em 18.09.03

Os alunos estão falando sobre raças e tipos e dando o nome de seus *pets*. Ela fala “Agora tu, lê”. A aluna diz: “ah, eu não, professora”. **Ela insiste mais uma vez e desiste, sem mais pressionar.** “Ah, que pena! Que menina envergonhada”. E segue a aula.

...

Definitivamente, **ela gosta de estar ali, de estar dando aula, de estar transmitindo algo a eles. Ela realmente acha que está fazendo uma diferença e se percebe que se importa, de fato, com eles.** Vê, à primeira vista, quando a conversa é em função da atividade que está sendo desenvolvida, e aí, não interrompe,

ou se chega perto, é para ajudar e, quando é de outro tipo, aí, então, solicita atenção. **Nunca levanta a voz, nunca parece estar irritada, só preocupada porque, se não estão escutando, não estão aprendendo. Repete isso com frequência, “Se não ouvirem, como vão saber?” E parece muito, muito convencida disso.**

É oportuno, aqui, mencionar Aoki (2002), que diz que o professor não traz apenas o conhecimento do assunto e as habilidades de ensino, quando vem para a sala de aula – traz também sua pessoa. E, em suas tentativas de apoiar a autonomia do aluno, ele precisa tomar decisões instantâneas, de acordo com as necessidades e a expressão da vontade de cada aluno. Dessa maneira, ele deve ser capaz de fazer escolhas e implementá-las, lidando com as suas conseqüências, enquanto interage com seus alunos. Para tal, a manutenção de uma atmosfera positiva é extremamente importante.

Pouco mais adiante, durante a sessão de visionamento da aula de AMANDA, em 18 de setembro, o grupo debate a falta de interesse dos alunos pelo aprendizado da LE e, especificamente, tenta ajudar AMANDA a resolver, ou pelo menos, minimizar, os problemas a que está fazendo frente. SASKIA assim se manifesta:

Transcrição 123: Sessão de visionamento sobre aula da AMANDA – 18/09/2003

SASKIA – Eu acho que a ciência, o segredo tá aí, né? **É a gente descobrir atividades que eles gostam de fazer. Pra não impor.** Mas que sejam tu a sugerir, né? Na cabeça deles – eles escolheram isso. Eles tão fazendo o que querem. **E isso deixa a gente de bem com a vida...**

No *weblog* que me envia, em 25-09, uma vez mais SASKIA manifesta a satisfação que sente na realização de seu trabalho.

Transcrição 124: Weblog - enviado em 25/09/2003

Eu bem sei que a realidade não é esta, mas como é **gratificante preparar um trabalho com carinho e esmero e ter uma reciprocidade, uma resposta positiva daqueles para quem o trabalho foi dirigido. Hoje, eu terminei o dia feliz, me sentia**

satisfeita e até leve. Não senti nem cansaço. Depois de uma manhã de prova e uma tarde com quatro períodos de aula eu ainda tive disposição de sair à noite.

Quase ao final do semestre letivo, entrevisto os participantes e há uma discussão franca, sobre vários itens que os incomodaram durante o período em que desenvolveram seu estágio. O extrato que aqui comento reflete a discussão do grupo sobre as dificuldades que AMANDA encontra para desenvolver sua práxis. No primeiro momento da transcrição, SASKIA fala sobre aqueles que estão na profissão sem ânimo, preparo, ou vocação. E sua fala tem a conotação de um apelo, de uma exortação:

Transcrição 125: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

SASKIA – ... então tenham coragem, assumam e vamos trabalhar decentemente. E não do jeito que a maioria faz. (fala alto) Dá um texto, faz umas perguntas idiotas e manda traduzir para poder responder. Coisa que se leva não sei quantos anos em um bacharelado pra poder fazer, tu largas para uma criança de quinta série e diz – toma, traduz. **Chato pra quem tem que fazer e chato pra quem fica lá, parada, olhando, esperando o tempo passar pra fazer de novo, a mesma coisa.**

Logo depois, ainda na mesma entrevista, tratando pontualmente do problema de AMANDA, com a falta de interesse de seus alunos e a conseqüente dificuldade em desenvolver os conteúdos que lhe foram atribuídos pela escola, SASKIA manifesta sua crença sobre a diferença entre dar aulas em cursos livres, o que AMANDA faz, e ser professora em escola pública. É interessante salientar, aqui, o fato, anteriormente mencionado, que SASKIA não tem nenhuma experiência prévia de sala de aula, a não ser o estágio, desenvolvido em Língua Portuguesa, no sétimo período do Curso de Letras, que agora está concluindo. Seus comentários, na continuação da entrevista, não podem ser, portanto, atribuídos a sua práxis: são crenças suas.

SASKIA – É, mas também ela está muito acostumada com cursinho. E é completamente diferente, completamente diferente.

AMANDA – é, eu não consigo mudar, eu não consigo sair muito....

SASKIA – tem que mudar o foco, não ela mudar. **Mudar porque é escola pública?**

AMANDA – pois é, isso aí. Eu justamente queria levar o que eu tenho de bom do cursinho para escola pública. Abrir uma chance pra eles. Dar uma oportunidade. Por que eu não posso?

SASKIA – **porque os interesses são diferentes, AMANDA.** Eu acho que **uma turma de escola é completamente diferente de uma turma de cursinho.**

AMANDA – mas o que é? Porque eu estou numa escola pública, eu vou ter que oferecer uma coisa menor pra os meus alunos?

SASKIA – não, não. **Não é menor, é diferente.** Diferente, de acordo com as necessidades e os interesses deles. Quem tá em uma aula de cursinho é porque gosta, provavelmente, 90% no mínimo e **os que estão em sala de aula, é o contrário. 90% não gosta. Tem que ser calmo e despertar o interesse deles também.**

...

AMANDA – ... eu tenho muito mais vontade de mudar os professores do que de mudar os alunos.

SASKIA – sim, claro, **os alunos são uma consequência dos professores.** Aliás, **tu terias que mudar o ensino no Brasil. Porque o professor também é uma consequência.**

É importante recordar, aqui, que SASKIA é uma mulher madura, que tem um conhecimento de mundo diferente de suas colegas, conforme relatado na seção que concerne à metodologia deste trabalho. Seus últimos comentários derivam de outras crenças, que extrapolam sua vida acadêmica.

Para encerrar a análise dos dados de SASKIA quanto à maneira pela qual vê sua prática docente, trago as informações obtidas em seu Relatório de Estágio. Aqui, uma vez mais, ela manifesta sua crença sobre a necessidade de o professor conseguir gerenciar um aprendizado agradável, para si mesmo e para os alunos, a inadequação dos professores da rede para fazerem isso e a importância que dá à negociação com seus alunos sobre a avaliação, para que o aprendizado ocorra, proficuamente. É o que se vê em seu relatório:

Transcrição 126: Relatório de estágio – página 9

A maioria dos alunos não possui um senso adequado de responsabilidade, pois não são capazes de controlar, por si mesmos, suas tarefas escolares, realizando-as convenientemente dentro do prazo estipulado, mesmo estando cientes de que esse

fator seria alvo de avaliação. **Ninguém, nenhum dos professores deles, os incentivam a agirem de modo diferente, como seria adequado e necessário para que o aprendizado se desse sem problemas, sem desprazer.**

Transcrição 127: Relatório de estágio – página 16 – Corpo

Para tornarem-se sujeitos ativos do processo ensino e aprendizagem é de suma importância que os aprendizes tenham conhecimento dos instrumentos de avaliação. Por isso, no primeiro encontro foi explanado detalhadamente como ela seria realizada, assim como nesse mesmo dia foram agendados os dias da prova e do trabalho.

Aqui termino a análise sobre como SASKIA vê seu trabalho, como estagiária. Sua visão é distinta de suas colegas, o que pode ser explicado, talvez, por sua maturidade e vivência, tão diferentes de suas colegas. É mister lembrar, no entanto, que ela não tem nenhuma experiência prévia de sala de aula e que tudo o que diz e faz deve, portanto, ser atribuído às suas crenças, advindas de sua experiência de vida, bem diferentes de suas colegas, seja de sua formação no Curso de Letras, seja de suas outras vivências.

4.4.4 Experiências positivas para a formação do participante como professor

4.4.4.1 AMANDA

AMANDA não manifesta, explicitamente, nenhuma experiência como positiva. Entretanto, quando avalia seu desempenho em sala de aula, na página 20 de seu Relatório de Estágio, como já mencionado no item 4.4.3.1, ela declara: "... consegui obter resultados bastante positivos pelo que pude observar em termos de aprendizado de sala de aula". Mais adiante, na mesma página, ela relata que o ter negociado com seus alunos uma maneira melhor de aprender uma LE, após verificar suas necessidades foi, em suas próprias palavras, "a peça fundamental" que lhe permitiu atingir sua meta.

Assim, estendendo o comentário de AMANDA sobre resultados para experiências positivas, parece-me que posso concluir que a obtenção dos resultados por ela citados é um elemento positivo que, certamente, terá contribuído para sua formação como professora.

4.4.4.2 DESIRÉE

Como sempre, DESIRÉE não hesita, nem é lacônica, ao expressar seus pensamentos.

Na última vez em que o grupo se reuniu e as participantes falaram, praticamente sem peias, sobre a experiência que tinham vivido, DESIRÉE cita o fato de ter conseguido que seus alunos usassem a LE, às vezes, para cumprimentarem e para a chamarem, como algo positivo.

Transcrição 128: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – **uma vitória que eu tive**, eu até botei no meu relatório. **Olha só o que eu considere uma vitória nas aulas que eu dei, que eles pelo menos me davam tchau ou oi em inglês, pelo menos de vez em quando, né? (risos) Chamarem de teacher**, de vez em quando, não é sempre, quando se lembravam, eles chamavam. Isso **eu considere uma vitória** porque....

AMANDA – ah, não, os meus não, é sôra...

É preciso que se faça uma leitura mais profunda de suas palavras, no entanto, para que se perceba a ironia nelas contida. Essa ironia é percebida pelas colegas e provoca risos no grupo.

Minha impressão, no momento, foi que DESIRÉE não tinha nada positivo a dizer, nenhuma impressão realmente boa, então, opta por considerar “vitória” a utilização de umas poucas palavras na língua-alvo. Essa minha presunção se justifica, até pela pouca quantidade de inglês utilizada em suas aulas, como registrado em meu diário em 8 de setembro. Nessa data, assisti a uma aula e fiquei surpresa com o comportamento respeitoso, porém frio e distante dos alunos de DESIRÉE. Em minhas anotações sobre a aula encontro

a frase “Soa o sinal e todos saem sem nenhuma palavra de despedida”. Não havia palavras de despedida, em nenhum idioma.

Em seu relatório DESIRÉE, por duas vezes, menciona ter sido bem sucedida. Primeiro, quando controla a disciplina na sala de aula, o que, segundo ela, lhe permite finalizar as atividades a que se tinha proposto e, depois, quando o trabalho em pares é bem sucedido.

Transcrição 129: Relatório de estágio (página 7)

Os alunos passavam a maior parte do tempo com piadinhas e conversas paralelas, eram agitados e barulhentos, tornando-se assim difícil chamar a atenção de todos para o conteúdo a ser trabalhado, mas **consegui contornar essa situação e concluir todos os trabalhos idealizados.**

Transcrição 130: Relatório de estágio (página 9)

... tive que tentar mudar o pensamento dos alunos e fazer com que perdessem a vergonha de falar em inglês; **colocá-los para fazer diálogos em duplas foi a melhor maneira de conseguir êxito**, pois entre eles não tinham tanta vergonha e eu sempre frisava que deviam tentar, e só me chamar quando nenhum soubesse a pronúncia certa.

Da mesma maneira que ocorre com AMANDA, parece-me razoável acreditar que esses êxitos, essas vitórias, se constituem em experiências positivas para a formação de DESIRÉE.

