

Discurso e prática na formação docente: as concepções sobre ensinar uma língua e o mito de Hermes

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: *O foco principal deste trabalho foi analisar o discurso e a práxis de três professoras de inglês de escolas públicas, da grande Belo Horizonte (MG), participantes de uma pesquisa-ação colaborativa, ocorrida nos anos de 2004 e 2006. No início da pesquisa, as professoras também faziam parte de um Projeto de Formação Continuada de Professores (Projeto EDUCONLE- FALE-UFGM). Por meio de sessões colaborativas, realizadas entre pesquisadora e professoras, e da observação participante de aulas, o estudo objetivou identificar as concepções das professoras sobre ensinar uma língua, bem como seu processo de reconstrução ocorrido ao longo do estudo. Os resultados assinalaram que a rede de colaboração entre pesquisadores e escola básica conduziu a mudanças discursivas, incidentes na ação docente e observáveis mesmo após as professoras terem perdido o contato direto com a rede de colaboração. Ademais, ressalta-se que as ações colaborativas conduziram à intensificação do desenvolvimento da autonomia crítica das professoras pesquisadas, num processo discursivamente demarcado, aqui representado pela imagem do deus grego Hermes.*

Palavras-chave: *pesquisa-ação colaborativa; discurso; ensino de línguas; concepções sobre ensinar.*

AS REDES DE COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS ATUAIS DE LA

Vários pesquisadores da Linguística Aplicada (LA), especialmente no campo da formação de professores, vêm desenvolvendo trabalhos em busca da formação de redes de colaboração em que professores e pesquisadores engendram ações conjuntas de reflexão crítica, endereçadas a uma pedagogia de mudança (Potter, 2001; Dutra e Mello 2003; 2004; Oliveira 2006). Por isso, está subjacente, neste texto, a noção de que LA seja um campo do conhecimento humano que, por sua solidez teórica e pelo volume de sua produção atual possa, efetivamente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua estrangeira e materna na escola básica, particularmente a pública, onde estão aqueles que mais precisam de educação linguística capaz de responder às demandas da contemporaneidade.

A LA transpôs, assim, os limites impostos pela busca do “melhor método”, ainda enfatizada nas três últimas décadas do século XX para, na atualidade, compor uma nova centralidade, com base na qual a docência e a aprendizagem de línguas são entendidas como atividades humanas dinâmicas, não-prescritíveis e localmente situadas.

O DESENHO GERAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada no ano de 2004 e no primeiro semestre de 2006 e seu objetivo principal foi analisar o discurso de três professoras de inglês de escolas públicas, da região periférica de Belo Horizonte, para identificar as concepções sobre ensinar e aprender, por elas veiculadas durante a inserção num projeto de educação continuada de professores de línguas (Projeto EDUCONLE- Educação Continuada para Professores de Línguas da FALE - UFMG). O projeto oferece aulas de metodologia do ensino e Língua Inglesa para professores de escola pública.

As professoras participantes, Nelma, Maria Ângela e Patrícia, ministravam aulas em escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, aqui chamada respectivamente de E1, E2, E3, em turmas variadas, do sétimo ano até o ensino médio, de acordo com a nomenclatura vigente no estado de Minas Gerais, à época da coleta de dados.

Após a observação das aulas, feita pela pesquisadora com base em notas de campo, as participantes e a pesquisadora reuniam-se quinzenalmente, em sessões colaborativas (SCs), com a duração média de 1h30min cada. Nessas sessões, as aulas observadas eram discutidas e as professoras participantes apontavam os temas para debate colaborativo, com base nos problemas ou dificuldades por elas mesmas apontados durante a reflexão conjunta sobre as aulas observadas.

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES E AS AÇÕES COLABORATIVAS

Pesquisadores como Freeman e Johnson (1998), Clandinin e Connelly (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002) advogam que a experiência prática do professor, tomada de maneira reflexiva e emancipatória, é o elemento central para a construção do que se

convencionou chamar de epistemologia da prática. Para Clandinin e Connely (2000), o conhecimento pessoal prático do professor está calcado em duas dimensões principais: a dimensão social-pessoal e a dimensão tempo-espaço. Assim sendo, o conhecimento é produzido em contextos sócio-culturais e históricos específicos que os determinam e são determinados por eles, cuja existência não pode ser ignorada. Freeman e Johnson (1998) postulam que os cursos de formação de professores precisam erigir novas bases, partindo da arqueologia pessoal do saber docente e dos contextos em que esse saber é produzido e veiculado. Essa compreensão implica, segundo esses autores, uma re-conceitualização dos três domínios principais em que a atividade docente encontra-se circunscrita: (a) o domínio aluno-professor, em que ambos são vistos como seres pensantes e autônomos que possuem um conjunto específico de crenças sobre ensinar e aprender, (b) a escola como ambiente de ensino – aprendizagem (school) e os processos políticos e institucionais que determinam a forma como o que é ensinado (schooling) e (c) o processo pedagógico propriamente dito, centrado na atividade docente em si, ou seja, nos dizeres de Pimenta e Anastasciou (2002), na nova didática, que focaliza o professor como sujeito-participante de atividades de pesquisa e reflexão.

