

**Andréia Alda de O . Ferreira Valério**

Representações sobre o erro:

uma pesquisa colaborativa com professoras de inglês oral

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2005**

**Andréia Alda de O . Ferreira Valério**

Representações sobre o erro:

uma pesquisa colaborativa com professoras de inglês oral

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SÃO PAULO  
2005**

**Banca Examinadora:**

---

---

---

**ORIENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO  
LAEL/PUC – SP**

**SÃO PAULO, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2005.**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação/tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura:\_\_\_\_\_

Local e data:\_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

**A meus filhos, Felipe e Fernanda,  
dois grandes amores de minha vida.**

**À minha irmã Raquel,  
meu exemplo de ontem,  
minha força de hoje,  
meu orgulho sempre...**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois sem o Seu olhar nada seria possível em minha vida.

Em especial à Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, pelos ensinamentos, profissionalismo e pelo apoio nas horas difíceis.

À Professora Doutora Maximina Maria Freire, pelos comentários sempre construtivos e pelos ensinamentos.

À Professora Sylvia Damião, pelas contribuições que me ajudaram a reorganizar a dissertação e pela torcida amiga.

Ao professor Dr. Francisco José Q. Figueiredo, que iluminou esta dissertação com o envio de seus artigos, livro e tese de doutorado.

A André Luís, meu marido, pelo apoio e paciência durante esses anos de pesquisa. Obrigada principalmente por seu amor.

A meu pai, João, meu grande incentivador, e à minha mãe, Inês, meu maior apoio; dois exemplos de amor incondicional.

À Tia Fabíola, pelas palavras de encorajamento em todas as etapas de minha vida profissional. Obrigada por ter sempre acreditado em mim.

Aos meus tios Tarcísio (in memoriam), Suleima, Constância; aos meus primos Reginaldo, Silvana, Claudia, Terezinha, Fátima, Cleusa, Beto e Mônica; e a minha avó Maria Aparecida, por me ajudarem, ora com palavras de incentivo, ora com um olhar amigo. Obrigada também pela compreensão durante esse período de afastamento, em que dediquei meus finais de semana e minhas horas “vagas” inteiramente à pesquisa.

Às queridas colegas e também amigas do Lael, Lara, Anny, Sônia, Luciani e Giseli (Gi), por terem cruzado o meu caminho e marcado minha vida com o carinho da amizade.

Aos colegas do seminário de orientação, que muito contribuíram comigo e com esta pesquisa.

À Meirielle Cristina, pelo apoio de todas as horas e pela dedicação a meus filhos nos momentos em que estive ausente.

À minha irmã Jaqueline, pelas transcrições que tomaram horas de seus dias.

Às minhas amigas Bianca, Ana Claudia, Aura e Suzi, por acreditarem nesta pesquisa e por me apoiarem sempre. Tudo foi mais fácil por estarmos sempre juntas!

Aos professores da Universidade de Taubaté, em especial às professoras Claudia, Ana Beatriz e Márcia, pelo apoio, compreensão e auxílio nos momentos em que mais necessitei.

Ao querido professor Joel, por ter acreditado em meu trabalho. Obrigada pela força que me permitiu vencer esta etapa de minha vida e também pela cuidadosa correção desta pesquisa!

Ao professor Dr. Cyro Rezende e aos colegas do Gelp, pelo apoio profissional.

Às Pró- Reitorias de Extensão e de Pesquisa e Graduação, pelo apoio dado à equipe do Inglês Oral.

À Universidade de Taubaté, pelo apoio financeiro que tornou possível meus estudos e pesquisas.

E a você, professora Solange, por ter me ensinado a ser autônoma. Muito obrigada sempre!

## RESUMO

Este estudo pertence à área de Formação de Professores e objetiva identificar as representações que duas professoras pré-serviço de um curso de extensão denominado *Inglês Oral: produção e compreensão*, têm sobre o erro em dois momentos distintos: no início e no término de um trabalho colaborativo por meio de sessões reflexivas.

Esta pesquisa colaborativa está baseada **conceitos de reflexão** (Dewey, 1952, 1959; Schön, 1992; Perrenoud, 2002; Paulo-Freire, 1970), **formação de professor** (Schön 1987, 1992; Pérez Gómez, 1992; Nóvoa, 1992; Kincheloe, 1993; Magalhães, 1996; Rocha, 1999; Volpi, 2001; Celani, 2003; Magalhães, 1994, 2002; Perrenoud, 2002, Fullan, 1991; Celani e Collins, 2003; Pimenta, 2003; Damião, 1994; Ramos, 2003), **conceito de representação** (Durkeim, 1898; Moscovici, 1961/1978, 1984, 1989; Jodelet, 1989; Medrado, 1998; Potter e Wetherell, 1987; Freire e Lessa, 2003); e **conceitos de erro** (Corder, 1967, 1981; Chaudron, 1977; Allwright e Bailey, 1991; Ilari e Possenti, 1985; Figueiredo, 1997; Neves, 2001; Lennon, 1991; Astolfi, 1997; Skinner, 1957; Selinker, 1974; Mizukami, 1986; Vygotsky, 1930).

Os dados que foram coletados por meio de diferentes instrumentos, como entrevistas, nota de minuto, sessão reflexiva presencial e a distância, revelaram algumas mudanças nas representações das professoras após as sessões reflexivas. Selecionar as escolhas lexicais feitas pelas professoras, quando elas se referiam ao erro, permitiu identificar suas representações de erro e também de linguagem e do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados de uma análise contrastiva das representações das professoras nos dois momentos distintos desta pesquisa mostraram que existiram mudanças sutis no conceito de erro e também um início de preocupação com o contexto de produção de linguagem a fim de (re)construir a representação de erro.

## ABSTRACT

This study belongs to the area of Teacher Education and aims at identifying the representation that two pre-service teachers from an extension course named *Inglês Oral: produção e compreensão* have about the error in two different moments: at the beginning and at the end of a collaborative work through reflection sections.