4.4.4.3 MICAELA

Diferentemente de suas colegas, MICAELA verbaliza de modo claro o que considera uma experiência positiva, conforme se lê em seu relatório:

Transcrição 131: Relatório de Estágio (página 22)

Um dos aspectos mais positivos foi, sem dúvida, **o relacionamento da estagiária com o grupo e dos alunos entre eles.** Durante as aulas, houve sempre muita interação, num clima harmônico e descontraído, o que **proporcionou uma enriquecedora troca de idéias e de experiências, tanto para a**

ministrante como, acredita-se, para os alunos. O importante a ser ressaltado é que **essa interação** foi fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas e para a efetivação da aprendizagem e **servirá como apoio para a estagiária em sua futura vida profissional.**

Ela menciona, literalmente, a interação havida entre ela e seus alunos e entre os alunos, como um grupo, como sendo um aspecto positivo em sua práxis, e vai além, no momento em que prevê que isso terá uma função positiva em sua carreira futura. Não é demais lembrar, aqui, que MICAELA, usualmente, parca em seus comentários, quase chega a ser prolixa na quantidade de adjetivos que utiliza ao descrever essa experiência. Talvez isso se deva ao fato de considerá-la realmente enriquecedora e significativa.

4.4.4.4 SASKIA

SASKIA tem muito a dizer sobre as experiências que considera construtivas e importantes para sua formação, ao contrário das outras participantes. Por ter mais maturidade do que as outras participantes e, além disso, viver em um excelente contexto cultural, SASKIA tem muita facilidade para expressar-se, verbalizando sem restrições, o que deseja. É o que se verifica, nesta sessão de visionamento de uma aula de MICAELA, em que a conversa gira em torno do gerenciamento da sala de aula. SASKIA, então, relata:

Transcrição 132: Sessão de visionamento sobre aula da MICAELA – 21/08/2003

SASKIA – O X. estava discriminando uma menina e isso poderia trazer problema pra ela, né? Ela já é toda quietinha, carente, calada, muito queridinha, não participa, muito tímida. Até, eu queria falar pra vocês sobre isso. Na primeira avaliação, ela tirou três e pouco. Depois, eu dei umas aulas de reforço e fiz a segunda prova e ela passou pra seis e pouco. Aí, quando eu entreguei as notas, cada aluno recebeu a sua, eu disse pra turma que queria uma salva de palmas para a Andrini, é o nome da menina, que tinha tido o melhor aproveitamento. Nem foi uma nota maravilhosa, mas de três para seis, melhorou muito, né? Aí, eles bateram palmas e ela ficou vermelhinha, com os olhos brilhando. Eu vi que ela gostou. **E eu gostei de ver que o**

esforço que eu fiz retornou, positivamente, de algum modo. Vou levar isso para o resto da minha vida.

A satisfação de SASKIA, assim manifestada, parece ter a ver mais com o sentido de justiça do que com ensino e aprendizado – houve esforço, houve recompensa.

Poucos dias após, seus *weblogs* começam a chegar e desmentem, cabalmente, essa minha hipótese. Desde o início de seu estágio, ela antecipa, uma experiência positiva, como se vê, a seguir:

Transcrição 133: Weblog - enviado em 04/09/2003

Terminei as quatro aulas exausta, mas satisfeita. **Prevejo uma ótima experiência e tenho certeza que o resultado será bastante positivo**, principalmente depois de verificar o caderno da disciplina e a maneira como são desenvolvidas as aulas pela professora titular.

Na semana seguinte, ela confirma essa impressão, em seu *weblog*, quando se declara satisfeita com o resultado de seu esforço e motivada pelo resultado.

Transcrição 134: Weblog - enviado em 11/09/2003

Para minha satisfação, as crianças adoraram as atividades que eu preparei. Todos participaram com entusiasmo, o que é muito bom, pois **recompensa o trabalho despendido e me incentiva a preparar aulas criativas e interessantes.**

Novamente, uma semana depois, ela manifesta o mesmo pensamento, embora fazendo as devidas restrições, uma vez que sabe que não exercerá, por sua própria escolha, a profissão de professor. Ela parece, no entanto, no momento, até considerar a hipótese, anteriormente descartada, de abraçar essa carreira.

Transcrição 135: Weblog - enviado em 18/09/2003

Aulas com a resposta que essa turma apresentou motivam qualquer professor a executar com prazer e entusiasmo seu

trabalho. Dá até vontade de encarar o magistério, não fossem os baixos salários e o problema com a minha voz.

Aproximadamente no meio de seu período de estágio, SASKIA parece mais apaixonada por sua atividade do que quando a iniciou. Ela claramente diz isso no *weblog*, que me envia:

Transcrição 136: Weblog - enviado em 25/09/2003

As aulas do estágio foram uma glória: ambas as turmas mostraram-se interessadíssimas, participativas e atentas. Adoraram as atividades: cantaram, desenharam, conversaram, escreveram e com isso, certamente, aprenderam.

Sua sensação de bem-estar não diminui e, no próximo *weblog* que recebo, ela está muito presente. SASKIA se diz satisfeita por ter despertado o gosto pela LE em seus alunos, e desse modo, tê-los motivado e despertado para a necessidade de aprender a língua-alvo. É o que se pode inferir de sua manifestação:

Transcrição 137: Weblog - enviado em 02/10/2003

Incrível! O estágio terminou. Inicialmente, o fim parecia tão longínquo, mas num “vapt vupt” cheguei lá. Mas de uma coisa tenho certeza: **as crianças ficaram gostando mais da Língua Inglesa e isto, é um aspecto bastante positivo no que diz respeito ao aprendizado**, pois gostando do que se faz, faz-se com prazer e fazendo-o com prazer os resultados são sempre melhores. Assim, espero **ter mexido positivamente no entusiasmo dessas turmas para o Inglês**. Se pelo menos não pude obter resultados muito significativos, certamente, tenho plena convicção, consegui ampliar o interesse deles.

É em seu Relatório de Estágio, no entanto, que SASKIA dá seu testemunho mais veemente, em dois momentos. Ela afirma que a experiência foi muito positiva por ter-lhe propiciado novas interações e ter-lhe permitido a utilização dos conhecimentos que adquiriu durante sua graduação.

Transcrição 138: Relatório de estágio (página 15)

A experiência, por si só, já é um aspecto positivo. Todo

trabalho quando realizado seriamente nos traz benefícios. Mesmo que não seja agradável, a mera experiência nos oferece subsídios para o desenvolvimento de novos trabalhos, novas experiências. Nem tudo na vida é maravilhoso. Assim, é preciso não desperdiçar as oportunidades que se nos apresentam, pois mesmo não sendo prazerosas, as experiências nos legam fatores indubitavelmente positivos.

A Prática Educativa em Língua Inglesa proporcionou à estagiária uma experiência duplamente positiva, pois além da mera experiência, o trabalho se desenvolveu harmônica e agradavelmente, legando, acima tudo, muita satisfação.

Não obstante o fator tempo, o grande aspecto negativo da experiência, **a oportunidade de conhecer novas pessoas e colocar em prática os ensinamentos juntados em quase quatro anos de estudos** superou em muito aquela deficiência.

Transcrição 139: Relatório de estágio (página 19)

... a realização desse trabalho, sem dúvida, foi **uma experiência compensadora**, principalmente no que diz respeito aos alunos. Houve uma real troca de interesses, em que todos saíram vencedores.

Quando trata das competências que o professor precisa desenvolver para apoiar a implementação de autonomia em sua sala de aula, Aoki (2002) esclarece que o papel do professor é construir andaimes nas áreas em que os aprendizes ainda não desenvolveram o conhecimento adequado, não atingiram as habilidades e atitudes necessárias para que o aprendizado ocorra, sem, com isso, provocar diminuição em seu senso de ser autônomo.

Quero crer que SASKIA desempenha exatamente esse papel em seu período de estágio. Para tal, ela deposita confiança em seus alunos, cria um ambiente de aprendizado seguro, oferece-lhes escolha, abre espaço para que haja negociação, transmite informação, estimula reflexão e discussão sobre aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendizado e dá voz a seus alunos. Se essa minha afirmação é verdadeira, fica, então, fácil de se escutar a voz de SASKIA quando fala sobre a experiência positiva que teve, ao desenvolver sua prática docente.

Nesta seção, foquei o que as participantes consideram como aspectos positivos. Há semelhanças entre elas. Tanto AMANDA como DESIRÉE exaltam o cumprimento do plano de atividades: deveriam ter desenvolvido um certo número de conteúdos e atividades e o fizeram. MICAELA e SASKIA têm em comum a interação com alunos. Ambas mencionam esse aspecto como positivo. SASKIA extrapola, no entanto, e isso é visível em suas manifestações, quando menciona seu prazer em motivar os alunos para o aprendizado da LE e sua satisfação, quando, depois de quatro anos de curso de graduação, põe, finalmente, seus conhecimentos em prática, e obtém resultados que considera satisfatórios.

A próxima seção será dedicada a examinar as possíveis discrepâncias e semelhanças entre o discurso e a prática das participantes, quando se trata do desenvolvimento de autonomia na sala de aula.

4.4.5 Divergências e convergências quanto ao discurso e à práxis em relação ao aprendizado autônomo

4.4.5.1 Relação entre a prática de sala de aula e o conhecimento teórico da Lingüística Aplicada

Van Esch e St. John (2003) lembram que, entre as condições necessárias para a implementação de autonomia na sala de aula, a base teórica do professor é imprescindível. Os autores argumentam que a aplicação dos princípios necessários para desenvolver a autonomia do aprendiz precisa estar fundada em teorias subjacentes.

Vejamos como e se isso ocorre com as participantes.

4.4.5.1.1 AMANDA

Dois tópicos são arrolados por AMANDA em seu Relatório de Estágio: a abordagem comunicativa e o ensino reflexivo.

Ela afirma que pautou sua prática docente pela abordagem comunicativa e, sendo ainda mais específica, pela sugerida por Penny Ur, como se vê, a seguir:

Transcrição 140: Relatório de Estágio (página 13)

Minha proposta inicial de trabalho foi basicamente **fundamentada na abordagem comunicativa**, na qual eu deveria oferecer oportunidades para que os alunos pudessem desenvolver comunicação em L2, por meio de exposição a materiais autênticos (Ur, 1995).

Transcrição 141: Relatório de Estágio (página 14)

Neste aspecto, mais uma vez em funcionava como uma facilitadora e motivadora no processo, conforme a **proposta de abordagem comunicativa de Penny Ur**.

Revisando os dados relativos à AMANDA, revejo as suas aulas, gravadas em vídeo e, em uma das primeiras, observo um exemplo dessa abordagem. AMANDA arquiteta uma tarefa com seus alunos. No primeiro momento, em duplas, eles devem escolher uma pessoa famosa, pesquisar sobre ela e fazer um resumo sobre o que consideram mais importante em sua vida. Posteriormente, juntarão as informações e construirão um painel. A parte final da atividade é de produção oral; os aprendizes fingirão ser a personagem que escolheram e deverão saber dizer quem são (*Who are you?*), o que fazem (*What are you?*), de onde vêm (*Where are you from?*) e qual é o número de seu telefone (*What's your phone number?*).

A construção da atividade é discutida e negociada passo a passo. O principal entrave é a escolha a ser feita. Ela tenta argumentar a favor de cientistas ou políticos, mas quando um aluno pergunta se pode escolher quem mais o interessar, ela cede:

Transcrição 142: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 27/10/2003

ALUNO – Eu posso escolher quem eu quiser? Mesmo que não seja de inglês? Mesmo que seja um negro cantador de rap? Ou o

Padre Marcelo?