No que tange à formação da competência profissional do professor, cujos fundamentos ele expressa em seu discurso, postula-se aqui o conceito de formação teórico-crítica, que envolve um conhecimento teórico sobre a natureza do uso da linguagem dentro e fora da sala de aula e sobre os processos de ensinar e aprender, como também advogado por Moita Lopes (2001). Para o autor, a formação que grande parte dos professores de línguas recebe não lhes permite emancipação crítica suficiente para poderem escolher sobre o quê, como e por que ensinar. A formação docente é, muitas vezes, dogmática e prescritiva e torna-os, quase sempre, meros executores de metodologias específicas e reprodutores de modismos sobre como ensinar. Não há, nesse caso, espaço para a reflexão e a auto-educação do professor, que se restringe, quase sempre, a *rezar pela cartilha dos outros*. Este estudo preocupa-se, pois, com a reflexão e a auto-educação de professores, para que não tenham que se restringir, sempre, a rezar pela cartilha dos outros.

Os trabalhos de Freire (1982, 1997) embasaram fortemente os teóricos da Pedagogia Crítica em LA, tais como Pennycook

(1999) e Kumaravadivelu (2003), fundamentando, igualmente, este estudo. Para os teóricos da pedagogia crítica, a sala de aula está imersa em relações de poder e dominação que não podem ser desconsideradas por professores, alunos e formadores de professores. Por isso o professor, como um intelectual transformador, deve refletir sobre os princípios ideológicos que influenciam sua prática, conectá-la à teoria e também a questões sociais mais amplas.

No campo do ensino de LI (língua inglesa), especificamente, os trabalhos da pedagogia crítica, discutem, por exemplo, o fato de que a língua “está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas que não podem ser deixadas de fora da sala de aula” (Cox; Assis-Peterson, 2001). Para empreender uma prática docente criticamente situada, é necessário integrar pesquisa e ensino, proposta deste estudo, assim:

A Pedagogia Crítica no Ensino de Inglês, contraditoriamente, é vítima da grande divisão que, no mundo ocidentalizado, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir ininterruptamente (Cox; Assis-Peterson, 2001, p.23)

É nesse sentido também que Kumaravadivelu (2001) propõe uma pedagogia pós-método, (postmethod pedagogy). Para ele, essa prática deve ser vista em três dimensões principais: (a) uma pedagogia da particularidade (pedagogy of particularity), (b) uma pedagogia da ação-prática (pedagogy of practicality) e uma (c) pedagogia da possibilidade (pedagogy of possibility). A primeira (a) é baseada na ideia de que a prática pedagógica deve ser entendida de maneira holística e, ao mesmo tempo, localmente situada. Para o autor, “toda pedagogia, assim como a política, é local”¹ (Kumaravadivelu 2001, p.539) e, assim, está baseada na reflexão sobre as exigências locais de cada sala de aula, em seu contexto específico. Essa abordagem deve conduzir a um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação, considerado requisito

¹ “All pedagogy, like politics, is local”.

principal para a produção de um conhecimento pedagógico sensível ao contexto, como propõe o autor.

O segundo aspecto da pedagogia pós-método, é uma pedagogia da ação-prática (pedagogy of practicality) em que a relação teoria-prática é revista. Trata-se da ideia de que teoria e prática devam mutuamente informar-se e constituir, conjuntamente, uma práxis pedagógica dialética. Na pedagogia da ação-prática, o professor é encorajado a “teorizar com base na prática e praticar aquilo que ele teoriza” (Kumaravadivelu 2001, p.541)².

Em terceiro lugar, a proposta de uma pedagogia pós-método, inclui uma pedagogia da possibilidade (pedagogy of possibility), francamente inspirada em Paulo Freire (1982, 1997). Nesse sentido, assume-se que qualquer pedagogia encontra-se imersa em relações de poder e dominação, que criam ou repetem a ordem social. Por isso, a ação pedagógica deve empoderar os participantes (professores, alunos e comunidade) a desenvolver teorias e formas de conhecimento que levem em conta seu conhecimento experiencial e a busca contínua pela construção de novas identidades, bem como a manutenção de outras já existentes. Dito de outro modo, as necessidades sociais e identitárias dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades linguísticas.

Nos estudos aqui sumariamente descritos, assume-se o pressuposto de que o conhecimento pessoal prático do professor está calcado em duas dimensões principais: a dimensão social-pessoal e a dimensão espaço-tempo. Sustenta-se, portanto, que a escola reproduz a sociedade como está, mas também pode projetar a sociedade e a escola que queremos. Para isso, ações que objetivem a autonomia de professores devem ser sempre encorajadas.