This collaborative research is based on the theoretical aspects of **reflection** (Dewey, 1952, 1959; Schön, 1992; Perrenoud, 2002; Paulo-Freire, 1970), of **teacher education** (Schön 1987, 1992; Pérez Gómez, 1992; Nóvoa, 1992; Kincheloe, 1993; Magalhães, 1996; Rocha, 1999; Volpi, 2001; Celani, 2003; Magalhães, 1994, 2002; Perrenoud, 2002, Fullan, 1991; Celani e Collins, 2003; Pimenta, 2003; Damião, 1994; Ramos, 2003), of **representation** (Durkeim, 1898; Moscovici, 1961/1978, 1984, 1989; Jodelet, 1989; Medrado, 1998; Potter e Wetherell, 1987; Freire e Lessa, 2003), and of **error** (Corder, 1967, 1981; Chaudron, 1977; Allwright e Bailey, 1991; Ilari e Possenti, 1985; Figueiredo, 1997; Neves, 2001; Lennon, 1991; Astolfi, 1997; Skinner, 1957; Selinker, 1974; Mizukami, 1986; Vygotsky, 1930).

The data which were collected by different instruments such as interviews, one minute paper and distant and face-to-face reflection sections, revealed that there were some changes in teachers' representations. Selecting the lexical choices made by the teachers when they referred to the error, allowed to identify their representation of error and also of language and of the teaching and learning process. The results of a contrastive analysis about the teachers' representations in the two distinct moments of this research, showed that there were some tenuous changes in the concept of error and also a beginning of a worry with the language production context in order to (re)build the error representation.

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>01</b>
	06
<b>Capítulo 1 – Fundamentação teórica .....</b>	<b>07</b>
1.1 O conceito de reflexão .....	07
1.2 A formação de professores .....	16
1.3 O conceito de representações sociais .....	26
1.3.1 O termo social .....	32
1.3.2 O conceito de repertórios interpretativos .....	34
1.4 O erro à luz de diferentes teorias de ensino-aprendizagem .....	37
1.4.1 O erro no processo de ensino-aprendizagem .....	42
	45
<b>Capítulo 2 – Metodologia de pesquisa .....</b>	<b>46</b>
2.1 A escolha da metodologia .....	46
2.2 O contexto de pesquisa .....	48
2.3 A caracterização das participantes .....	52
2.3.1 As participantes principais .....	52
2.3.2 As participantes complementares .....	56
2.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	57
2.4.1 A primeira etapa .....	57
2.4.2 A segunda etapa .....	60
2.4.2 A terceira etapa .....	77
2.5 Procedimentos de análise de dados .....	78
	79
<b>Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos dados .....</b>	<b>80</b>
3.1 Representações iniciais sobre o erro .....	82
3.2 Representações finais sobre o erro .....	96
3.3 Representações: o que mudou ? .....	105
	116
<b>Considerações finais .....</b>	<b>117</b>

	128
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo 1- Entrevista 1.....</b>	<b>138</b>
<b>Anexo 2-Quadro – conceitos de reflexão .....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 3- Entrevista final.....</b>	<b>149</b>

## **Lista de quadros**

<b>Quadro 2.1 – Vantagens e desvantagens da vídeo-discussão .....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 2.2 - Datas das gravações de aulas e das vídeo-discussões .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 2.3 - Sessões reflexivas, datas e objetivos .....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 2.4 -Etapas da coleta de dados, instrumentos de pesquisa e objetivos</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 3.1 – O conceito de erro – etapa 1- Beatriz .....</b>	<b>83</b>
<b>Quadro 3.2 – A classificação de erro - etapa 1- Beatriz .....</b>	<b>86</b>
<b>Quadro 3.3 – O conceito de erro—etapa 1- Aline .....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 3.4 – A classificação de erro- etapa 1- Aline .....</b>	<b>93</b>
<b>Quadro 3.5 – O conceito de erro – etapa 2- Beatriz .....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 3.6 – A classificação de erro- - etapa 2- Beatriz .....</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 3.7 – O conceito de erro - etapa 2- Aline .....</b>	<b>100</b>
<b>Quadro 3.8 – A classificação de erro - etapa 2- Aline .....</b>	<b>102</b>
<b>Quadro 3.9- Representações: o que mudou? .....</b>	<b>105</b>

## Introdução

*A obviedade da imitação  
dissolve-se quando a  
examinamos mais de perto.  
(Donald Schön)*

Iniciei minha atuação como professora de Inglês Oral no 3º grau ao mesmo tempo em que fui convidada a participar de uma pesquisa colaborativa de doutorado na área de formação de professores reflexivos. Acredito que essa participação motivou-me a desenvolver esta pesquisa na mesma área.

Minha motivação relacionou-se também ao fato de eu querer entender todas as etapas do processo do qual fiz parte durante a pesquisa; depois, em querer colaborar com outros professores, da mesma forma com que a pesquisadora colaborou comigo, na época em que fui participante da pesquisa mencionada. Lembro-me de ter dito à pesquisadora, na época, sobre minha insegurança ao lecionar Inglês Oral no 3º grau, assim como as professoras pré-serviço, participantes desta pesquisa, um dia, fizeram comigo.

O fato de confessarem a insegurança que tinham ao lecionar inglês oral no curso de extensão é uma condição que, segundo Perrenoud (2002: 19), favorece a tomada de consciência e o debate, pois nada ocorre de modo automático. Enquanto os profissionais com experiência não constatarem ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os principiantes medem o que acreditam ser serenidade e competências duramente adquiridas. Portanto, ainda segundo esse autor, a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. Por

perceber essa abertura à reflexão das professoras pré-serviço, decidi iniciar, com elas, uma pesquisa.

A pesquisa colaborativa embasa-se na teoria crítica do conhecimento, cujo objetivo é o de tornar os participantes, por meio do diálogo, conscientes, seguros e sujeitos de seu discurso e de sua ação (Castro, 1999: 89).

Meu objetivo, ao adotar a pesquisa colaborativa, era o de proporcionar a todos os participantes a possibilidade de trazer, à discussão e à negociação, seus valores, suas representações, seus conhecimentos (Magalhães, 1998: 173), a fim de que as participantes explicassem, tornassem claros seus valores, suas representações, suas escolhas e seus procedimentos, possibilitando que seus interlocutores questionassem, tornassem claros e expandissem os significados, em negociação.

Esse tipo de trabalho, segundo Magalhães (1998: 173), permite que, tanto professores, quanto o pesquisador, participem na condução do estudo e, ao mesmo tempo, permite que reflitam sobre suas práticas e possam, a partir do questionamento das representações que as conduzem, modificá-las, se assim o desejarem.