AMANDA – **Pode ser quem vocês quiserem.**

Esse padrão é freqüentemente repetido, sempre que ela consegue manter a disciplina e ter a atenção dos alunos, o que ocorre até cerca da metade de seu período de estágio. Daí em diante, a situação se deteriora, paulatinamente, até o último mês, quando ela, finalmente, cede e decide seguir a trilha determinada pela professora titular – textos colocados no quadro para serem traduzidos e perguntas sobre eles para serem respondidas.

Parece inegável, no entanto, que AMANDA conseguiu, ainda que só na primeira parte de sua prática, fazer uso da teoria que estudou em seu curso de graduação.

O segundo item que AMANDA aborda é o ensino reflexivo. Vieira (1998) alerta para o fato de que, para se implementar autonomia, é preciso que se promova a reflexão entre os professores, para que sejam capazes de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir suas teorias e sua práxis, ou seja, tornarem-se autônomos também, de modo que possam ser capazes de gerenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados mostram que AMANDA refletiu. Em todos os documentos utilizados para sua geração há exemplos disso, em vários momentos de sua prática, como os que transcrevo, a seguir:

Transcrição 143: Relatório de Estágio (página 15)

A **reflexão**, formada a partir da “dúvida e da perplexidade sentida em uma situação diretamente experimentada e leva à inquisição propositada a resolução do problema”, e que foi experimentada tanto de **forma individual como coletiva, junto às colegas ou à professora orientadora** (Gimenez, 1999).

Transcrição 144: Relatório de Estágio (página 15)

Durante este aprendizado trabalhei com a **reflexão** paralela sobre a aprendizagem dos meus alunos e o meu crescimento como professora (Gimenez, 1999), visto que me fora apresentada uma

realidade totalmente nova, um desafio.

Transcrição 145: Relatório de Estágio (página 15)

Todo esse processo de **reflexão, ação e pós-ação** (Schon, 1983), caracterizou um projeto voltado para o desenvolvimento de competências imprescindíveis para o meu crescimento profissional. “Decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud) diante de situações inéditas me fizeram reformular uma prática nova, voltada para o global.

Algo falhou no percurso de AMANDA. A utilização de uma abordagem dinâmica e a reflexão sobre sua prática não foram suficientes para que ela fosse bem sucedida. É sabido que o caminho para a autonomia passa por uma redefinição gradual dos papéis convencionais do professor e do aluno. O primeiro passa a desempenhar o papel de mediador na relação aluno/aprendizagem e seu controle se estende até a fronteira da capacidade de auto-aprendizado de seus alunos; já esses precisam se tornar consumidores críticos e construtores criativos do saber.

4.4.5.1.2 DESIRÉE

DESIRÉE traz Vygotsky, Skinner e Travaglia para apoiar sua prática. Vejamos os extratos a seguir:

Transcrição 146: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

DESIRÉE – isso é bom. **Eu acho que eles têm que interagir.** Porque eu acho que eles aprendem mais entre eles, se aprenderem certo, do que depois de mil explicações que tu dás. **Aprendem mais entre eles.**

Transcrição 147: Entrevista com o grupo – 02/12/2003

DESIRÉE – ... peguei pensadores para ler, sei lá, pra ver se tinha alguma idéia. Aí, tá, vou ler uma coisa sobre **Skinner**, que ele fala sobre o negócio do prêmio, né? Da **premiação**.

Transcrição 148: Relatório de estágio (página 10)

Travaglia, com Gramática e Interação, apesar de ser sobre língua portuguesa, também serviu como apoio, pois são vários os questionamentos sobre o ensino de gramática. Ensiná-la, ou não? Baseada na opinião deste lingüista é que tive a certeza de estar fazendo o certo, isto é, **ensinar a gramática de acordo com as necessidades do cotidiano dos alunos**, por meio de suas curiosidades e interesses.

Transcrição 149: Relatório de estágio (página11)

Após constatar o grande problema que havia de desinteresse e freqüência dos alunos, procurei alguns teóricos que falassem a respeito disso e encontrei em Skinner alguns estudos que considerei bastante lógicos, inclusive **apliquei a técnica de premiar os alunos** quando fizessem algo, não necessariamente correto, mas que eu notasse que havia tido empenho para tal e o sucesso foi total.

A participante busca, na literatura, soluções para os problemas que encontra. Assim, ela usa a proposta de Skinner (1974) (esforço/recompensa) e premia seus alunos pelo esforço feito, ensina os conteúdos gramaticais a partir do texto, como propõe Travaglia e incentiva a interação entre seus alunos, porque percebe, como ensina Vygotsky, que o trabalho em dupla é mais benéfico para o aprendizado do que os esforços solitários do aprendiz ou a mera transmissão de conhecimentos do professor para seus alunos.

Convém aqui explicitar que as participantes analisadas cursaram disciplinas relacionadas à Lingüística Aplicada. Algumas, como DESIRÉE e MICAELA, tiveram a oportunidade de usufruir bolsa de iniciação científica, o que lhes deu uma exposição ainda maior à teoria da área. Além disso, é previsto que o aluno faça seu relatório de estágio calcado em aspectos teóricos.

Ao rever a filmagem de suas aulas, para esta análise, encontro exemplificação de todas as vezes que DESIRÉE tenta aplicar os ensinamentos da teoria à sua sala de aula. O trabalho em pares, por exemplo, é uma constante em sua prática. Não há como negar a convergência do aspecto teórico com o prático.

Por outro lado, quando se analisam os dados, também é impossível afirmar-se que o estágio de DESIRÉE foi bem sucedido. Em primeiro lugar, a aprendizagem de uma LE deve compreender, além do desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos, o desenvolvimento de sua competência de aprendizagem, como um todo, nas dimensões intrapessoal, interpessoal e didática. Em razão, talvez, de sua personalidade e, muito provavelmente, devido a suas crenças, isso não aconteceu com os alunos de DESIRÉE. Isso faz crer que a simples ponte entre teoria e prática, apesar de importante, não é suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Além disso, e novamente é Vieira (1998) quem lembra, o desenvolvimento de um trabalho que visa à autonomia deve ser sensível ao contexto. Isso requer uma intervenção flexível, por parte do professor, ajustada às exigências desse contexto, em que professor e alunos interajam significativamente e, principalmente, onde a autodireção dos alunos é inversamente proporcional ao controle do professor.

DESIRÉE tem um temperamento forte e é autoritária. Não vejo muita flexibilidade em suas aulas, ou interação significativa entre ela e seus alunos; tampouco percebo momentos em que ela dê voz a seus alunos ou em que negocie com eles.

4.4.5.1.3 MICAELA

Tenho, repetidas vezes, afirmado que MICAELA é a menos comunicativa, entre as participantes deste estudo. Não obstante, como também já afirmei, ela é objetiva em suas assertivas.

Quando revejo os dados obtidos das gravações de suas aulas, tenho exemplos claros do que ela afirma em seu Relatório de Estágio. Vejamos suas declarações:

Transcrição 150: Relatório de Estágio (página 13)

Ainda seguindo as idéias de **Krashen**, para facilitar a

aprendizagem do aluno, a **professora procurou manter os alunos motivados e desinibidos, propiciando, dessa forma, um baixo filtro afetivo, e permitindo melhor aceitabilidade do input.** A partir dessa aceitabilidade ao input, a professora **utilizou a teoria de Skinner – estímulo – resposta.** O aluno era elogiado quando acertava as questões, porque se segue o pressuposto de que, ao ser recompensado, o indivíduo é condicionado a reagir positivamente.

Ela invoca Krashen, em primeira mão, e menciona sua hipótese sobre o filtro afetivo – o aprendizado é melhor quando há empatia entre os sujeitos. E é o que MICAELA apresenta, quase todo o tempo, em suas aulas. Ela é amigável, aberta, sorridente, até mesmo quando repreende. Tenta criar, conforme o contexto com que está lidando, condições facilitadoras, tais como integração, transparência quanto a suas atitudes, metodologia especializada, negociação e colaboração com seus alunos.

Também, conforme ela mesma diz, aplica a teoria de Skinner – é pródiga em elogios; por mínima que seja a tentativa do aluno, seu esforço em produzir algo na língua-alvo, isso o faz, imediatamente merecedor de elogios.

Na mesma página, em seu relatório, MICAELA apóia-se em Vygotsky. E, não só por escrito, no relatório, ela também o faz na prática.

Para obter sucesso no aprendizado de LE, a estagiária procurou propiciar **interação** de aluno x aluno, professor x aluno, pois segundo salienta **Vygotsky** (1998), a interação, a troca de conhecimentos é um fator importante para a aprendizagem.

Vygotsky enfatiza o fato de que a interação social é crucial para o desenvolvimento da criança, desde o início de sua vida. Ele ensina que qualquer função mental mais elevada passa necessariamente por um estágio social externo em seu desenvolvimento, antes de se tornar uma função realmente mental, interna. Assim, a zona de desenvolvimento proximal – ZDP - é a distância entre o que uma pessoa pode fazer com e sem ajuda. O termo proximal indica que a assistência a ser fornecida deve ser levemente superior à competência do aprendiz, desse modo complementando e construindo sobre suas habilidades já existentes.

Quando falamos sobre trabalhar na ZDP, olhamos para a maneira pela qual o desempenho de um aprendiz é socialmente mediado, ou seja, quanta compreensão foi obtida. Isso inclui os meios pelos quais o educador verifica o nível de compreensão do aluno e então o conduz para um nível de desenvolvimento superior, culturalmente mediado. É preciso atentar aqui para as ferramentas culturais que são oferecidas ao aluno para que ele use, por si mesmo, em seu desempenho independente e, também, para as condições que são criadas para que essas ferramentas sejam internalizadas. Em outras palavras, que técnicas e estratégias são usadas para garantir a transformação de desempenho assistido em desempenho autodirigido.

MICAELA segue à risca os ensinamentos de Vygotsky. Praticamente todas as atividades são feitas em par ou em grupo, enquanto ela anda pela sala, dando respostas, sanando dúvidas e resolvendo problemas quando solicitada. É sempre acessível, mas não interfere até o momento em que os alunos não encontram as respostas; só então, ela vem em seu auxílio.

A última conexão que a participante estabelece entre a teoria que estudou e sua prática é uma contestação. Ela cita Moita Lopes em seu Relatório de Estágio, para discordar dele. MICAELA menciona a recomendação que o autor faz, numa situação de mais-valia, de que o ensino da leitura e compreensão de textos seja priorizado, em detrimento das outras habilidades, tendo em vista as precárias condições da escola pública, atualmente.

Transcrição 151: Relatório de Estágio (página 13)

Segundo ressalta **Moita Lopes** (1996), é difícil trabalhar com LE em escolas públicas, devido à carga horária reduzida e ao grande número de alunos por turma, além da ausência de recursos. Segundo o autor, seria aconselhável que se trabalhasse apenas com a leitura, por ser ela de maior utilidade. Mesmo com todos esses problemas na escola pública brasileira, a estagiária, sempre que possível, **trabalhou com as quatro habilidades.**

Ela tem um ponto de vista diferente, no entanto, e o declara abertamente. Revendo seu trabalho, constato que a habilidade enfatizada foi,

sem dúvida a produção oral, embora o que ela escreve em seu relatório seja verdadeiro: há, em todas as suas aulas, alguma atividade que prioriza uma das quatro habilidades.

4.4.5.1.4 SASKIA

Talvez em razão de sua maturidade, ou de sua personalidade inquisitiva, que a levou a procurar respostas para suas dúvidas, SASKIA traz um número considerável de teóricos para justificar seu desempenho em sala de aula.

Ela busca respaldo em Vygotsky, Skehan, Krashen, Bruner e Ausubel para as decisões que precisa tomar, quando desenvolve sua prática.