AS CONCEPÇÕES EM MODIFICAÇÃO: PRODUÇÃO ORAL SIGNIFICATIVA, CONTEXTO E TEXTO

A reflexão crítica nas SCs resultou em um debate em que várias concepções divergentes emergiram. Dentre elas, as concepções produção oral significativa, contexto e texto.

² “Theorize from practice and practice what they theorize”

O excerto 1, a seguir, registra o âmbito em que o debate acerca de produção oral começou a configurar-se, com base no seguinte enunciado, proposto pela pesquisadora: *mas será que repetir essas frases lá na frente da sala é falar a língua significativamente?* Ao debater sobre isso, as professoras, primeiramente, assinalaram atividades de caráter áudio-lingual, que se inseriam no paradigma behaviorista de ensino, no qual a maioria relatou ter aprendido a LI: *Nossa, eu também aprendi assim!* Com base nisso, o confronto de concepções emergiu.³

Excerto 1 (SC 26/06/2004)

L: Mas será que repetir essas frases lá na frente da sala é falar a língua significativamente?

P: É prática oral

M: É, é mas é, repetição, né?

L: É que a maioria de nós aprendeu inglês assim

P: Nossa, eu também aprendi assim!

L: Pois é... Eu também... eu também aprendi e dei muita aula áudio-lingual do tipo: do you like apple? Do you like banana? Yes I do, no I don't.

M: É....e tinha que ser com a resposta completa. Era assim: how old are you? I am twenty years old. Se fosse só I am twenty eu punha errado (risos)

A concepção sobre produção oral significativa foi sendo debatida nas sessões colaborativas e resultou na inserção, nas aulas seguintes das professoras, de atividades do tipo quebra-cabeça e de entrevistas, em que os alunos tinham a oportunidade de utilizar a LI de modo mais comunicativo. Por isso, no excerto 2, a Professora Maria Ângela relata uma atividade de entrevista, planejada por ela. Ela reflete sobre o uso do conteúdo linguístico em foco na atividade *Eu acho que foi, perguntas que você realmente usa quando quer conhecer uma pessoa*. A professora relata que a atividade foi também um modo de romper com a crença generalizada em sua escola de que os alunos do turno da noite, por serem menos disciplinados e integrarem turmas mais numerosas, não pudessem produzir fala

³ As iniciais presentes nos excertos aqui apresentados correspondem a: L: Larissa (pesquisadora); N (Nelma, professora participante); M (Maria Ângela, professora participante) e P (Patrícia, professora participante) Os nomes são reais, por opção das professoras.

significativa na LI. Então, ela comenta *mesmo os turno da noite, surgiram outras perguntas, né?* Ao final do excerto, a Professora Maria Ângela sumariza sua avaliação pessoal para trabalho: *Eu achei muito boa aquela aula.*

Desse modo, por meio de uma atividade em que o conceito de produção oral foi revisto, a professora planejou uma aula centrada na participação ativa dos alunos, que interagiram significativamente na LI. A concepção sobre produção oral em LI foi, nesse caso, modificada, e decorreu disso um ambiente menos tenso e mais favorável para a aprendizagem, mesmo numa turma numerosa e considerada indisciplinada pela professora e pela escola.

Excerto 2 (SC de 12/10/04)

M: Eu acho que foi, é perguntas que você realmente usa quando quer conhecer uma pessoa

P: É. Cuja resposta eles não sabiam. Eles tinham que perguntar

M: porque eles não sabiam

L: Isso é abordagem comunicativa.

M: É. E assim eles gostaram muito, sabe, daquela aula .

L: Depois eles comentaram?

M: Você viu que surgiram perguntas, né

L: que a gente nem pensava

M: Que a gente nem pensava que eles eram capazes, mesmo os do turno da noite, surgiram outras perguntas, né.

L: Eles se interessaram.

M: Eu achei muito boa aquela aula.

O excerto 3, a seguir, retrata um episódio em que as professoras discutem com a pesquisadora sobre o conceito de contexto, decorrente da preocupação em contextualizar atividades de produção oral. É fato que a noção de contexto é bastante complexa, não havendo, pois, convergência entre as várias perspectivas teóricas, apesar de encontrar-se sempre relacionada aos efeitos de sentido que um texto (oral ou escrito) produz nos interlocutores⁴. Por causa disso, as professoras pesquisadas demonstravam, frequentemente, nas sessões colaborativas,

⁴ Para Maingueneau (2002), por exemplo, o conceito de contexto deve ser compreendido levando-se em conta três tipos de “contextos”: (a) o contexto situacional; (b) as sequências verbais que antecedem ou precedem a unidade que se vai interpretar e (c) o conhecimento pré-existente sobre o tema, ou o tipo textual. Para Widdowson (1996), o conceito de contexto reúne os aspectos da

preocupação em como contextualizar o ensino de habilidades orais. *Mas, o que significa contexto?* Esse debate foi trazido à tona nas sessões colaborativas pela pesquisadora. No excerto 3, a Professora Patrícia comenta sobre sua noção de contexto, que se encontrava, segundo ela mesma, em processo de modificação, após o ingresso no EDUCONLE e na pesquisa aqui relatada. O comentário surge quando a pesquisadora pergunta, apoiada pela Professora Maria Ângela, por que iniciar a aula sempre com um texto escrito, retirado do livro didático.