Realizei esta pesquisa em um curso de extensão de Inglês Oral de uma Universidade do interior do estado de São Paulo, curso que existe desde 1992 e que, além de prestar serviços à comunidade, proporciona um espaço para que alunos pré-serviço do curso de Letras/Inglês da referida Universidade monitorem as aulas de professores especializados em Língua Inglesa que lecionam no curso

de Inglês Oral. Proporciona-lhes, também, participação em reuniões pedagógicas e em trabalhos de pesquisa.

Para Ramos (2003: 55), na área de desenvolvimento de professores de língua estrangeira é comum encontrar propostas de trabalho na perspectiva de reflexão crítica (Kemmis, 1987; Magalhães, 1997, 1999, entre outros). A reflexão crítica parece ser a solução para o problema de propostas que vêem o professor como “[...] um técnico especializado que aplica regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado” (Gómez, 1992: 98 *apud* Ramos, 2003). O caminho apontado como solução, segundo Ramos (2003: 55), é então:

[...] buscar alternativas para que se possa ter profissionais reflexivos, i.e., aqueles que têm consciência de seus contextos de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos estabelecidos e que têm controle sobre o direcionamento de suas ações, agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas.

Desse modo, os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa são os que informam o conceito de formação contínua do professor com foco especial na reflexão crítica.

Por concordar com o que foi mencionado por Ramos (2003), meu propósito é verificar quais representações iniciais duas professoras pré-serviço de Inglês Oral têm sobre o erro e quais são suas representações sobre o erro, após participarem de sessões reflexivas cujo aporte teórico utilizado foi o da reflexão crítica.

Escolhi o tema erro para ser discutido nas sessões reflexivas porque notei que, durante os encontros de professores do curso de inglês oral, as professoras comentavam que alguns alunos não dominavam determinadas estruturas: por mais que corrigissem os erros desses alunos, o “problema” persistia. Algumas professoras questionavam o porquê de alunos de um nível mais avançado continuarem a cometer erros considerados básicos, ou seja, aqueles erros cometidos com mais frequência por principiantes. Desse modo, percebi que o tema “erro” poderia ser um problema para o andamento do curso; então, surgiu a necessidade de refletir sobre ações e práticas de sala de aula, a fim de (re)construir o conceito de “erro”.

Por acreditar que as sessões reflexivas poderiam contextualizar um processo de conscientização e de questionamento das representações das professoras envolvidas nesta pesquisa, quanto ao conceito de erro, senti necessidade de acompanhar esse processo de transformação contínua e verificar em quê as professoras pré-serviço acreditavam, ao iniciar e ao terminar esse processo.

A presente pesquisa tem por objetivo, portanto, identificar e analisar as representações que as professoras pré-serviço do curso de inglês oral têm do erro, no início e ao término de um trabalho colaborativo crítico-reflexivo com vistas a perceber se há mudanças ou incorporações feitas a esse conceito. Essas representações serão o ponto de partida de um trabalho de formação direcionado ao professor nesse contexto. Para tanto, responderei às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações as professoras têm sobre o erro, antes de participar de sessões reflexivas sobre o tema?
2. Que representações as professoras têm sobre o erro dos alunos, após o período em que participaram das sessões reflexivas?
3. Que mudanças e/ou incorporações são percebidas nas representações sobre o erro, após um trabalho colaborativo crítico-reflexivo com as professoras?

Ao procurar responder às perguntas acima formuladas, esta dissertação pretende, em primeiro lugar, oferecer uma contribuição aos trabalhos desenvolvidos na área do ensino de línguas e na área de formação de professor. Em segundo lugar, acredito que esta pesquisa poderá apontar algumas novas perspectivas sobre o ensinar e o aprender inglês, valorizando o papel do professor, propiciando um entendimento novo sobre a questão, ampliando a visão, tanto das professoras envolvidas nesta pesquisa, quanto da coordenadora-pesquisadora (vide capítulo 2), no dinâmico processo ensino-aprendizagem.

Por meio do conhecimento construído, tanto as professoras participantes deste estudo, como eu – pesquisadora e coordenadora do curso -, poderemos compreender melhor a situação atual do curso de Inglês Oral e a nossa situação nesse curso, podendo chegar a perceber novos caminhos ou mesmo reformular questões presentes nesse nosso contexto de atuação, (re)construindo e gerando uma nova postura, influenciada pela reflexão e pela crítica sobre os diversos fatores que permeiam a questão do erro e também as questões que envolvem a própria reflexão e a formação de professores.

Este estudo está dividido em três capítulos.

No capítulo 1, abordo **Aspectos Teóricos** sobre o conceito de reflexão, sobre a formação de professor, sobre o conceito de representação social e o conceito de erro.

O capítulo 2 apresenta a **Metodologia**. São apresentados: o tipo de estudo realizado, o contexto e as participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos adotados para a coleta dos dados. São relatados, ainda, os procedimentos de análise dos dados.

No capítulo 3, faço a **Apresentação e Discussão** dos dados da pesquisa.

Finalizando, faço considerações sobre o trabalho e comentários específicos a respeito da minha contribuição para as professoras de inglês, ao conduzi-las nesse processo reflexivo. Comento também a contribuição que poderá advir para os programas de formação de professor, tanto em serviço, quanto em pré-serviço, e para a formação do próprio coordenador

# Capítulo 1

## Fundamentação Teórica

*Se concebermos o saber profissional em termos de “pensar como um” administrador, advogado ou professor, os estudantes ainda assim aprenderão fatos relevantes, mas aprenderão também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares.*  
(Donald Schön)

Neste capítulo discuto a literatura que embasa esta pesquisa. Inicialmente, apresento os conceitos de reflexão, de reflexão crítica e de formação de professores. A seguir, apresento o conceito de representações e aquele adotado nesta pesquisa. Para finalizar, as definições de erro e a visão do erro no processo de ensino-aprendizagem.

### 1.1 O conceito de reflexão

A reflexão é, atualmente, um dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores de diversas áreas, ao se reportarem às novas tendências da formação de professores. O termo reflexão, conceituado por vários autores, transformou-se em um termo guarda-chuva, devido à diversidade de acepções em que é empregado. Apresento aqui algumas das formas de entender reflexão.