Em uma das primeiras sessões de visionamento, em que olham uma aula de DESIRÉE, ela está dizendo aos alunos que tentem fazer o exercício com seus pares e a chamem, se tiverem dificuldade. O grupo reflete sobre o movimento que há entre os alunos e conversa sobre interação:

Transcrição 152: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003

SASKIA – Isso é a ZPD, não é? **A aprendizagem vem primeiro no social. O que eu posso aprender sozinha é sempre menor do que eu aprendo no conjunto, no grupo**, não é isso?...

É o que a DESIRÉE ta dizendo aí, **é a própria teoria posta em prática**. Eu sozinha sei X, se eu vou trabalhar com a Vera, não vai dar 2 xis, mas vai dar X mais alguma coisa...

Em uma posterior sessão de visionamento, outra situação acontece. Um aluno surge, que até então não havia estado em aula. A professora o encaminha para uma classe e recomenda-lhe pedir ajuda ao colega, explicando que, se o auxílio do colega não for suficiente, ele pode recorrer a ela.

Transcrição 153: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 27/09/2003

SASKIA – Quer dizer, primeiro ele pede ajuda ao colega. Só

depois vem pra ela ...

PROFESSORA – e o que vocês percebem aí?

SASKIA – **Isso é Vygotsky**, não é? Já falamos nisso. Primeiro tentar construir com a ajuda do colega, se não funcionar, aí buscar recursos superiores, no caso, a professora.

SASKIA reconhece a teoria vygotskyana na explicação da colega, nas duas vezes em que a escuta. E vai além, quando em seu relatório, justifica a existência de subgrupos, em sua sala de aula, e os considera como facilitadores do relacionamento entre professor e alunos.

Transcrição 154: Relatório de estágio (página 8)

Como em qualquer grupo, também nessas turmas há o que costumamos chamar de “panelinhas”, o que se considera como um relacionamento social bom, haja vista que tais grupinhos são unidos por laços comuns de afinidades, interesses, idade, sexo, que acabam por fortalecer um relacionamento, muitas vezes, extraclasse, gerando verdadeiras e profundas amizades. No entanto, essas “panelinhas” não chegam a impedir a inserção de outros elementos no grupo e **acabam por facilitar também o relacionamento professor x aluno**, uma vez que as crianças mais introvertidas e tímidas, tendo o apoio e a segurança dos companheiros, são capazes de se comunicar melhor também com o professor. Para **Vygotsky**, essa interação é denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal – **ZPD**.

Na sessão de visionamento da aula de DESIRÉE, de 27 de setembro AMANDA está falando sobre a dificuldade de se conhecer os alunos, de modo a poder-se saber como agir para atender a suas necessidades. SASKIA imediatamente lembra Skehan e sua explanação sobre diferenças individuais e se apropria de suas idéias para, em seu Relatório de Estágio, justificar a escolha das atividades que apresentou a seus alunos e que objetivavam, primordialmente, ser prazerosas para serem motivadoras do aprendizado da LE.

Transcrição 155: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 27/09/2003

AMANDA – ... tu tens que ir muito fundo, lá no fundo dos

interesses dos teus alunos. Olha, é uma fórmula mágica, porque cada um tem um interesse específico...

SASKIA – ... a gente viu isso quando falamos em **diferenças individuais.... Skehan**, né?

Transcrição 156: Relatório de estágio (página 10)

A aptidão do aprendiz não é fator determinante para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula. Fatores como motivação, atitude, características da personalidade, oportunidade etc é que determinam os diferentes progressos nessa aprendizagem (Skehan, apud Moita Lopes, 2000:74). Por isso, a estagiária procurou desenvolver o trabalho tendo como base o interesse e a realidade dos alunos. A escolha das atividades tinha sempre por objetivo despertar o prazer das crianças, motivando-as positivamente para a aprendizagem do Inglês.

É significativo que, sempre que SASKIA menciona uma teoria, ela o faz para justificar uma determinada atitude sua, durante o estágio. Esse comportamento se repete, quando ela traz Krashen e sua hipótese de $i + 1$, para justificar o aumento gradativo de dificuldade nas tarefas que ofereceu a seus alunos e recorre, outra vez, a esse autor, à hipótese do filtro afetivo, para falar da importância de motivar os alunos e tentar derrubar sua resistência ao aprendizado da LE, aumentando, em consequência, sua receptividade.

Transcrição 157: Relatório de estágio (página 11)

A **teoria de Krashen**, influenciada pela de Vygotsky, diz que se o aluno estiver num estágio “ i ”, a assimilação máxima ocorrerá se ele receber **input inteligível correspondendo a um nível “ $i + 1$ ”**. Por isso, para facilitar a aprendizagem e tirar o máximo proveito dela, a professora aumentou gradativamente a complexidade dos conteúdos, procurando aliá-los em um contexto único. Por exemplo: ao introduzir “the clothes” foram utilizados os adjetivos e as cores vistos anteriormente.e que já estavam bem assimilados, o que facilitou a compreensão do assunto novo.

...

Outra hipótese da **teoria de Krashen é a do filtro afetivo**. Segundo ele, indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade ... Isto posto, a estagiária procurou, desde o primeiro encontro, baixar o filtro

afetivo dos alunos, motivando-os para o Inglês, através de conversas sobre a importância dessa língua no cotidiano. Procurou, também, diminuir as barreiras psicológicas (ansiedade, inibição, falta de confiança) e aumentar as atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de input. Ao oportunizar a correção do ditado e a avaliação de um trabalho de colegas, a estagiária estimulou a autoconfiança, ressaltou a importância que cada aluno desempenha dentro do grupo, inculcou-lhes responsabilidade e provocou-lhes a percepção de que também o colega não sabe tudo.

Quando precisa justificar o trabalho em par ou em grupo, que desenvolveu, praticamente durante todo seu estágio, bem como a liberdade de tomar o turno que seus alunos gozam, ela recorre a Bruner e a Vygotsky, como se pode verificar no excerto, a seguir:

Transcrição 158: Relatório de estágio (página 11)

Segundo **Bruner** (1986) e **Vygotsky** (1978) a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto (apud Moita Lopes, 2000: 96). Dessa maneira, a estagiária desenvolveu as aulas buscando uma interação entre professor x alunos e alunos x alunos. Ao recapitular um determinado ponto ensinado ou ao questionar se algum aspecto do conteúdo foi aprendido pelo aluno, a professora colocava em prática a interação professor x alunos. Por outro lado, atividades em duplas ou em grupos e aulas dialogadas, em que todos tinham oportunidade de se expressar, fizeram com que alunos e professora partilhassem seus conhecimentos através da interação.

De outra feita, mais adiante, em seu relatório, ela tem por objetivo explicar que as atividades que apresentou a seus alunos sempre tinham, por ponto de partida, um conhecimento anterior deles. Ausubel, Novak e Hanesian (1978) tratam da aprendizagem como um processo, por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, a aprendizagem ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Assim sendo, SASKIA traz Ausubel para justificar seus atos:

Transcrição 159: Relatório de estágio (página 12)

Ausubel (1963) afirma que temos dentro de nós uma representação do mundo. ... Assim, é de suma importância o conhecimento prévio de uma turma de aprendizes e dele o professor deve estar ciente. As atividades em sala de aula, bem como as realizadas em casa, eram sempre baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos.

Aqui termino de comentar as relações que as participantes estabelecem entre o conhecimento teórico que adquiriram durante seu curso de graduação e a prática em sala de aula que desenvolveram durante seu estágio. A próxima seção será dedicada a perquirir sobre as possíveis mudanças de atitudes e de crenças ocorridas durante o período em que foram gerados os dados utilizados nesta análise.

4.4.5.2 Mudanças de atitudes e crenças apresentadas no decorrer do processo de geração de dados

Santos (2003) em seu artigo “Autonomia em sala de aula: uma meta a ser alcançada ou uma utopia a ser perseguida?” responde à pergunta, esclarecendo que a autonomia é uma atitude em relação à aprendizagem e, como tal, uma importante ferramenta que, se adequadamente utilizada, contribuirá para melhorar o sistema educacional.

Para tanto, é mister que se pesquise sobre o assunto, que se verifiquem quais tipos de atividades favorecem a implementação da autonomia, que estratégias devem ser preferentemente usadas para estimulá-la, entre outros tantos aspectos. O fulcro desta pesquisa é constituído pelos professores que estão, efetivamente, em sala de aula. Suas atitudes e crenças precisam ser compreendidas para que se possa planejar instrução adequada.

4.4.5.2.1 AMANDA

Sob meu escrutínio, AMANDA parece ter sofrido a mudança mais significativa. Ela inicia seu estágio, cheia de boas expectativas, pretendendo “levar os conhecimentos da escola particular até a pública, e mostrar que as coisas podiam dar certo também lá – na pública”. (Relatório de estágio, páginas

5 - 6). E não é o que acontece, como se pode ver no excerto a seguir, da transcrição da sessão de visionamento de uma de suas aulas. No momento em foco, ela tenta iniciar um exercício, mas só consegue a atenção dos alunos, após garantir-lhes que a atividade que vão desenvolver será considerada, na avaliação:

Transcrição 160: Sessão de visionamento sobre aula da AMANDA em 18/09/2003

AMANDA – e tem que ser tudo na base da avaliação.

SASKIA – eles até perdem, né, eu concordo contigo.

AMANDA – tá valendo nota são as palavras mágicas, são as palavras mágicas...tá valendo 1 não tem tanta importância, tá valendo 2, tem um pouco mais...

SASKIA – faz uma experiência assim – chama a atenção como educadora de que não deveria ser assim, vou fazer isso, pra ver se funciona, mas sou contra.

AMANDA – mas, gente, **eu estou fazendo coisas, experiências, contra tudo o que eu acredito. Tô vendo que tudo que eu acredito não funciona.**

SASKIA – não é isso, AMANDA, é que tu não tens tempo suficiente pra mudar.

AMANDA – não, é que eu **tô vendo que o que eu acredito não funciona em escola pública. Se for em uma escola particular, na escola onde eu trabalho, funciona sim.**

Mais adiante, para o final do semestre, há uma anotação em meu diário que mostra que AMANDA tenta, até quase o término de seu período de estágio, resistir ao que eu chamaria de “força acachapante” do sistema. Ela não está preparada para fazer frente a essa pressão. Eis como vi sua subordinação:

Transcrição 161: Anotação da pesquisadora sobre aula observada em 03/11/2003

A professora tenta sensibilizar os alunos por meio do diálogo, várias vezes. **Não obtém sucesso e muda para um gerenciamento e abordagem mais autoritários e rígidos, conforme orientação da professora titular. Segundo me**

informa, ao final da aula, sente-se mais à vontade, assim.

Em nenhum momento ela admite, no entanto, que tenha havido qualquer mudança. Ao contrário, ela reitera, em seu Relatório de Estágio, a convicção que suas crenças foram mantidas:

Transcrição 162: Relatório de Estágio (página 2)

A respeito das **minhas crenças**, devo ressaltar que **as renovei de forma integral**. Esta nova realidade me ensinou muito, aprendi com os meus alunos. Aprendi que, embora não seja fácil trabalhar com algo que os alunos acreditam não estar presente na vida cotidiana deles, é esse o justamente o ponto crucial do processo: trabalhar as crenças e motivação dos alunos, acreditar que são capazes de encontrar um sentido naquilo que estão aprendendo, que realmente estão próximos daqueles saberes na vida cotidiana.

No entanto, quando precisa, no relatório, descrever os problemas que teve com relação à disciplina, ela não tem como escapar e descreve a mudança havida:

Transcrição 163: Relatório de Estágio (página 11)

Quanto à indisciplina, tive de agir de forma **mais rígida e autoritária**. Com total apoio da coordenação pedagógica, **modifiquei meu modo de agir em sala de aula**, no sentido de estabelecer limites entre a autoridade de professor e alunos. **A princípio foi dado aos alunos o direito de optarem e decidirem a respeito da forma como gostariam de trabalhar, mas com o passar do tempo, por falta de maturidade e esclarecimento sobre o real significado da escola na vida deles, houve um forte desrespeito com o espaço de sala de aula e o que eu**, a professora, **representava ali dentro**. Baseada na observação e análise dos interesses e necessidades deles, passei **a estabelecer alguns limites, tomando certas decisões por eles**. Creio que o desinteresse possa ter surgido pela falta de limites, o que, com o aconselhamento da professora titular, e da coordenadora pedagógica, pude resolver de forma eficaz.