Excerto 3 (SC 15/10/04)

L: Mas, o que significa contexto?

M: Era isso que eu ia falar

P: É que a gente sempre ouve falar que tudo tem que ser con-tex-tualizado, então, acha que tem que começar tudo com um texto. Mas, agora, eu acho que pode ser diferente. É isso que ela está falando. Não tem que ser sempre com o texto didático não.

Na fala de Patrícia *Não tem que ser sempre com o texto didático não*, ela revela um despertar crítico, uma nova tomada de consciência. Patrícia também compartilha o novo conhecimento com as colegas, olhando para elas e apontando para a pesquisadora: *É isso que ela está falando*. Não obstante, no decorrer do estudo, o auto-conhecimento das outras professoras sobre as várias concepções de ensinar a LI é também retratado por elas mesmas, como assinalado no excerto 4, em que Professora Nelma comenta sobre sua nova concepção de produção oral significativa na LI, bem como apresenta novas justificativas para o que faz em sala de aula, o que pode ser exemplificado no enunciado *A intenção era dar os verbos que são utilizados na vida prática deles*.

Excerto 4 (Sessão Colaborativa de 15/10/2004)

L: Nelma, fala algumas modificações que você pode identificar na sua prática depois da entrada no EDUCONLE e deste estudo coletivo conosco.

N: Eu estou sempre procurando inovar, trazer material novo, material que seja de interesse dos meus alunos. Estou mais voltada para trabalhar com o cotidiano deles. Eu percebi que isso tem um valor muito

realidade (externa ao texto), reconhecidos como significativos pelos interlocutores, como um construto esquemático.

grande para os alunos e há um interesse muito maior também. Eu lembro que eu usei um exercício de ligar com coisas que eles ((alunos)) utilizam na vida prática, como, por exemplo, limpar uma casa, lavar uma roupa, trabalhar com computador porque eles conhecem muitos deles trabalham com computador, já fizeram curso e conhecem. Inclusive jogam estes jogos de computação.. Eles estão sempre me perguntando sobre o vocabulário daqueles jogos (...). A intenção era dar os verbos que são utilizados na vida prática deles. Agora, atualmente, eu estou preocupada com isso: se ele (aluno) está aprendendo para usar. Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu penso.

No excerto 4, a professora Nelma demonstra mais autonomia intelectual e declara, então, poder fazer escolhas e mudar: *eu estou sempre procurando inovar*. Não obstante, a *inovação* possui caráter reflexivo e não se configura, pois, em simples repetição da teoria: *Estou mais voltada para trabalhar com o cotidiano deles. Eu percebi que isso tem um valor muito grande para os alunos e há um interesse muito maior também*. Seu discurso aponta, ainda, para uma mudança reflexiva, que se efetivou após o ingresso no EDUCONLE e a participação nesta pesquisa, demarcada pelo termo *agora*: *Agora, atualmente, eu estou preocupada com isso: se ele (aluno) está aprendendo para usar*. Ao final do excerto 5, a Professora Nelma enuncia uma fala conclusiva, que remete aos preceitos defendidos pelo EDUCONLE, e pela pesquisa aqui relatada, que ela parece ter reinventado para si: *Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu penso*.

É oportuno assinalar que a Professora Nelma, nos primeiros meses da pesquisa denunciava a distância entre o saber do EDUCONLE (teoria) e da escola (prática), como demonstrado no excerto 5. Confrontados, os excertos 4 e 5 retratam um movimento de mudança, ou seja, uma forma de *re-afirmação* (Magalhães e Celani 2005, com base em Fullan 1996).

Excerto 5 (depoimento informal de 16/04/04)

N: É que a realidade aqui é muito diferente. Vocês na UFMG são contra livro didático?