Segundo Dewey (1959), "[...] o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem [...]" é o que leva ao ensino reflexivo. Dewey postula que é necessário estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a prática, pois só quando se observa o dia-a-dia é que as hipóteses teóricas têm sentido. Para Dewey (1952: 208), pelo pensamento é possível sugerir uma teoria ou uma idéia. Essa teoria pode ser aperfeiçoada, mas, para tanto, é necessário que se faça uma análise cuidadosa de seu conteúdo – ato denominado raciocínio. Então, a teoria sugerida é posta em prova. Se as conseqüências forem acertadas, admite-se como valiosa; se o contrário se der, modifica-se a teoria ou a idéia, e fazem-se novas experiências. Esta é a posição formulada por Dewey (1979:158):

O pensamento ou a reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como conseqüência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência [grifo meu] – isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

Schön (1992) busca suporte em Dewey (1979) e Polanyi (1987) para configurar uma pedagogia de formação profissional. De Dewey extrai o conceito de experiência, e de Polanyi, o de conhecimento tácito<sup>1</sup>. Desse modo, ao valorizar *a experiência* e a *reflexão na experiência*, como propõe Dewey, e o *conhecimento tácito*, como propõe Polanyi, Schön (1983) apresenta o que ele denomina de epistemologia da prática. Ele

---

<sup>1</sup> Termo proposto por Michael Polanyi (1987); “conhecimento tácito” é aquele que nos leva a fazer determinada ação, por hábito, rotina ou costume, sem perceber quando, como ou por quê estamos fazendo.

parte do princípio de que todos têm um conhecimento tácito que é acionado pelos profissionais, em seu dia-a-dia, e, assim sendo, configura um hábito. No entanto, ainda segundo Schön, esse conhecimento não é suficiente, pois quando as pessoas desempenham suas ações de forma rotineira, perdem de vista todas as etapas que compõem a sua ação; daí a importância da epistemologia da prática, a qual permite que se faça, por meio da observação e da reflexão sobre as ações, uma descrição do saber tácito que está implícito nas ações.

A epistemologia da prática tem, a rigor, dois componentes: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Para ele, a reflexão-na-ação é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, ao passo que a reflexão sobre-a-ação é a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e procedimentos de sua própria ação.

Para Schön (1992: 83), "[...] o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino". Para o autor, esses momentos são apresentados em quatro etapas, a saber: o professor reflexivo, primeiramente, permite-se ser surpreendido por aquilo que o aluno faz; depois, reflete sobre o ocorrido, pensando sobre o que o aluno fez ou disse e, nesse mesmo momento, busca compreender a razão pela qual foi surpreendido; em seguida, reformula o problema que a situação suscitou e pode perceber que o aluno teve êxito ao cumprir as instruções que a ele foram dadas, e que não é, portanto, um aluno de aprendizagem lenta; e, por último, o professor faz uma experiência a fim de testar a nova hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Por outro lado, a reflexão sobre-a-ação consiste em olhar sobre o que foi feito, sobre a aula dada, de maneira retrospectiva, e em refletir sobre as ações que foram realizadas, pensando no que aconteceu, no que foi observado e no que poderia ser realizado para obter resultados melhores.

Schön (1983) postula que o resultado do processo de reflexão de investigação sobre a prática pode ser caracterizado por dois momentos; ou seja, o professor percebe o que faz e não fica satisfeito, portanto muda sua ação; ou, o professor percebe aquilo que faz e reafirma sua ação. Desse modo, por meio de uma investigação de representações de professores, é possível perceber que algumas representações são mantidas; mas essas representações são mantidas depois de um processo de reflexão. Desse modo, segundo Schön (1983), a ação não se transformou - ela passou a ser consciente.

Perrenoud (2002) faz uma crítica a Schön no que diz respeito à distinção que ele faz entre reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a ação. Segundo Perrenoud, “Schön “embaralha as cartas” ao fazer referência a *duas* (grifo do autor) dimensões diferentes: o momento e o objeto da reflexão” (: 32). Para Perrenoud, essas duas idéias não se contrapõem, visto que refletir *na* ação é o mesmo que refletir *sobre* (grifo do autor) a ação em curso, sobre seus limites, recursos ou ambiente. Portanto, para Perrenoud não existe reflexão na ação, se percebermos que “[...] uma ação dura apenas alguns instantes antes de se ‘extinguir’”( : 32). Segundo o autor, se o professor pensa a ação em sala, a ação já aconteceu; portanto, esse “pensar” é uma reflexão *sobre* a ação. Perrenoud propõe, então, que se possa distinguir entre:

- a reflexão sobre uma *ação singular*, que pode acontecer durante a ação, antes da ação (antecipação) ou depois dela (análise e avaliação); e

- a reflexão sobre a *família de ações semelhantes* e sua estrutura, que pode se referir a um profissional ou a um sistema de ações mais complexo do qual o profissional é apenas mais um integrante.

Segundo o autor, essas distinções podem desenvolver nos professores a capacidade de refletir sobre o sistema e sobre as estruturas da ação individual ou coletiva.

Ainda para Perrenoud (2002: 29), a idéia de reflexão-na-ação e sobre-a ação está relacionada à nossa experiência de mundo. Para ele, refletir sobre a ação é tomar a própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescrito, com o que poderia ou deveria ter feito, com o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la.

Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga. (Perrenoud, 2002: 31)

O autor postula que existem dois tipos de reflexão que acontecem longe do calor da ação: a retrospectiva e a prospectiva. A *retrospectiva* acontece após uma atividade ou interação, ou em um momento de calma. A função dessa reflexão é fazer um balanço, compreender o que deu ou não deu certo e preparar o profissional para que

saiba como agir caso essa mesma situação se repita. A *prospectiva* é aquela que ocorre quando o professor está elaborando uma atividade ou quando antecipa um acontecimento ou um problema novo (por exemplo, quando consegue perceber que uma dada estrutura gramatical será um problema para o aluno e que, possivelmente, ele errará várias vezes).

Para Perrenoud, a reflexão sobre a ação quase sempre é interrompida por um novo acontecimento ou ação, o que leva o professor a outras decisões e reflexões. Acontecimentos mais recentes sempre tomam o lugar dos menos atuais. Assim sendo, Perrenoud questiona se não haveria como estabelecer um diálogo reflexivo sobre as estruturas relativamente estáveis da ação de um professor. Como resposta a essa pergunta de Perrenoud (2002: 37), iniciamos, as participantes desta pesquisa e eu, o processo de reflexão sobre a ação, sobre um tema considerado estável no contexto do Curso de Inglês Oral, ou seja, o trabalho de reflexão sobre o tema erro.