Ela explicita, claramente, então, a mudança de atitude, com relação à autonomia. O incentivo dado aos alunos, a negociação com eles, o respeito à

sua vontade, o interesse em ouvi-los, tudo isso desaparece diante da necessidade de “salvaguardar” os limites.

Não é demais repetir que o aprendizado autônomo não é fácil para os professores. Frequentemente é necessário mais entusiasmo e uma atitude mais positiva do que para uma aula tradicional. Por outro lado, por vezes, os alunos não percebem a razão pela qual existe um professor para ajudá-los a fazer algo que podem fazer sozinhos, mesmo que não o façam. É preciso, pois, dedicar tempo e esforço para fazê-los compreender isso. Como bem lembra Little (1999), o professor tradicional carrega toda a carga do aprendizado em seus ombros e, se desenvolver a autonomia do aprendiz, conseguirá que ele ajude a carregá-la. Se não houvesse outras razões para estimular a autonomia, apenas essa já bastaria para que desejássemos implementá-la em nossa sala de aula.

Lamentavelmente não temos a receita para fazer isso. Sabemos que algumas condições se impõem, como, por exemplo, uma boa relação com o aprendiz. O trabalho não funciona bem se não houver uma boa relação. É preciso que o aprendiz tenha confiança e, reciprocamente, nas palavras de Little (1999), que ousemos confiar em nossos alunos. A incapacidade de estabelecer essa relação talvez tenha sido o principal problema de AMANDA.

4.4.5.2.2 DESIRÉE

Uma das crenças que DESIRÉE externa com bastante frequência é a de que o professor é um ator e, como tal, representa diferentes papéis. Essa crença parece não ter sofrido nenhuma alteração.

Outra de suas crenças – a maneira como vê seus alunos, embora surpreenda e, até choque – “aluno é um bicho, que tu judias deles e eles estão sempre à tua volta ...” (Transcrição nº 104 - Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 04/09/2003), também não parece ter sido modificada.

Essa concepção de DESIRÉE parece tornar impossível qualquer tentativa de estimular a autonomia em sua sala de aula. Se o aluno não merece

sequer o esforço de apagar o quadro, por que perder tempo com considerações sobre autonomia?

Ela diz que é um espelho para seus alunos, que é fonte única de conhecimento, para eles, que precisam ser atentamente vigiados, rigidamente controlados e parcimoniosamente elogiados. E é isso que ela faz, todo o tempo em que desenvolve sua prática.

DESIRÉE menciona em seu relatório que suas expectativas “desmoronaram”, quando enfrentou a realidade de sua sala de aula: pouco conforto, grande número de alunos, desinteresse. Contudo, não percebi, em nenhum momento da geração dos dados desse trabalho, expectativas outras que não as que manifesta repetidamente. E essas, não as vi ruir. Os alunos continuaram a só fazer o que lhes era exigido, a realizar apenas as tarefas que eram consideradas na avaliação, a não se interessar pelo estudo da língua-alvo e a merecer poucos elogios.

Há concordância generalizada na literatura quanto ao fato de o estímulo à autonomia ser um dos objetivos primários do sistema educacional. Aumentar a autonomia do aprendiz aumenta a motivação do aluno, desenvolve o caráter e ajuda o aprendizado. No Brasil, no entanto, a promoção da autonomia do aprendiz é recente, e muitos professores estão ainda buscando compreender exatamente o que ela envolve, como pode ser ensinada e como seus benefícios podem ser medidos.

É nossa autonomia, consciente ou inconscientemente, que permite que atuemos ou não sobre os múltiplos e variados *inputs* que recebemos. Por natureza, somos autônomos, maduros ou não: a chave é a educação, é compreender, pelo ensino ou por uso da intuição, de julgamentos e de percepções, como melhor aprender, como cada um de nós, individualmente, aprende melhor.

Não se dá autonomia ao aluno; se reconhece (ou não) sua existência, e se permite (ou não) que ela se manifeste em nossa sala de aula. Baseados em

suas experiências e capacidades, talentos e desejos, permitimos algumas liberdades e proibimos outras. Regra geral, ao aluno universitário permite-se a manifestação de mais autonomia do que aos alunos do ensino fundamental. Isso, no entanto, não os torna mais autônomos do que os aprendizes mais jovens, apenas, aparentemente, mais capazes de tomar decisões apropriadas.

Na verdade, a pergunta que se impõe é: podemos ensinar alguém a ser autônomo? A literatura parece indicar que não, que a autonomia se desenvolve internamente em um indivíduo e nós, educadores, podemos, no máximo, estimulá-la, fornecendo encorajamento, oportunidades para explorar diferentes caminhos de aprendizado e apoio de várias maneiras.

DESIRÉE parece um bom exemplo de que aceitar o aprendizado autônomo significa mais do que fazer determinadas atividades, ou receber certas informações, como assistir a uma palestra ou ler um texto sobre o assunto. É preciso refletir sobre os diferentes aspectos da autonomia, de modo que eles não sejam apenas mencionados em uma discussão sobre o tema, mas sejam entrelaçados à práxis pedagógica e, em longo prazo, incorporados ao desenvolvimento das atividades.

4.4.5.2.3 MICAELA

Como mencionei, no capítulo sobre metodologia, MICAELA é bolsista de iniciação científica, não tem experiência com sala de aula e pretende ser uma pesquisadora. Repetidas vezes ela afirma não pretender trabalhar em escolas; tem como objetivo aperfeiçoar-se após a graduação, e continuar a fazer pesquisa.

MICAELA é introvertida, tímida e muito responsável. Talvez por isso, ela tenha encarado com receio o início do exercício de sua prática em sala de aula. Parece que ela sempre acreditou que esse seria um período difícil. Seu relatório, no entanto, mostra que houve uma mudança nessa crença:

Ao iniciar a prática docente, a estagiária não encontrou grandes dificuldades em relação aos alunos, mas, **inicialmente, tinha receio de não conseguir o domínio da turma. Ao ministrar as aulas, percebeu que tinha “jeito para professora”**, o que a deixou mais confiante no trabalho a ser desenvolvido.

MICAELA não é uma aluna autônoma e, como estagiária, apóia-se em SASKIA para preparar seus planos de aulas e depende de minha aprovação para considerá-los prontos para serem postos em execução. Little (1999) diz que tanto os aprendizes como os professores genuinamente bem sucedidos sempre foram autônomos, no sentido de que têm um forte sentimento de responsabilidade por seu ensino e o exercem por meio de contínua reflexão e análise sobre o controle afetivo e cognitivo do processo de ensino. Professor e alunos são interdependentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia do aluno depende do desenvolvimento da autonomia do professor. A autonomia do aprendiz torna-se um assunto para a educação do professor de duas maneiras relacionadas. É preciso mostrar aos estagiários, futuros professores, as habilidades necessárias para desenvolver autonomia em seus futuros alunos, mas também é preciso dar-lhes uma primeira experiência durante seu estágio.

Contrariando a literatura que afirma que é preciso ser um professor autônomo para implementar autonomia em sala de aula, ela negocia o tempo todo com seus alunos, denota conhecimento dos aspectos gerais relativos ao aprendizado de uma LE, percebe as diferenças individuais, tem consciência do equilíbrio adequado entre a teoria e a prática em sala de aula e utiliza estratégias para facilitar o aprendizado de seus alunos.

4.4.5.2.4 SASKIA

Autonomia é característica do homem, seu exercício o diferencia do restante dos animais, na medida em que trata de uma característica essencial do ser humano – a capacidade de fazer escolhas morais. Uma das responsabilidades de um educador é dar ao aprendiz condições para agir autonomamente. É o que SASKIA faz.

O desenvolvimento de autonomia requer uma mudança no tradicional papel do professor. Ele deixa de ser o fornecedor de informações e passa a ser o facilitador do aprendizado e o gerenciador dos recursos de aprendizado. A literatura da área fala sobre professores que se inspiram no ideal de autonomia e, levando a idéia até um ponto extremo, literalmente enfunam-se um canto de sua sala de aula, dedicando-se a administrar os recursos existentes e dizem aos aprendizes que cabe a eles a responsabilidade por seu aprendizado. Quando, passado um certo tempo, nada acontece, esses professores concluem que a autonomia não funciona. Não é essa a sala de aula de SASKIA.

Presume-se, erroneamente, que o conteúdo do ensino é independente da habilidade do professor e de sua personalidade. O aprendizado em sala de aula, no entanto, implica um encontro entre sistemas pessoais, todos tendo alguns pontos em comum e, ao mesmo tempo, sendo únicos. Por mais que um professor busque ater-se a um determinado programa, a um conteúdo programático, ele só poderá comunicar sua interpretação pessoal desse programa. Essa deve ser a base para desenvolver a autonomia do professor, ponto inicial da negociação pela qual os aprendizes podem ser levados a aceitar a responsabilidade pelo seu aprendizado. Antes de iniciar essa negociação, o professor precisa escolher as áreas nas quais tentará promover autonomia, decidir se, e até que ponto é possível, para os aprendizes, determinar seus próprios objetivos de aprendizado, selecionar seus materiais de ensino e contribuir para sua avaliação. Uma vez mais, essa é a sala de aula de SASKIA.

Professores são aprendizes para toda a vida, assim, quando refletimos sobre ter o controle de nosso aprendizado, isso tem um valor intrínseco para nós – do mesmo modo que para os alunos, bem como tem um impacto positivo em nossa habilidade de desenvolver a autonomia dos alunos. Conforme os aprendizes assumem e o professor dá legitimidade a um crescente controle da sala de aula, ele passa a perceber, cada vez mais, seu papel de aprendiz. Os alunos estão desenvolvendo atividades além de seu controle e, às vezes, além

de sua compreensão. Ele precisa, então, saber o que os aprendizes estão fazendo, não só para não ter a sensação de perda de controle, mas também para apoiar seu trabalho, dar estrutura a ele, capacitar os alunos a refletirem sobre seu trabalho e aprender a intervir, quando for necessário. Desse modo, dar aula é aprender cotidianamente.

Durante uma sessão de visionamento, SASKIA se mostra irritada com o que considera descaso dos professores da rede pública, que parecem ter desistido de tentar desenvolver o aprendizado em suas aulas. As colegas contra-argumentam, expondo as razões de praxe: muitas aulas, salas cheias, falta de recursos, salários baixos etc. Ela reconhece a validade dos argumentos, mas não os aceita como justificativa:

Transcrição 165: Sessão de visionamento sobre aula da DESIRÉE – 27/09/2003

Então, é por isso que eu digo, tudo isso que vocês falaram é válido, mas se é tão horrível assim, vai fazer outra coisa, não vai ser professor. É uma questão de opção. **E se eu resolvo mesmo ser, então deixa eu fazer uma coisa melhor, até mesmo pra mim mesma.** Que coisa mais chata eu fazer sempre a mesma coisa. Encher o quadro e os alunos copiarem e de novo a mesma coisa, sempre, tudo igual, tudo igual... **Eu acho que a diferença está em fazer da melhor maneira possível o que eu faço na vida.**

Parece-me que, nessa manifestação, SASKIA coloca a essência de sua prática docente. Não houve mudança perceptível em suas crenças e atitudes, durante o período em que foram gerados os dados para esta análise. Ela apenas as ratifica.