De modo semelhante, no excerto 6, o auto-conhecimento, para Nelma, parece ter resultado também em auto-confiança, importante no desempenho da profissão: *eu estou calma*. Assim,

ainda que, no princípio, os trabalhos de reflexão crítica “tirem o chão” dos professores em formação, mais tarde, com base no estabelecimento de redes de conhecimento e contato, eles tornam-se mais autônomos e confiantes na mudança como possibilidade: *Eu não tenho mais aquela preocupação de fazer com que eles entendam o livro, eu quero que eles ENTENDAM o conteúdo.*

Excerto 6 (Sessão Colaborativa de 15/10/04)

N.: Eu mudei basicamente TODA a minha forma de trabalhar depois do EDUCONLE. Hoje eu não tenho mais preocupação de seguir o livro didático. Eu estou achando também que este curso está me trazendo muita calma. Eu estou calma. não tenho mais aquela preocupação de fazer com que eles entendam o livro, eu quero que eles ENTENDAM o conteúdo

Na mesma direção, no excerto 7, as professoras discutiram sobre algumas atividades retiradas de um livro didático para a preparação de uma aula. Sobre o livro didático em questão, a Professora Patrícia faz o primeiro comentário crítico (linhas 1 e 2): *Ó, dos textos dele (do livro) eu gosto. Mas da parte de gramática eu não gosto.* Esse comentário denuncia a postura mais autônoma da Professora Patrícia, em que ela avalia e critica um livro didático considerado bom por vários colegas. Diante disso, a Professora Nelma justifica sua opção pelo material: *Mas é muito comunicativo.* Esse enunciado traz à tona, de algum modo, a interpretação da professora do discurso veiculado pelo projeto EDUCONLE e pelas SCs. Note-se que ambas as avaliações do material são justificadas, apesar de aparentemente díspares. Assim, se, por um lado, o referido livro apresentava alguns contextos específicos para o desenvolvimento da produção oral, do que decorre sua avaliação como *bastante comunicativo*, por outro lado, também apresentava exercícios de gramática-tradução, como aqueles assinalados pela Professora Patrícia. Nestes parecia residir, então, a concepção de língua como um sistema isolado, fragmentado, distante do falante. As professoras percebem a contradição e a Professora Patrícia ressalta: *A parte de gramática é péssima.*

O ponto que se quer evidenciar aqui, contudo, não é a qualidade do livro em si, e tão pouco sua avaliação, se comunicativo ou não. É a novidade de seu questionamento pelas professoras como indicativo de reflexão e autonomia intelectual. Principalmente

porque a autoridade exercida pelo texto escrito é prevalente na escola. Ela confunde-se, assim, com a autoridade do professor e do saber teórico, que encerra na linguagem escrita sua forma mais legítima de circulação. Essa autoridade é, aqui, revista pelas professoras, criticamente.

Excerto 7

P: Ó dos textos dele eu gosto. Mas da parte de gramática eu não gosto porque tem muito assim de você, tem lá em Inglês, em português para você escrever a parte do texto em Inglês. Não tem umas partes assim?

N: Mas é muito comunicativo

P: Tem umas partes interessantes, mas tem outras que são bem

M: A parte da gramática é péssima

P: A questão da gramática deles não é legal, não

N: Mas a parte comunicativa dele é boa

P: Mas a parte de gramática é péssima.

No excerto 8, o enunciado: *por que vocês acham que a única forma de começar uma aula de gramática é com um texto de livro didático?* motiva a discussão sobre o conceito de texto. A Professora Maria Ângela, então, toma rapidamente o turno e propõe um novo modo de pensar o planejamento da aula em foco na SC: *Eu pensei em desenvolver uma atividade bem mais simples.* Maria Ângela segue apontando a ligação da atividade com a proposta da aula de integrar habilidades comunicativas na LI. Ela justifica e expande seu comentário sobre a atividade: *Mas a atividade é simples, mas envolve o speaking, né, o listening e a gramática, por exemplo.* Ressalta-se que a atividade representa, para ela, uma alternativa *simples*. O sentido do termo, ao que parece, é bi-facetado. A atividade é simples porque, segundo Maria Ângela, pode ser feita rapidamente: *a gente não vai ter muita aula mais.* Ela é também simples, pois posterga uma possível continuação do debate sobre que texto escrito usar para abrir a aula, uma vez que a sugestão apresentada prescinde de material escrito.

Além disso, no excerto 8, as referências ao Projeto EDUCONLE, feitas por Maria Ângela, sinalizam uma conexão entre teoria e prática. Assim, ela aponta as habilidades requisitadas ao aluno para a realização da tarefa proposta, que devem ser ensinadas, segundo ela, de modo integrado. Ela ainda ressalta a importância de enfatizar a gramática de forma indutiva e voltada

para o uso concreto da LI: *Então, nesta descrição aqui, ele está falando o quê? Ele está usando, está usando a, a preposição near. Está usando o present continuous, né? (...) Igual elas (formadoras do EDUCONLE) falaram naquela aula. Vai ser uma coisa natural.*

Excerto 8

L: Por que que vocês acham que a única forma de começar uma aula é com um texto?