Outro autor que se ocupou em explorar o conceito de reflexão foi Paulo-Freire (1970). Para ele, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, exige “o pensar certo”, ou seja, a prática docente crítica, resultado de um pensar certo, é aquela que permite um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para ele, o saber docente “ingênuo” é aquele desprovido de teoria e baseado apenas no saber de experiência.

Para Paulo-Freire (1996: 43), “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. De acordo com esse autor, tanto o pensar ingenuamente, quanto o pensar crítico, têm

como matriz a curiosidade. No entanto, não basta ser curioso para ser considerado crítico; o que é necessário, segundo ele, é voltar sobre si mesmo, por meio de uma reflexão sobre a prática, e permitir que a prática ingênua vá cedendo lugar à prática crítica, a partir do reconhecimento dessa prática que, por vezes, é desprovida de criticidade e que, por isso, é ingênua.

Ainda segundo Paulo-Freire (1996: 44), o professor estará disposto e aberto à mudança a partir do momento “[...] que se assume como está sendo e percebe a ou as razões de ser de por que está sendo assim.”

A partir desse processo reflexivo, o professor promove-se, do estado de curiosidade ingênua, ainda nas palavras de Paulo-Freire, para o estado de curiosidade epistemológica. O sentido de reflexão crítica apresentado por Paulo-Freire (1970, 1996) tem base na “problematização” para entender o seu papel como professor na sociedade, ou seja, refletir criticamente implica encontrar respostas para problematizações, como: *Qual o seu papel como professor? O que você faz em sala de aula? O que sua prática indica?*

Acredito que esse autoquestionamento promovido pela problematização de ações permite que o professor se envolva em uma busca pelos princípios que subjazem em suas ações. Dessa forma, a reflexão crítica relaciona-se ao seu entendimento das teorias formais que sustentam as ações, bem como ao entendimento do seu papel de agente de (trans)formação de desigualdades sociais.

Assim sendo, trazer para discussão, junto às professoras participantes desta pesquisa colaborativa, o assunto referente à relevância do gênero textual no ensino-aprendizagem de línguas, a meu ver, possibilitaria entender o erro sob uma perspectiva diferente. Isso porque essa discussão poderia levar as professoras a perceber que o erro poderia ser, por exemplo, a inadequação da fala ao contexto, mesmo que a produção oral do aluno não apresentasse erro de ordem gramatical. Poderia levá-las a perceber que o erro pode ser cometido pelo aluno conscientemente, como uma forma de transgressão proposital às normas gramaticais ou mesmo às normas sociais, ou, ainda, poderia ser uma inadequação da fala ao contexto de produção. Desse modo, acredito que trazer a questão do erro associada à do gênero textual seria uma forma de resgatar o social, de situar o ensino em contextos sociais, culturais e políticos.

Meu objetivo era o de problematizar, como postula Paulo-Freire (1996), as ações das professoras participantes frente ao erro. Desse modo, a teoria apresentada por esse autor é aquela com a qual me identifico, e acredito que ela possibilite ao professor o início de uma reflexão-sobre suas ações (Perrenoud, 2002) de forma embasada (Dewey, 1959) e consciente, com vistas à *(trans)formação* (grifo meu).

O contexto de formação de professores em que esta pesquisa está inserida permitiu que, durante as sessões reflexivas presenciais e eletrônicas (vide capítulo 2), espaços colaborativos de reflexão fossem criados, a fim de que a questão do erro e a relação do erro com a questão do gênero, como explicitado neste capítulo, pudessem nortear a conversa entre a teoria e a prática, com vistas à *(trans)formação*.

É importante citar que a relação gênero textual e erro só foi levada por mim (pesquisadora-coordenadora), para discussão durante as sessões reflexivas, depois de ter (re)construído minhas representações sobre o erro, a partir de leituras de teorias que tratavam da questão do gênero textual e das conversas que tinha com minha orientadora a respeito desta pesquisa. As leituras realizadas a pedido de professores do curso de *stricto sensu* e as conversas com minha orientadora despertaram em mim interesse pelo assunto e me levaram a refletir sobre a relação erro e gênero textual.

Desse modo, acredito que esta pesquisa contribuiu, também, para minha formação profissional. Como professora, pude perceber a importância da reflexão-sobre a ação (Perrenoud, 2002) e a do embasamento teórico dessa ação para a formação de um profissional reflexivo (Dewey, 1959); entendi, ainda, que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois é necessário que o professor se perceba, antes de tudo, como pesquisador (Paulo-Freire, 1996).

Como coordenadora-pesquisadora (vide capítulo 2), pude perceber a importância de se criar um espaço para o desvelamento de algo, para a procura de esclarecimento para indagações e problematizações, a fim de contribuir para a formação de professores profissionais (Perrenoud, 2002), agentes ativos no processo de transformação (Ramos, 2003). Nesse sentido, a coordenação e a pesquisa devem, sempre, orientar as ações dos coordenadores. Concordo, pois, com Paulo-Freire: “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz *em comunhão* (grifo meu) com o professor formador” (: 43). Ao coordenador cabe, portanto, o papel de ajudar, de orientar, e não o de impor suas técnicas ou idéias.

## 1.2 A formação de professores

Segundo Magalhães (2002: 40), pesquisas em Formação Contínua de professores têm discutido como os professores (pré-serviço) não estão sendo preparados pela universidade para enfrentar a diversidade e complexidade dos meios em que atuarão como profissionais.

Para pesquisadores como Schön (1987,1992); Pérez Gómez (1992); Nóvoa (1992), Kincheloe (1993), Magalhães (1996 e 1996a), entre outros, tanto o professor, como outros profissionais, têm tido uma formação herdada do positivismo, que salienta a formação de um profissional técnico que procura solucionar problemas da prática, baseando-se nas teorias e técnicas científicas oriundas de investigações realizadas na escola ou no trabalho. A teoria é vista como uma verdade inquestionável, e a prática, como um local de aplicação de teorias.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, o não relacionamento entre teoria e prática, que não permite que ambas sejam vistas com igual importância nas práticas didáticas, é consequência do fato de se persistir na transmissão e devolução de conhecimentos, padrão que tem dominado as pesquisas no contexto escolar. A teoria é valorizada, em detrimento da prática; desse modo, ao professor cabe *aprender* o conteúdo para depois aplicá-lo em sua sala. O professor é visto como aplicador de técnicas que são vistas como verdades absolutas. Por outro lado, segundo Schön,

(1985) e Kincheloe (1993), a ênfase na prática dissociada da teoria deixa o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre sua ação e/ou durante sua ação.