Nesta seção observei as participantes, buscando verificar se modificaram ou não suas crenças e atitudes, enquanto estiveram cumprindo seu estágio curricular.

Conclui que AMANDA sofre a mudança mais difícil; embora não aceite o fato e, até mesmo, afirme o contrário, suas crenças são solapadas pelo sistema. Ela não consegue desenvolver sua prática como planejou, tenta lutar,

mas não resiste e acaba por sucumbir à pressão e à sua própria inabilidade. DESIRÉE não parece ter alterado nada em suas crenças ou atitudes. Planejou aulas centradas nela mesma, porque é assim que imagina que deve ser uma boa aula. É autoritária e dominadora e esses aspectos de sua personalidade são perceptíveis em sua sala de aula. É possível que MICAELA tenha tido uma crença modificada, embora de significativa importância. Ela não acreditava que pudesse ter um bom desempenho em sala de aula e se vê, ao final de seu período de estágio, apreciando o papel de professor. Finalmente, SASKIA não demonstra ter alterado alguma de suas crenças. Ela inicia sua prática pretendendo estimular o desenvolvimento de autonomia, motivar seus alunos, mostrar que o estudo da LE pode ser prazeroso e pô-los em contato com a língua-alvo e consegue chegar a resultados muito bons. Conhece os seus limites e sabe quais os que pretende estipular para seus alunos. E conclui seu trabalho dentro dessa visão.

O próximo capítulo será dedicado a meus comentários finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem lembra Nunan (1992), quando trata do ímpeto que foi dado ao ensino de língua comunicativo, com a manifestação do *Council of Europe*, em documento que trata dos requisitos necessários a um bom aprendiz, um dos procedimentos importantes é a verificação das suas necessidades. Os itens mencionados pelo *Council of Europe* se restringem a habilidades, isto é, ao lado técnico da autonomia do aprendiz. Hoje, entretanto, temos consciência de que, no mínimo de igual importância, está uma série de fatores, afetivos e sociais, tais como a conscientização de professor e aprendiz da responsabilidade que têm no aprendizado e seu desejo de assumir essa responsabilidade.

Eis outra tarefa para o professor. Fatores sociais e afetivos em uma situação específica determinarão se o aprendiz se engajará no aprendizado e se poderá ser considerado autônomo. O oferecimento de um ambiente de aprendizado, com apoio, não-ameaçador é algo que o professor pode tentar proporcionar. Há, no entanto, um fator crucial, intangível, porque está dentro do aprendiz – a sua conscientização metacognitiva, ou seja, o autoconhecimento do aprendiz, como um agente ativo no processo de aprendizado. Inclui o conhecimento de seu conhecimento, de seu estado mental, de seu desempenho em uma tarefa cognitiva. Esse só pode ser estimulado pelo contexto educacional, cabendo unicamente ao aprendiz a decisão de aprender ou não.

Esses processos requerem atenção e um envolvimento ativo na tarefa de aprendizado. Assumir responsabilidade por esse aspecto de seu aprendizado é algo que somente o aprendiz pode fazer. Só podemos incentivá-los a tal, dar-lhes o exemplo certo, mostrar-lhes a importância. Mas, não

importa quantas técnicas e estratégias ensinemos a eles, em última instância, é o aprendiz que decide o que fazer com isso. Só podemos esperar que façam a conexão por si mesmos.

Sou comprometida com um ensino e aprendizado de LE que admite que a vida é subjetiva e intersubjetiva, o aprendizado é sempre pessoal, e deveria ser experiencial. A abordagem científica busca encontrar respostas definitivas e confiáveis pela revelação de verdades e processos pré-existentes no universo. Uma abordagem humanística está baseada na existência de autoconsciência e ato intencional do ser humano, o que implica liberdade para negociar e criar sua própria vida e cultura compartilhada e não ser, simplesmente, um ser independente determinado por processos inatos.

O filósofo Descartes expressou sua crença na consciência humana por meio de sua conhecida máxima: “Penso, logo existo”. O projeto positivista analisa “Penso”, dissecando a conscientização fisiológica, a cognição e a língua, e não está interessado em “existo”. A educação humanística, embora não ignore as descobertas da ciência, está vitalmente interessada em como a mente humana constitui sua realidade, em como percebe e constrói sua experiência e seu conhecimento, ou seja, quem, que e como “Penso que sou”; ao mesmo tempo, não foge dos porquês. A filosofia humanística presume que os seres humanos podem ser agentes de sua língua e de seu discurso, não meramente recipientes de determinantes estruturais, textuais ou discursivos. A pesquisa sobre aquisição de LE busca compreender o “existo” dos aprendizes: como eles se percebem, e como vêm os artefatos textuais e as idéias, as práticas interacionais e discursivas e os contextos que lhe são propostos. Tal pesquisa pode promover a evolução de uma teoria e uma prática de ensino e aprendizado de LE mais embasada e menos retórica. Uma pesquisa humanística embasada em experiência não será, no entanto, necessariamente definitiva, quanto aos métodos, dados ou resultados: a experiência humana é ambígua, existencial e pessoal, tanto quanto é por vezes compartilhada, padronizada, estruturada e passível de generalizações.

As pedagogias centradas no aprendiz geraram várias tentativas de redefinir o papel do professor: facilitador, conselheiro, gerenciador de recursos do aprendiz, entre outros. Mudar os termos que usamos, entretanto, para definir o que os professores fazem, de maneira nenhuma diminui sua responsabilidade quanto a fazer os eventos acontecerem – o papel principal do professor é criar e manter uma comunidade de aprendiz. Desnecessário dizer, se os professores pararem de ensinar, a maioria dos aprendizes cessaria seu aprendizado, ou o veria atrofiado, como lembra Little (1999).

Dessa maneira, cientes de que a autonomia do aprendiz está relacionada com a autonomia do professor, como ensina esse autor, não se pode pretender que um professor estimule a autonomia em seus alunos, se ele próprio não sabe o que é um aprendiz autônomo. O professor, então, precisa ter compreensão dos processos dialógicos que caracterizam a língua e formatam o aprendiz. Precisa ter a habilidade de modelar o aprendiz e os comportamentos comunicativos que quer desenvolver em seus alunos, aliada à capacidade de planejar não apenas aulas, mas trajetórias de aprendiz.

Não obstante, a vida é breve, e nós, professores, podemos não conseguir influenciar, suficientemente, a instrução que nossos aprendizes recebem, antes de receberem a responsabilidade de gerenciar sua própria sala de aula, seja por meio de um currículo adequado, seja pelo oferecimento de seminários, ou práticas paralelas ao curso. Mesmo assim, se acreditamos, seriamente, na autonomia do aprendiz, é preciso que sejamos igualmente responsáveis com o seu reverso, no espelho, a autonomia do professor.

Poder-se-ia dizer que as salas de aula de LE, tradicionalmente centradas no professor, são bem capazes de fornecer o andamento necessário, embora não reconheçam a necessidade de remover esse andamento, quando necessário à internalização, pelos aprendizes. Como já mencionei, anteriormente, Dam (1995) resolve esse problema, propondo a delegação de responsabilidade pelo processo de aprendizagem ao aprendiz. Para tanto, como também já citei, ela propõe a troca no foco de ensino para

aprendizado, mudanças no papel do aprendiz e no do professor, ênfase na função da avaliação e a constatação de que a sala de aula é um ambiente muito rico para o aprendizado.

Dam (1995:6) cita, como um de seus princípios, com o qual concordo totalmente, que “o processo de aprendizado seja visível”. Isso implica que a autonomia do aprendiz não é guiada pela atividade, mas pelo princípio. Não há técnicas ou tarefas pré-estabelecidas, as decisões são tomadas em conjunto com o professor, em cada grupo. A palavra “responsabilidade” é recorrente na literatura sobre autonomia do aprendiz. Parece-me que ela engloba um princípio que é fundamental para a realização de atividade significativa que, gradualmente, promoverá proficiência na LE. Em outras palavras, o professor precisaria deixar a situação de sala de aula transparente para seus alunos, tornando-os conscientes da ligação entre o que fazem, como o fazem e por que o fazem e o que aprendem.

É importante lembrar, aqui, a palavra de Little (1999:7) quando ele lembra que “a capacidade para aprendizado autônomo, em contextos formais, não é inata”. Na mesma linha de pensamento, é preciso que se reveja o papel do professor nesse modelo, uma vez que a autonomia do aprendiz não significa tornar redundante o professor. Ao contrário, é preciso desenvolver ao máximo as relações entre aprendiz e professor, criando uma moldura que permitirá o desenvolvimento da responsabilidade. Por isso é que preciso analisar o papel do professor na sala de aula centrada no aprendiz, preocupada que sou com a autonomia do professor.

Ficou claro, sob meu ponto de vista, no decorrer deste estudo que, a não ser que a autonomia do aluno seja uma meta pedagógica, não existirá a necessária aproximação entre a escola e a vida. Autonomia foi definida no contexto em que trabalhei, como a capacidade de o aluno gerenciar sua própria aprendizagem, como consumidor e construtor crítico e criativo do saber e a simultânea competência do professor, de assumir o papel de mediador desse processo.

No entanto, muitas dificuldades ainda persistem. Entre elas:

- a falta de reflexão sobre o processo de aquisição da língua;
- a preferência pelo recurso ao professor como fonte originária de informação;
- a parca maturação das crenças pessoais dos alunos, à medida que progredem no Curso de Letras e nos ensinamentos da Lingüística Aplicada;
- o pouco tempo que há para que esses ensinamentos sejam significativos sobre a práxis dos estagiários e
- o habitual desconhecimento das necessidades e da vontade dos aprendizes, por parte do professor.

Como este estudo trata, basicamente, da formação de professores de LE, constato que, para a implementação da autonomia, é preciso que seja estimulada a reflexão, por parte dos professores, e que eles sejam capazes de descrever, de interpretar, de confrontar e de (re)construir as suas teorias, de forma autônoma, de modo a capacitá-los a gerenciar o processo de ensino e aprendizagem. Também, é necessário mais bem elucidá-los com relação ao conhecimento sobre os processos e as estratégias de aprendizagem de uma LE.

As limitações do presente estudo decorrem da impossibilidade de generalização, pertinente a toda pesquisa etnográfica, devido à interferência da variável – grupo – na análise de desempenho de cada uma das participantes.

Também a natureza qualitativa do trabalho propicia mais uma descrição do que uma explicação para o que ocorreu durante a geração dos dados, o que pode dificultar a visão das potencialidades do ensino e aprendizado voltado para a autonomia.

Sem dúvida, permanecem várias questões sem resposta, tais como as relações entre os tipos de motivação e a autonomia, entre o estilo do professor,

o programa a ser desenvolvido e as preferências de aprendizagem dos alunos. E, ainda persistem as indagações sobre a maneira pela qual evolui a capacidade de autogerenciamento da aprendizagem e sobre como pode ser ampliado o processo de desenvolvimento de autonomia no professor, em um contexto escolar.

Há limitações de âmbito mais genérico. Kachru (1994) recomenda que se avaliem as metodologias usadas no ensino de LE, levando em consideração, além de outros fatores, o fato de que ocorre mais aquisição de LE em contextos não-nativos do que em contextos nativos, e que uma boa parte dessa aquisição acontece, principalmente, por meio do aprendizado formal. A autora sugere uma revisão das abordagens usadas, uma vez que, em sua opinião, as normas do nativo podem vir a ser completamente desnecessárias, quando os interlocutores são não-nativos. Outras limitações, ainda, que extrapolam o âmbito deste estudo, são a falta de imediação para professores e aprendizes, no que tange ao aprendizado de línguas e à falta de percepção do principal objetivo de se aprender uma língua. Na sala de aula tradicional, os alunos se defrontam com um sistema lingüístico, que devem aprender, mas não têm um contexto natural onde utilizá-lo, e os professores enfrentam grandes dificuldades para averiguar e, se o conseguem, para trabalhar com as diferenças individuais.