M: Era isso que eu queria falar + Bom eu pensei, nesta, nesta semana, a respeito de uma atividade. E principalmente pelo tempo + a gente não vai ter muita aula mais, né, para desenvolver ((tratava-se do final de ano)) desenvolver um projeto. Eu pensei em desenvolver uma atividade bem mais simples (...) Entendeu? Mas a atividade é simples, mas que envolve o speaking, né, o listening e a gramática, por exemplo. Então, nessa descrição aqui, ele está falando o quê? Ele está usando, está usando a, a preposição near. Está usando o present continuous, né? E o outro vai estar descrevendo a mesma gravura, né, é, mas é, está, né, igual elas (formadoras do EDUCONLE) falaram naquela aula: vai ser uma coisa natural.

As professoras foram, então, ao longo de sua inserção no Projeto EDUCONLE e nesta pesquisa, reconstruindo algumas de suas concepções sobre a LI e seu ensino. Esse movimento foi discursivamente demarcado e também observado como ação concreta na *práxis*. O crescimento, contudo, implicou novos desafios. E elas, muitas vezes, esbarraram em resistências institucionais. Principalmente, no que tange à Professora Patrícia, cuja comunidade escolar divergia das concepções que ela já trazia e que amadureceu durante o trabalho de formação continuada.

O processo de integração teoria-prática não ocorreu, portanto, de modo uniforme entre as três professoras. Ele não se deu rapidamente também. Pelo contrário, foi um processo paulatino e não-linear que dependeu, sobremaneira, da conjunção de aspectos de nível macro (econômicos, sociais, culturais) e institucionais (cultura de aprender dos alunos, expectativas dos pais e da direção, normas institucionais) que nele interferiram e que não podiam ser modificados exclusivamente pelas professoras.

De todo modo, os dados demonstram que a otimização da aprendizagem de LI pela via da interação social em sala de aula depende de alguns fatores inter-relacionados: (a) a re-construção do conceito de interação social na sala de aula, que passa a não ser

mais apenas centrada no professor; (b) a re-significação do conceito de autonomia docente e discente; (c) o repensar crítico sobre a elaboração e o uso de material didático, tendo em vista os objetivos estabelecidos para cada aula. Sobre isso, a Professora Maria Ângela comenta, no excerto 9:

Excerto 9 (S.C de 26/06/04)

M.: É eu acho que essas aulas do EDUCONLE fazem a gente refletir mais, né, sobre a nossa prática. E agora, é, é essa questão de ter levado mais atividades. Não foram tantas atividades assim que a gente fez lá não (Projeto EDUCONLE). Foi uma ou outra ideia que eu fui tendo ao longo do Curso também, que eram aplicadas, né, por gente estar trabalhando junto (SCs) e vendo outras ideias, aí eu tive outras, como a das propagandas, por exemplo.

O excerto 9 é ainda revelador, pois ajuda a compreender o caminho da autonomia docente. Por meio de sua análise, evidencia-se que a Professora Maria Ângela faz escolhas e produz heurística *vendo outras ideias, aí eu tive outras, como a das propagandas, por exemplo* (linhas 5 e 6). Dessa forma, com base na experiência como alunas do EDUCONLE, as professoras puderam construir seu próprio repertório de ação docente, deixando de ser simples implementadoras das ideias dos outros.

O crescimento da autonomia docente das professoras pesquisadas também aparece no excerto 10, em que a Professora Nelma relata como o EDUCONLE lhe oportunizou reflexão, denominada por ela de *brainstorming*. Quando perguntada sobre o sentido do termo para ela, a Professora Nelma explicou: *é, é que eu acho que é uma tempestade mesmo. Muitas ideias vão surgindo. É muita coisa nova. A gente tem que estudar muito.* O comentário aponta para a novidade, a ruptura, e também para o estabelecimento de novos compromissos com o aluno: *é porque eu estou, cada dia mais, é, estudando, procurando entender, cada dia mais, os meus alunos*. A Professora Nelma destaca, então, a importância do trabalho autônomo por parte de seus alunos: *eu estou entendendo que eles têm que buscar o conhecimento por eles próprios, eu sou uma mera orientadora do estudo deles de inglês*. É interessante notar que Nelma refere-se a *estudo deles*. Ou seja, a aprendizagem depende deles, alunos, e dela, como orientadora.

Além disso, o trabalho autônomo com os alunos proporciona, segundo ela, resultados tangíveis, uma vez que os alunos estão: *até ensaiando falar algumas coisas*. Nesse trecho, é interessante notar o uso de *até* e *ensaiando*. Os alunos dessa turma demonstravam, no início da observação participante (março a junho/2004), resistência ao uso da LI. As atividades propostas pela professora, nesse período, eram mais voltadas para exercícios escritos, retirados de livros didáticos. Na ocasião, os alunos recusaram-se a fazer uma entrevista na LI com a pesquisadora, o que ocorreu nas turmas das outras duas professoras pesquisadas.