Rocha (1999:194) e Volpi (2001) vêem no modelo atual de formação de professores uma “[...] rigidez nos padrões interacionais utilizados, bem como uma rigidez na exigência de reprodução fiel dos mesmos pelo futuro professor em sua sala de aula”. Rocha postula que:

[...] instruído para reproduzir técnicas e métodos, o futuro professor desconhece as questões básicas acerca do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade de observar e questionar a sala de aula como um ser que atue criticamente nela. A formação que tradicionalmente recebe lhe permite apenas encarar o contexto em que deverá atuar como algo fixo e estável, onde padrões interacionais pré-determinados podem ser aplicados facilmente.

A esse respeito, Leffa (2001: 334-335) traz uma contribuição elucidativa relevante, ao discutir a diferença entre ser “treinado” e “aprender” ou “formar”.

Leffa (2001: 334) diz que “[...] treinamento significa o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com a fundamentação teórica”. Já a formação, segundo Leffa (:335) “[...] é uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento”. A diferença entre “treinamento” e “formação” é apresentada pelo autor da seguinte forma:

[...] formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto

que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação vai além.  
(Leffa, 2001: 335)

Para dar conta dessas questões, segundo Celani (2003: 23) e Magalhães (2002: 42), a literatura recente sobre educação de professores enfatiza a necessidade de um longo processo contínuo ligado à prática em sala de aula (Smyth, 1987; Zeichner, 1996; Freeman, 1992,1996). Nesse processo, a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, pois o objetivo é privilegiar o desenvolvimento de um profissional reflexivo e autônomo com base em novas relações entre a teoria e a prática e entre pesquisa e ensino, o que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas.

Ao abordar o tema desenvolvimento de um *profissional*, é preciso entender o significado do termo. Por essa razão, apresento, a seguir, o que vem a ser profissionalização do ofício de professor, segundo Perrenoud (2002).

Para Perrenoud (2002), o debate sobre a formação dos professores encontra-se perdido entre os vários caminhos dos mecanismos institucionais e disciplinares. A formação em uma estratégia de profissionalização do ofício de professor é uma das idéias que apresenta maior força. Sabe-se que essa perspectiva é de longo prazo e que é lenta a transformação de um processo estrutural. Os pesquisadores, segundo Perrenoud, podem ajudar nessa evolução, construindo condições favoráveis; no entanto, nenhum governo, corporação ou reforma poderá fazê-la sozinho em um curto espaço de tempo. É possível afirmar, por conseguinte, que só haverá profissionalização do ofício de professor se essa evolução for desejada e se for sustentada,

continuamente, durante décadas. Caso contrário, a "proletarização" do ofício de professor acontecerá. A "proletarização", segundo Perrenoud (2002), acontece quando os professores se submetem às idéias de um grupo de especialistas que organiza o trabalho, o currículo, os manuais de ensino, as estruturas.

Para o pesquisador, o profissional é aquele que sabe o que deve fazer sem se deixar limitar pelo prescrito, ou seja, pelas regras, modelos, programas e procedimentos padronizados. Em suma, um profissional é aquele que possui confiança em suas competências e em sua ética, que assume riscos e que não usa, como pretexto para eventuais fracassos no processo educacional, o sistema, os textos e os programas.

A formação inicial e contínua permitiria a profissionalização progressiva do ofício do professor, agindo como uma "mola propulsora" que trabalharia no sentido de elevar o nível de competência dos profissionais, tornando-os autônomos e responsáveis, devido a uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. A formação de um profissional reflexivo é, por isso, o centro do exercício de uma profissão.

Perrenoud (2002) faz distinção entre formação inicial e formação contínua. A primeira é direcionada para estudantes-estagiários que se transformarão em profissionais; e a segunda trabalha com professores que têm alguma experiência em sua profissão. Desse modo, nesta pesquisa trabalho com a formação contínua dos professores, visto que, tanto as professoras *pré-serviço* (professoras que estão cursando Letras), quanto as *em serviço* (professoras que já são formadas em Letras), têm experiência como professoras de inglês.

O mesmo autor salienta que, durante anos, a formação contínua desconsiderou a prática dos professores em exercício: aos formadores cabia expor novos modelos (pedagogia, trabalhos por meio de situações-problemas...), dizer aos professores o que deviam fazer. Esperavam que os professores adotassem esses novos modelos. No entanto, esquece-se que essa prática é *racionalista*, ou seja, acredita-se que todo saber é fonte de novas práticas pelo simples fato de ter sido aceita pelos professores. Somam-se a esses, ainda segundo Perrenoud (2002: 22), outros fatores de ordem diferente:

- o tempo dedicado à formação contínua de professores é curto e, conseqüentemente, guiado pelo currículo e pelo planejamento, os quais são fragilizados quando se inicia o trabalho de formação contínua a partir das representações e das práticas dos professores em formação, visto que esse tipo de conduta impossibilita a construção de um currículo prévio.

- os formadores geralmente têm anos de experiência adquirida em sua sala de aula e em formação universitária. Iniciam-se como formadores com a finalidade de transmitir os conhecimentos adquiridos ou a experiência que têm. Ou seja, tornam-se formadores para falar, e não para ouvir.

Em contrapartida, outras modalidades de formação contínua estão dando ênfase às práticas e aos problemas profissionais. Segundo Perrenoud (2002), é possível verificar, felizmente, que a análise das práticas está surgindo, e já se nota que é possível escolher um único assunto para ser discutido, privilegiando, assim, um

determinado enfoque. Portanto, o campo de discussão dos envolvidos na análise das práticas fica delimitado, e isso não permite que a atenção do foco que está sendo analisado seja desviada, mesmo que outros problemas sejam também percebidos e muitas vezes comentados durante a análise das práticas.