Esses aspectos precisam ser levados em conta, quando se tenta construir uma estrutura de andamento para os aprendizes que, quando gradualmente removida, será capaz de dar-lhes confiança, autoridade, e torná-los autônomos. Reporto-me aqui, novamente a Vygotsky, e à sua concepção de sala de aula como o ambiente social especialmente desenhado para modificar o pensamento.

A sala de aula de LE difere das outras. Poder-se-ia dizer que as outras disciplinas têm um caráter mais puramente científico do que a língua. No contexto da sala de aula, contudo, o aprendizado da língua é descontextualizado e se torna, inevitavelmente, mais uma disciplina, ensinada e aprendida à parte dos contextos sociais de onde se originou, se desenvolveu

e é usada, e é também apresentada de maneira a enfatizar sua estrutura. As abordagens comunicativas tentam superar esses problemas, pela combinação de focos – a compreensão científica da língua com os métodos de aprendizado naturais, que ocorrem nos contextos de aprendizado espontâneo da língua.

Essas tentativas não têm sido muito bem sucedidas; a seqüência de atividades tradicionalmente usada na sala de aula de LE é, usualmente, arbitrária e discutível e o esforço de tratar a sala de aula como um ambiente de aprendizado natural depende de uma frágil verossimilhança para desencadear os processos de aprendizado espontâneo, de uma maneira efetiva. Do ponto de vista do aprendiz, muitas vezes aprender línguas é semelhante a aprender outras disciplinas, como matemática ou física, que necessitam ser ensinadas cientificamente, porque não são transparentes para o aprendiz.

A situação é ainda mais complexa no caso da LE, uma vez que o assunto tratado é, ao mesmo tempo, processo e produto. Precisa ser ensinado cientificamente para acelerar a automatização e chegar, mas rapidamente, à competência comunicativa. O que deve ser ensinado precisa ser definido, tanto em termos naturalísticos, algumas vezes fornecidos pelas abordagens comunicativas, ou pelas teorias de aquisição de LE que, arbitrariamente estabelecem o propósito e o conteúdo dos exercícios.

Parece-me ter ficado claro, neste estudo, que os princípios vygotskyanos subjazem ao conceito de autonomia do aprendiz e do professor no contexto da sala de aula. Foi necessário mostrar, pelos dados gerados, a presença de tentativas de ensino como atividades monovocálicas e, em conseqüência, improdutivas, o que possibilita a identificação do papel da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem. Também foram exibidas as complexidades que se originam da presença concomitante de mais de uma voz de aprendiz, mais de uma voz de tutor potencial e de uma única voz autoritária de professor. Para que os mecanismos de aprendizado funcionem, nesse contexto, é preciso maximizar a autonomia do professor. Para tal, urge que eles trabalhem com um modelo de aprendizado de sala de aula com um nível

maior de complexidade, que é a natureza específica do tópico que é ensinado e aprendido.

Como apontado, em momentos anteriores, a sala de aula de LE tornou-se uma arena, em que se tenta replicar as maneiras “naturais” de aquisição de língua. As abordagens comunicativas tentam fugir da artificialidade da sala de aula e, embora essa seja uma preocupação totalmente justificável, as dificuldades ainda parecem insuperáveis.

Fica evidente, neste estudo, que um modelo dinâmico e interativo de como a LE é aprendida revela vários aspectos da sala de aula de LE que, em sua combinação, são de inegável importância para o aprendizado da língua-alvo. Esse fato é muito significativo para o professor que quer ser autônomo na sala de aula. Ele precisa ser capaz de responder a uma grande variedade de situações interativas problemáticas e, para tal, precisa saber o que as torna problemáticas, não só em relação ao que está sendo ensinado, mas também no que diz respeito à natureza do aprendizado, em geral, e à natureza da sala de aula. Ninguém nasce com esse conhecimento, ele precisa ser desenvolvido pela pesquisa e comunicado como ciência – a ciência de ensinar.

Não há fórmulas, não há receitas. A pesquisa é útil para a autonomia do professor, na medida em que o ajuda a gerar um programa eficiente para sua educação. Paradoxalmente, esse programa, que facilita a autonomia do professor, deve recusar-se a dizer-lhe o que fazer na sala de aula e satisfazer-se em ajudá-lo a fazer escolhas bem informadas. Essa me parece a melhor opção porque, sem dúvida, a autonomia do professor é o elemento que pode desencadear a autonomia do aluno e, por consequência, facilitar o aprendizado.

Uma vez que se acredita que os componentes de autonomia são – a capacidade, isto é, o conhecimento sobre os processos de aprendizado, sobre o próprio aprendiz, sobre o contexto e sobre o assunto a ser aprendido, e a vontade de ser autônomo, de assumir o controle, então, pode-se observar que alguns aprendizes podem estar desenvolvendo sua capacidade para a

autonomia, sem realmente sentir vontade de exercê-la. É a prontidão para assumir o controle que flutua, de acordo com a maneira como os aprendizes se sentem em um dado momento. Esse processo sofre uma enorme influência de variáveis psicológicas, fisiológicas, ambientais etc (O aluno pode não gostar daquele professor, ou estar com dor de cabeça, por exemplo).

Suponho que nosso papel, como professores, é capacitar os aprendizes a tomar decisões bem informadas sobre seu aprendizado, construindo essa competência e, então, dar-lhes oportunidades de experimentar e ver o que funciona para eles.

Uma pergunta pode ser feita: autonomia acontecerá somente se houver motivação intrínseca da parte do aprendiz? Ou seja, os professores podem oferecer incentivos, solicitar, bajular, ameaçar etc, mas, se o aprendiz não estiver suficientemente motivado, ele pode ainda preferir ser dependente do professor.

Desse modo, a pergunta passa a ser: como podemos, nós, professores, desenvolver motivação para o trabalho autônomo? Suponho que, com relação a professores-estagiários, conseguir que eles tentem aplicar atividades comunicativas a seus alunos e avaliá-las, pode levar a uma mudança em sua atitude, com relação a métodos de ensino. Em nosso contexto, conseguir que os aprendizes experimentem tomar o controle e avaliar essa atitude pode ser mais eficiente do que simplesmente dizer a eles que o desenvolvimento de autonomia lhes fará bem.

Não acredito que se possa fazer alguém ficar autônomo, mas se pode ajudá-los a aprender. O problema que se enfrenta é que os alunos, regra geral, não acreditam que podem ser autônomos, a não ser que nós – professores – digamos a eles que é ótimo que usem suas próprias idéias. Com demasiada freqüência temos dito a eles que é preciso escutar o professor, o que pode ser verdade, algumas vezes, mas não sempre, porque, como alunos, eles têm ótimas idéias; também, a noção de que o desenvolvimento de autonomia, tanto para professores, quanto para os aprendizes não tem a mesma importância do

resultado final, o teste, a nota, é ressaltada. Conseqüentemente, os alunos que chegam à universidade, recém saídos do ensino médio, em que a maior importância é atribuída à nota, dada pelo professor, provavelmente não são capazes de trabalhar autonomamente, identificando suas próprias necessidades, vontade, métodos e avaliação. Podem sequer saber para que precisam da língua, ou estar interessados em melhorar seu conhecimento. É preciso, então, que se perceba que nem todos têm as mesmas prioridades e que o professor dê apoio e oportunidades para que o aprendizado autodirigido ocorra.

A questão é como se pode motivar o aprendizado autônomo e torná-lo motivado. Não se pode fazer os aprendizes quererem ser autônomos, mas é viável abrir possibilidades para eles, expondo-os a alternativas. Podem ter crenças sobre o papel do aprendiz – passivo, ou que o aprendizado é responsabilidade do professor, dependente do contexto e do indivíduo. Claro que essas crenças não estimulam o florescimento da motivação, e podem, também, ser reforçadas pelo comportamento do professor. Esses aprendizes precisam ter acesso a oportunidades que lhes sirvam como prova de que podem influenciar seu aprendizado. Pode ocorrer que existam constrangimentos, com relação ao controle que eles sofrem e, por isso, é necessário construir um elemento adicional ao aprendizado, ajudando-os a refletir sobre que atitudes e comportamento um aprendiz deveria ter e sobre como deveria ser o aprendizado de língua, que alternativas há, que constrangimentos podem surgir e, então, explorar até que ponto eles podem alijar os constrangimentos, de modo a chegar mais próximo da combinação do aprendizado com suas crenças. Esse processo é ininterrupto e envolve o reconhecimento de que alguns compromissos têm que ser assumidos. Não se pode levá-los a pensar que têm mais controle do que podem administrar, o que os frustraria. Há alguns aprendizes que querem ser ativos, de alguma maneira, mas não sabem como. É um processo muito complexo, que envolve exploração de todos os aspectos do conhecimento metacognitivo e de crenças sobre o aprendizado. É preciso dar voz aos aprendizes, que podem tê-la perdido por algum tipo de constrangimento, ou até mesmo nunca ter exercido

essa capacidade, mas também ser honesto sobre os limites de seu controle, incluindo, também, o desenvolvimento de estratégias que os capacitam a desafiar esses constrangimentos. Quanto mais flexível é professor, quanto às necessidades do aprendiz, melhor; mas eles, aprendizes e professor, precisam aprender a comprometer-se, em uma constante negociação e renegociação.

Bem antes de autonomia tornar-se um conceito desafiador, Rogers (1961) já era uma fonte inspiradora para uma pedagogia centrada no aluno e na construção do saber. Absolutamente convicto da potencialidade do sujeito para aprender, o autor enfatiza que a aprendizagem é facilitada, quando o aluno participa responsabilmente do processo, salienta que, quando é auto-iniciada, envolve os sentimentos e a inteligência do aprendiz, é mais duradoura e lembra ainda que, quando o sujeito aprende a aprender, essa aprendizagem é socialmente mais útil.

Eu diria que o professor autônomo é o que quer e tem condições de fazer a negociação entre os constrangimentos educacionais e suas intenções pedagógicas. Parece-me que esse papel de mediador é que os capacita a desafiar os costumes locais e as práticas, que parecem estabelecidas “para sempre”. Se a conscientização de que há esses constrangimentos existir, ela deveria ser o primeiro passo para que haja mudança, viável, uma vez que precisamos estar cientes do que está ou não ao nosso alcance para ser alterado. Algumas coisas não estão. E, às vezes, pequenas mudanças significam muito para quem está envolvido. Um de nossos problemas parece ser o fato de não conseguirmos ver esses constrangimentos, com nitidez. Só poderemos visualizar maneiras ideais, globais de lidar com situações que, na realidade, são individualizadas e específicas. Desse modo, não conseguimos trabalhar sobre situações que buscam um meio termo entre o ideal e o real, criando possíveis soluções – apenas possíveis – e não procurando soluções definitivas.

Encerro este trabalho com o depoimento de Rogers (1994:34), talvez o mais importante psicólogo na história das Américas:

“Não podemos ensinar uma pessoa, podemos apenas facilitar seu aprendizado. No entanto, cada um tem, dentro de si, vastos recursos para a auto-compreensão, para alterar seus próprios conceitos, suas atitudes e seu comportamento – e esses recursos podem ser conectados por meio de um contexto amigável e atitudes facilitadoras”.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AOKI, N. Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom and responsibility. In: *Learner autonomy – Challenges to research and practice*. Benson, P. and Toogood, S. (Eds). Dublin, Ireland: Authentik, 2002.

ATKINSON, P. & HAMMERSLEY, M. Ethnography and Participant Observation. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 1994.

AUERBACH, E. R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K., EGGINGTON, W. G. (Orgs.) *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J, HANESIAN, H. *Educational Psychology*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1978.