Tendo esse panorama retrospectivo novamente em vista, pode-se compreender melhor a inserção, no discurso da professora, do operador argumentativo *até* e da metáfora implícita no termo *ensaiando*. O termo ensaio remete a uma atividade que não pode ser desempenhada espontaneamente. Pode ser, no entanto, mero resquício da abordagem áudio-lingual, uma vez que inclui a ideia de treino. De todo modo, embora a prática oral espontânea dos alunos não fosse ainda possível, eles estariam preparando-se para isso, o que, não obstante, é desafiador para o crescimento da competência linguística como um todo. Além disso, em situações de uso real da língua, *ensaiamos*, de fato, antes de realizarmos determinados atos de fala na língua materna e na LI, tais como pedir desculpas, reivindicar algo, ou outros, que prenunciam confronto, ou ameaça de face. Assim, no final de 2004, a referida aula de entrevista com a pesquisadora foi marcada e a resistência inicial, aparentemente, vencida.

Excerto 10 (SC de 25/06/04)

L: Mas, Nelma, você acha que houve alguma mudança na sua prática depois do EDUCONLE Continuada e dos nossos encontros? Você tem algo mais a dizer sobre isso?

N: Hã, é isso. O que mais eu teria para dizer da, então é isso, em geral é isso. Eu estou tentando, cada dia mais, eu /eu estou achando, também, assim, que esse curso está me trazendo muita: Ah!, eu diria um brainstorming (tensão colaborativa) É, porque eu estou, cada dia mais, é, estudando, procurando entender, cada dia mais, os meus alunos. Eu estou entendendo que eles têm que procurar o conhecimento por eles próprios. Eu sou uma mera orientadora para o estudo deles de inglês. Eu acho que eles melhoraram muito, inclusive a sexta-série, que você acompanhou. É, a sexta-série, eu achei, assim, que eles deram um

avanço, assim, em termos de aprendizado de inglês. E já não estão mais/ eles já estão ATÉ ensaiando falar algumas coisas, né?

O conceito de autonomia também é veiculado pela Professora Patrícia, no excerto 11. Além disso, ela também retrata as mudanças em sua ação docente que contribuíram para uma atitude mais autônoma dos alunos em sala de aula. É interessante destacar que a Professora Patrícia consegue vislumbrar a possibilidade de efetivação da autonomia discente mesmo em interações centradas no professor. Nesses casos, para ela, o discurso pedagógico pode incentivar a reflexão dos alunos, abrindo caminho para a independência de ação/reflexão *acho que acabava explicando e dando a resposta, e não era o menino que pensava. O próprio aluno pode encontrar a resposta daquilo e antes eu já dava a resposta muito pronta.* Ao final do excerto, é ela quem avalia seu crescimento profissional *então, eu acho que, nisso, eu melhorei .*

Excerto 11 (SC de 25/06/04)

L: Você acha que tem algum tipo de atuação sua, assim, que você acha que mudou, pelos conteúdos trabalhos no EDUCONLE e/ou nas conversas que você teve comigo e com as outras meninas?

P: Ah, eu acho que foi aquela coisa de dar tudo pronto, porque, antes, eu acho que já ia explicar, por exemplo, o conteúdo, aí eu já acho que acabava explicando e dando a resposta, e não era o menino que pensava. O próprio aluno pode encontrar a resposta daquilo e antes eu já dava a resposta muito pronta. Agora, eu acho que eumudei, eu estou tentando buscar o conhecimento deles e não daquilo que eu buscar para eles. Então, eu acho que nisso eu melhorei.

AS AÇÕES COLABORATIVAS E O MITO DE HERMES

A pesquisa aqui relatada foi uma tentativa de demonstrar a importância de realizar, cada vez mais, estudos em LA que visem ao consórcio entre professores e pesquisadores para a produção de mudanças localmente situadas no micro-mundo da sala de aula, ou num contexto social mais amplo, se possível. Por isso a importância da interação com o outro, com o diferente, e a consequente busca pela promoção de situações de colaboração entre pares.

Ressalta-se, assim, que os dados coletados no ano de 2006 demonstram que os reflexos da reconstrução de concepções de ensinar, suscitada pelo trabalho colaborativo, continuaram a incidir

na *práxis* das professoras mesmo após a perda de contato direto com a rede de colaboração, ou seja, após dois anos da participação delas no Projeto EDUCONLE e na pesquisa aqui descrita.

Mas como promover mais situações de colaboração entre pesquisadores e escola básica? Primeiramente, promovendo o debate crítico para diagnosticar e conhecer quem são os professores em formação, o que pensam, do que precisam e o que desejam. Depois, debatendo criticamente o cotidiano escolar para identificar problemas específicos. Em seguida, com base na informação teórica disponível, desenhar e promover ações modificadoras que possam atenuá-los, tendo em vista cada realidade particular. Na obstante, como resultado do trabalho colaborativo, não se espera que professores apenas confirmem as teorias da universidade e nem que apregoem que elas salvaram suas salas de aula do caos. Isso porque, como defendem Freire (1982) e Kumaravadivelu (2001) almeja-se que a teoria seja re-adaptada pelos professores, sendo, pois, modificada.