Desse modo, por concordar com Perrenoud, o trabalho de formação contínua descrito nesta pesquisa propõe que as participantes reflitam como tratam os erros (enfoque determinado) de seus alunos. Durante a análise de uma aula vídeo-gravada, ou seja, de uma análise da prática, um único assunto - a questão do erro - tornou-se o foco de nossas discussões.

Resumindo, segundo Fullan (1991: 289) o conceito de educação de professores adotado pelos programas atuais de formação de professores entende o professor como aprendiz, e a educação, como um projeto a ser desenvolvido no transcorrer de toda a carreira, ou seja, um processo de aprendizagem que é contínuo.

A esse respeito, Celani e Colins (2003: 80) acrescentam que esse processo é o lugar onde se encontram a reflexão e a ação, e não uma simples troca de idéias a serem consumidas. Desse modo, esse tipo de educação para professores deve se basear no "*aprender a fazer perguntas*" (grifo das autoras), algo que implica uma instância crítica cujo resultado é uma pedagogia que diz que não há jeito certo de ensinar e que não existe um conjunto de recomendações específicas para métodos de ensinar ou aprender.

Ainda segundo Celani e Collins (2003: 81), os professores assumem o papel de agentes, e não de vítimas da mudança, o que demanda esforço e, ao mesmo tempo, desconforto, e exige também uma maneira de pensar que é continuamente aberta para um novo paradigma e para todos os novos paradigmas que vierem a surgir.

Minha concepção de desenvolvimento de professores enfatiza a importância de práticas discursivas entre coordenador e professoras como ferramentas de grande importância para o desenvolvimento e a mudança dos contextos de atuação dos participantes. O diálogo unilateral, em que os educadores falam e os professores-alunos ouvem e constroem interpretações, não é favorecido nesse modelo de educação contínua. Além disso, a educação contínua também não favorece aulas teóricas sem relação com a prática.

No entanto, concordo com Pimenta (2003: 23), que postula que o saber do docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Apesar de os professores possuírem competência lingüística, a maioria não possui formação teórico-pedagógica específica e sistemática, como foi constatado por Damião (1994: 31) e Beaundry (1991, *apud* Damião, 1994: 6). Assim sendo, acredito que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma atuação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e a si próprios, como profissionais.

Por concordar com o fato exposto pelos pesquisadores citados, com relação à não formação teórico-pedagógica específica dos professores, acredito que, como

coordenadora, caberia a mim, então, a tarefa de selecionar, indicar teorias para serem discutidas; a fim de que as participantes desta pesquisa, ao serem levadas a discutir e a refletir sobre suas ações, pudessem reconhecer em suas ações as teorias que embasavam suas práticas.

Lembro-me de que, como participante da pesquisa de doutorado (vide capítulo metodológico) na área de formação de professores, minhas aulas eram baseadas na transmissão de regras gramaticais, e o transmitir, o dar e o fazer eram minhas ações, no início da pesquisa. No entanto, não sabia que essas ações eram reflexo de uma teoria de ensino-aprendizagem baseada no behaviorismo. Acredito que, se eu conhecesse os princípios de teorias de ensino-aprendizagem, como behaviorismo, cognitivismo e sócio-interacionismo, que realmente desconhecia na época em que participei da pesquisa, talvez as transformações de minhas ações fossem mais conscientes e teoricamente embasadas, visto que a discussão sobre essas teorias me ofereceria opções de ações das quais poderia lançar mão quando sentisse necessidade.

Baseando-me no que Damião (1994) constatou, e também em minha experiência, senti necessidade de levar para discussão, durante as sessões reflexivas, textos sobre as teorias de ensino-aprendizagem (vide Capítulo 2).

Calderhead e Gates (1993: 3, *apud* Ramos, 2003: 56), sugerem que, para alcançar uma postura crítico-reflexiva em cursos de formação de professores, seria necessário desenvolver nos participantes/envolvidos a reflexão-crítica, implementando

objetivos que os levassem a essa postura. Entre os objetivos apontados pelos pesquisadores citados, Ramos (2003: 56) ressalta alguns de seu interesse:

- a) adotar uma postura analítica com relação ao ensino através da análise, discussão e avaliação da própria prática;
- b) fazer uma análise crítica de suas próprias concepções sobre o ensino eficiente; e
- c) apreciar o contexto sócio-político no qual estão inseridos para reconhecer que ensino é por ele afetado e que a tarefa dos professores é a de analisar esse contexto.

Por concordar com esses objetivos, fiz uma relação entre os itens acima e as ações das participantes no transcorrer desta pesquisa. As participantes analisaram suas próprias práticas, durante a vídeo-discussão, o que relaciono ao item **a**, mencionado, e suas ações foram questionadas por mim (coordenadora-pesquisadora), a fim de orientá-las, não só a fazer uma análise crítica de suas próprias concepções sobre o erro e sobre o tratamento a ele dispensado – o que relaciono ao item **b**, mas também a fazer uma análise do contexto sócio-político no qual estão inseridas, como postula o item **c**, para que pudessem reconhecer a importância de seu papel no ensino e de sua análise do contexto. Para Ramos (2003:55), os profissionais reflexivos são:

[...] aqueles que têm consciência de seus contextos de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos estabelecidos e que têm controle sobre o direcionamento de suas ações, agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas (Ramos, 2003: 55).

Considerando o exposto por Galderhead e Gates (1993), nas palavras de Ramos (2003), acredito que só serão professores reflexivos aqueles que aprenderem a se autoquestionar sobre suas ações em sala de aula, buscando sempre alternativas ou

soluções para problemas de sala de aula, e buscando, também, na teoria, a base para argumentar sobre seus propósitos ao decidir agir da maneira como age, ou como agiu, frente a um determinado problema ou situação.

Professores-crítico-reflexivos seriam, portanto, aqueles que entendem e percebem que suas ações (mesmo que teoricamente embasadas) podem ser o reflexo das ações de seus antigos professores ou de sua experiência, bem como reflexo o de um momento sócio-histórico cuja maneira de pensar a educação pode guiar sua prática. No entanto, seriam também capazes de dirigir suas ações, “tornando-se, assim, agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas” (Ramos, 2003: 55).