BALLARD, B. Through language to learning: Preparing overseas students for study in Western universities. In: *Society and the Language Classroom*. COLEMAN, H. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BARCELLOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 7 nº1 Jan./Jul, Pelotas: Educat, 2004.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol 1- nº1. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, USA, 2000.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: *Second Language Teacher Education*. Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds.). New York: Cambridge University Press, 1990.

BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

_____. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. England: Pearson Education, 2001.

_____. Autonomy as a Learners' and Teachers' Right. In: *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. SINCLAIR, B, McGRATH, I and Lamb, T. (Eds). Essex: Pearson Education Limited, 2000.

BENSON, P & LOR, W. Making Sense of Autonomous Language Learning: Conceptions of Learning and Readiness for Autonomy. In: *English Center Monograph # 2*. Hong Kong: University of Hong Kong, 1998.

BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

BOGDAN, R, BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1999.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: O Professor de Línguas – Construindo a profissão. LEFFA, V. (Org.). Pelotas: Educat, 2001.

BREEN, P., MANN, S. Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON P., VOLLER, P. (Eds). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BROWN, H.D. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. United States: Cambridge

University Press, 2002.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CAMILLERI, A. The Teacher's Role in Learner Autonomy. In: *Learner Autonomy – The teachers' views*. Germany: Council of Europe Publishing, 1999.

CANDY, P. On the attainment of subject-matter autonomy. In: BOUD, D. (Ed.) *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, 1988.

CHAMOT, A. The Learning Strategies of ESL Students. In: *Learner Strategies in Language Learner*. WENDEN, A., RUBIN, J. Eds. United Kingdom: Prentice-Hall International, 1987.

COTTERALL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? In: *System*, vol. 27. Great Britain: Pergamon, 1999.

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strassbourg: Council of Europe, 2001.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: *System*, vol.21 n°4. Great Britain: Pergamon Press, 1993.

DAM, L. Evaluating Autonomous Learning. In: *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. SINCLAIR, B, McGRATH, I and Lamb, T. (Eds). Essex: Pearson Education Limited, 2000.

DAM, L. *Learner Autonomy – From theory to classroom practice*. Ireland: Autentik, 1995.

DAM, L. e LEGENHAUSEN, L. Language Acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluation and external assessments compared. In: *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and*

Effecting Change. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1999.

DEMO, P. Formação permanente de professores: educar pela pesquisa. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. SHIGUNOV NETO, A., MACIEL, L. S.B (Orgs.) Campinas: Papirus, 2002.

DENZIN, N. K, LINCOLN, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 1994.

DICKINSON, L. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. LANTOLF, J. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: *Vygotskyan Approaches To Second language Research*. J.P. Lantolf & G. Appel (Eds). Norwood: Ablex, 1994.

ECKERT, P. *Jocks and Burnouts. Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College, Columbia University, 1989.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ELLIS, G., SINCLAIR, B. *Learning to learn English*. England: Cambridge University Press, 1989.

ERICKSON, F, SHULTZ, J. *The Counselor as Gatekeeper. Social Interaction in Interviews*. London: Academic Press, 1982.

FERNANDES, V. *A Busca da Autonomia na Aprendizagem de LE: a Experiência do Ensino Concentrado na UCPel*. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPel, 1996.

FERREIRA, F. M. de C.C. *Autonomy in Foreign language Teaching and*

Learning: Why we should look at it from a critical perspective. In: FERNANDES, V., NICOLAIDES, C et alii (Orgs.) *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPel/UCPel, 2003.

FREEMAN, D. Intervening in practice teaching. In: *Second Language Teacher Education*. Richards, J.C. and Nunan, D. (Eds.) New York: Cambridge University Press, 1990.

FREIRE, P. *A Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

FURLONG, J., MAYNARD, T. *Mentoring student teachers: the growth of Professional Knowledge*. London: Routledge, 1995.

GIOVANI, A., PERIS, M.E., RODRÍGUES, M., SIMÓN, T. *Profesor em acción*. Edelsa: Madrid, 1996.

HALL, J. K. *Methods for Teaching Foreign Languages – Creating a Community of Learners in the Classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

HELLER, M. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. United Kingdom: Addison Wesley, 1999.

HOLEC, H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. In: *Autonomie et Enseignement/Apprentissage des Langues Étrangères*. Paris: Didier, 1989.

_____. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.

_____. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HORWITZ, E. K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of Balli studies. In: *System* vol. 27. Great Britain: Pergamon, 1999.

_____. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall: New Jersey, 1987.

JAMES, P. *Teachers in Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

JOHNSON, K. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. USA: Cambridge University Press, 1995.

KACHRU, Y. Monolingual bias in SLA research. In: *TESOL Quarterly*, 28, 4, 1994.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n° 2, 1995.

KANT, I. *Critique of Pure Reason*. Great Britain: J.M.D. Meiklejohn, 1994.

KENNY, B. For More Autonomy. In: *System*, vol. 21, n° 4. Great Britain: Pergamon, 1993.

KNIGHT, P. Independent study, independent studies and 'core skills' in higher education. In TAIT, J and KNIGHT, P. (Eds.) *The management of independent learning*. London: Kogan Page, 1996.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly*, vol.35, n° 4, 2001.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural Theory and*

Second Language Learning. LANTOLF, J. P. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V. Quando menos é mais. A autonomia na aprendizagem de língua. In: FERNANDES, V. et alii. (Orgs.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UFPel/UCPel, 2003.

LIMA, M. dos S. Corrective feedback and learner autonomy in the foreign language classroom. In: FERNANDES, V. et alii. (Orgs.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UFPel, UCPel, 2003.

LITTLE, D. *We're all in it together. Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. Paper presented at Autonomy, 2000. University of Helsinki Language Center, 2000.

_____. *Learner autonomy – Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1999.

LITTLEWOOD, W.T. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. "Autonomy": An Anatomy and a Framework. In: *System*, Vol.24, nº 4. Great Britain, 1996.

MCGRATH, I. Teacher Autonomy. In: *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. SINCLAIR, B, McGRATH, I and Lamb, T. (Eds). Essex: Pearson Education Limited, 2000.

NICOLAIDES, C. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NICOLAIDES, C & FERNANDES, V. Centro de auto-acesso: uma forma de desenvolver autonomia. In: FERNANDES, V. et alii. (Orgs.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas*

Estrangeiras. Pelotas: UFPel/UCPel, 2003.

_____. Looking into the development of autonomy in language learning – three profiles. In: *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade; Formação de professores em tempos de mudança*. GIMENEZ, T. (Ed.). Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Crenças e Atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. In: *The Specialist*. Vol XXIII nº1. Editora da PUC: São Paulo, 2002

_____. A implementação de um Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas. In: LEFFA, V. (org.) *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

NUNAN, D. *Autonomy in language learning*. Plenary presentation. ASOCOPI 2000, Cartagena, Colombia, 2000.

_____. Action research in the language classroom. In: *Second Language Teacher Education*. RICHARDS, J. e NUNAN, D. (Eds.). USA: Cambridge University Press, 1996.

_____. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Great Britain: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Research Methods in Language Learning*. USA: Cambridge University Press, 1992

_____. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

O'MALLEY, J.M. The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Acquiring English as a Second Language. In: *Learner Strategies in Language Learner*. WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.) United Kingdom: Prentice-Hall International, 1987.

OXFORD, R. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In: *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. *Language Learning Strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, M.G. & Freitas, S. Vygotsky. Second Language Acquisition and Learner Autonomy: some Preliminary Considerations. In: LEFFA, V. (Org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

PEÑAFLORES, A.H. Nontraditional Forms of Assessment and Response to Student Writing: a Step Toward Learner Autonomy. In: *Methodology in Language Teaching*. RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. (Eds). Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PENNYCOOK, A. Cultural Alternatives and Autonomy. In: Benson, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Great Britain: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J.C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J. C. *Beyond Training*. USA: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C & PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: *Beyond Training*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. USA: Cambridge University Press, 1995.

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

ROGERS, C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.

ROGERS, C, Freiberg, H.J. *Freedom to Learn*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

RUBIN, J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: *Learner Strategies in Language Learner*. WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.) United Kingdom: Prentice-Hall International, 1987.

_____. Seis maneiras de promover a aprendizagem auto-gerenciada. In: *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. FERNANDES, V. et alii (Eds). Pelotas: UCPel/UFPel, 2003.

SANTOS, V. M. X. dos. Autonomia em sala de aula: uma meta a ser alcançada ou uma utopia a ser perseguida? In: *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. FERNANDES, V. et alii (Eds). Pelotas: UCPel/UFPel, 2003.

SAVAGE, W. & LAMB, T. Relationships between Learner and Teacher Autonomy: Realities and Responses. In: *Abstracts XXII World Congress of Applied Linguistics*. Singapore, 2002.

SAVIGNON, S. *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill Company, 1983

SCHARLE, A & SZABÓ, A. *Learner Autonomy – A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press, 2000.

SHARWOOD-SMITH, M. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York: Longman, 1994.

SINCLAIR, B. Learner Autonomy: the Next Phase? In: *Learner Autonomy*,

Teacher Autonomy: Future Directions. SINCLAIR, B., McGRATH, I, LAMB, T. (Eds). Essex: Pearson Education Limited, 2000.

SKEHAN, P. *Individual Differences in Second Language Learning*. Great Britain: Edward Arnold, 1989.

SKINNER, F. *About Behaviorism*. United States: Random House, 1974.

SMITH, R. Starting with ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning. In: *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. SINCLAIR, B, McGRATH, I and Lamb, T. (Eds). Essex: Pearson Education Limited, 2000.

TRAVAGLIA, L.C. Para que ensinar teoria gramatical. In: *Revista de Estudos da Linguagem*.vol.10 n°2. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

UR, P. The English Teacher as Professional. In: *Methodology in Language Teaching*. RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

VAN EK, J. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. USA: Longman, 1983.

VAN ESCH, K . A Licence for Learning. Evaluation, teacher roles the the project's development in perspective. IN: *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*. VAN ESCH, K., ST. JOHN, O. (Eds.) Frankfurt: Peter Lang, 2003.

VAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman, 1996.

_____. From input to affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Lantolf, J. P. (Ed). Oxford: Oxford University Press, 2000.

VERITY, D. P. Side affects: The strategic development of professional

satisfaction. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. LANTOLF, J. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000.

VICTORI, M., LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* vol. 23, nº 2. Great Britain: Pergamon, 1995.

VIEIRA, F. Autonomia do aluno e autonomia do professor no ensino das línguas: dos contextos pedagógicos aos contextos de formação. In: *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de língua estrangeira*. FERNANDES, V. et alii (Eds). Pelotas: UCPel/UFPel, 2003.

_____. *Cadernos 2, GI-PA*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

_____. *Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira – uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar* – tese de Doutorado. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

_____. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986.

_____. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEININGER, M.J. Mudanças no papel do professor. Em: *O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a profissão*. LEFFA, V. (Ed.) Pelotas: Educat. 2001.

WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall, 1991.

_____. Conceptual Background and Utility. In: *Learner Strategies in Language Learner*. WENDEN, A., RUBIN, J. (Eds.). United Kingdom: Prentice-Hall International, 1987.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. In: *System*, v. 27, n° 4. Great Britain: Pergamon, 1999.

7 ANEXO

7.1 QUESTIONÁRIO

1. O que é linguagem?
2. Qual é teu conceito de ensino?
3. Qual é teu conceito de aprendizagem?
4. Como achas que uma LE é aprendida?
5. O que é ser um professor eficiente de LE?
6. Quais são os fatores principais na aprendizagem de uma LE?
7. Como você acha que uma LE deve ser ensinada?
8. Qual é o papel do professor em uma aula de LE?
9. Qual é o papel do aluno em uma aula de LE?
10. Como vêes o erro e sua correção na aula de LE?
11. Qual tua opinião sobre a adoção do livro didático em um curso de línguas?
12. O que é avaliar, para ti?