Ademais, argumentou-se que a ação-colaborativa é marcada discursivamente e implica, assim, a existência da *situação comunicativa* (como em Habermas, 1987), isto é, os participantes da ação, embora necessariamente diferentes entre si, tendo em vista suas histórias individuais e profissionais particulares, devem gozar dos mesmos direitos de participação na interação, bem como de igual poder de decisão. Desse modo, a escola e a universidade passam a assentar-se, durante a parceria, num único patamar hierárquico, a despeito de suas diferenças intrínsecas, que não podem ser negadas. Reconhece-se, então, a assimetria inerente às relações inter-pessoais e inter-institucionais para, por meio da tensão colaborativa, promover a troca, visto que só há troca se houver diferença. Assim, a essência do trabalho colaborativo, como proposto nesta pesquisa, pode, quem sabe, ser traduzida pelo mito de Hermes.

Na Mitologia Grega, Hermes era o deus responsável pela comunicação entre o mundano e o divino. Como Hermes falava tanto a língua dos homens como a língua dos deuses, só ele podia fazer a ponte entre esses dois mundos. Para isso, ele carregava consigo um bastão mágico que o ajudava em casos especiais. Hermes representava, assim, um mediador. Ele, porém, não eliminava a distância entre os dois mundos, mas os aproximava.

Ao mesmo tempo em que essa imagem denuncia a existência de dois universos distantes e complexos, tal como na visão dicotômica de teoria e prática, ela também representa o trabalho de todos nós, professores e pesquisadores de LA. Isso porque, na essência, nossa tarefa central é produzir conhecimento (não divino, mas mundano) em conjunto com nossos alunos e com outros professores em formação. De nós espera-se a consecução da complexa atividade de transformar informação teórica em aprendizagem significativa ou, com base no conhecimento prático, teorizar. Ocorre que não há conhecimento sem linguagem. É por isso que Hermes, como mediador, aproxima os mundos pela linguagem sem, contudo, eliminar suas diferenças intrínsecas. Assim, no caso deste estudo, a universidade poderá prosseguir com sua lógica e objetivos próprios e o mesmo ocorrerá com a escola. Porém, elas poderão aprender uma com a outra e, em decorrência desse trabalho, melhorar e expandir suas atuações específicas. Tudo isso sem bastões mágicos, pois se Hermes podia contar com eles no passado, nós, hoje, felizmente, não podemos mais.

REFERÊNCIAS

- COX, M. I. P., de ASSIS PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001.
- DUTRA, D.; MELLO, H. Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino/aprendizagem de gramática. In: *Cadernos de Resumos do InPLA* – PUC-SP, 2004.
- DUTRA, D.; MELLO, H. A construção do conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*, v. 25, n. especial, p.59-80, 2005.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p.397-417, 1998.
- FULLAN, M. Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, p. 420-423, 1996.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manoel Jimenez Redondo. Madrid: Cátedra, 1994. [1ª impressão em 1987].
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- Linguagem & Ensino, Pelotas, v.13, n.1, p.139-156, jan./jun. 2010 155

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a post-method pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n.4, p. 537-560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Haven: Yale University Press, 2003.
- MOITA-LOPES, J.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese de doutorado não publicada. FALE/UFMG, 2006.
- PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, p.35-53, 1997.
- PIMENTA, S.; ANASTASCIU, L. Didática do Ensino Superior. Vol 1. *Docência em Formação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*. 1998. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>. Acesso em: 10 fev. 2005.

Recebido em abril de 2009
e aceito em outubro de 2009

Title: *Discourse and practice in teacher education: conceptions about language teacher and the myth of Hermes*

Abstract: *This study focuses on the analysis of discourse and practice of three public school English teachers from the metropolitan region of Belo Horizonte (MG), who took part in a collaborative action research in the years of 2004 and 2006. At the beginning of the research the teachers also took part in a Continuing Education Project (Projeto EDUCONLE- FALE-UFMG). Through collaborative sessions, which were held among teachers and researcher, and also through classroom participating observation, this research aimed to identify the conceptions teachers had about their own teaching as well as the process by which these conceptions were reconstructed along the study. The results have shown that the collaboration network between elementary school teachers and university researchers lead to discursive changes which could also be observed in teaching practice even after the teachers have left the collaboration network. Moreover, this study also emphasizes that the collaborative action research can also intensify the development of critical autonomy of teachers in a discursive process, represented herein by the Greek god Hermes.*

Key-words: *collaborative action research; discourse; language teaching; conceptions about teaching.*