No entanto, acredito que formar professores-crítico-reflexivos só será possível se o formador for crítico-reflexivo. Se o formador for capaz de entender, por meio da reflexão-sobre-a ação, a quais interesses do contexto histórico e social suas próprias ações e as ações dos professores que está formando estão servindo, então poderá optar pelo tipo de formação que deseja propiciar a seus professores: ou treinará seus professores para reproduzirem técnicas e estratégias de ensino mecanicamente (Leffa, 2001), ou privilegiará o desenvolvimento de um profissional reflexivo e autônomo, com base em novas relações entre teoria e a prática e entre pesquisa e ensino, como postulam Celani (2003) e Magalhães (2002).

Como coordenadora, acredito que o espaço para o diálogo com e entre professores, a fim de que, tanto coordenador, quanto professores, possam questionar ações, negociar valores e representações, se autoquestionarem e se auto-

reconhecerem como agentes ativos do processo de (trans)formação educacional, é essencial para a formação de coordenadores, formadores, professores e alunos autônomos.

### **1.3 O conceito de representações**

Nesta seção abordo representações sociais segundo Durkeim (1898), Moscovici (1961/1978, 1984, 1989) e Jodelet (1989).

Ao tratar do professor de inglês em um curso de inglês oral, procuro fornecer um conhecimento do contexto de pesquisa e uma descrição da vida profissional das professoras participantes. O objetivo é obter dados relacionados às professoras com relação às suas representações sobre o erro. Para tanto, busco, com este estudo, levantar as representações que as professoras envolvidas no meu contexto de trabalho e participantes focais desta pesquisa têm sobre o erro, pois, concordando com Moscovici (1984), acredito que a única forma de acesso que temos à realidade é por meio das representações que temos dela.

A fim de caracterizar o campo de maneira simples, como pretendido nesta seção, faz sentido apresentar o conceito de representações sociais por meio de algumas definições concisas.

É sabido que a tarefa de conceituar formal e sinteticamente as representações sociais não é fácil. Isso se deve à própria complexidade da noção de representações

sociais que levou Moscovici (1976) a mencionar que “[...] a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (: 39). Além disso, Moscovici resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, pois acreditava que essa tentativa de definição poderia resultar na redução do seu alcance conceitual.

Ibañez (1988), compartilhando dessa idéia, menciona que uma das dificuldades para definir o conceito é a

[...] sua composição polimorfa, já que recolhe e integra toda uma série de conceitos que apresentam, cada um deles, um alcance mais restrito que o próprio conceito de representações sociais. (:32)

O conceito de representação nasceu na antropologia e na sociologia, nas obras de Lévi Bruhl (antropólogo) e de Durkeim (sociólogo). Moscovici (1961) busca, nesse segundo pesquisador, o conceito de representações coletivas e propõe o conceito de representações sociais. Passo, então, a discutir esses dois conceitos.

Durkeim estava preocupado em estudar a sociedade e defendia a idéia de as representações coletivas não se reduzirem a representações individuais. Para ele, a cooperação dos indivíduos em uma sociedade era vista como ponto de partida para a formação de representações coletivas. O termo representações coletivas refere-se às categorias de pensamento com as quais determinada sociedade elabora e expressa a sua realidade:

[...] as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se apresenta a si própria e ao mundo

que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não dos indivíduos. (Durkeim, *apud* Minayo, 1995: 90)

De acordo com Durkeim (*apud* Minayo, 1995: 90), as representações coletivas são produções mentais que se formam com base na cultura e que independem dos indivíduos singulares. Durkeim acrescenta que:

[...] as maneiras coletivas de agir ou de pensar, apresentam uma realidade exterior aos indivíduos, os quais, a cada momento do tempo, com elas se conformam. Constituem coisas que têm existência própria. O indivíduo encontra-as inteiramente formadas e não consegue impedi-las de existir de maneira diversa daquela sob a qual se apresentam. (*apud* Salles, 1993: 15)

A teoria das representações coletivas proposta por Durkheim apresenta uma visão estática e dicotômica da relação entre sujeito e sociedade e, ainda, pressupõe, segundo Moscovici (1961), uma determinação do social sobre o indivíduo. Para Durkheim, a teoria compreende que a sociedade desenvolve mecanismos que acabam por padronizar as condutas e as formas de pensar dos indivíduos, independentemente de sua consciência, adesão e vontade. Sob esse prisma, o sentir, o pensar e o agir são concebidos como externos aos indivíduos e determinados pela sociedade.

A noção de representação social foi introduzida em 1961, a partir da psicologia social, pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Representação social é o termo utilizado por esse pesquisador para definir, tanto o conjunto de fenômenos de representações de objetos da realidade por indivíduos e grupos, como o conceito que os engloba, assim como a teoria que explica como se formam e mediam as relações dos indivíduos entre eles e com o meio (Spink, 1993:19, *apud* Damigo, 2003).

Para Moscovici (1978), a realidade é tanto instável como estável. As representações trazem em si elementos de estabilidade e de transformação, elementos homogêneos e heterogêneos. Portanto, pode-se dizer que em um mesmo grupo existe uma diversidade de representações sociais que se contrapõem e se integram. Uma mesma representação comporta em si elementos contraditórios, de adaptação e de mudança. Por valorizar essa diversidade de representações existentes em um mesmo grupo ou em uma sociedade, e por valorizar a dinamicidade do social e da inter-relação entre o individual e o social no processo de constituição das representações, Moscovici (1978: 48) optou por utilizar o termo representações sociais, em vez de representações coletivas, ao postular que:

[...] consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. (Moscovici, 1978:48)

Para Moscovici (1978:76), as representações sociais são produzidas, engendradas coletivamente e constituem uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação social. Desse modo, um indivíduo pode dar às suas representações um toque individual, em decorrência de experiências particulares, fazendo, ao mesmo tempo, parte de um mesmo grupo social. Assim sendo, cada indivíduo vai formando um sistema de pensamento diferenciado e, ao mesmo tempo, coerente com o sistema de pensamento do grupo do qual faz parte. O significado dado à representação pelo indivíduo, além de ser pertinente à sua inserção social, servirá, também, para orientar suas ações.

Segundo esse mesmo autor, “[...] as representações sociais contribuem para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (: 77). Ele acrescenta que o importante é compreender a função das representações sociais, que são as de orientar comportamentos e de preparar para a ação. Dessa forma, “[...] as representações sociais colaboram para que os indivíduos compreendam o seu estar no mundo”, segundo Pacheco (2002:19).

Ainda explorando a questão conceitual, Jodelet (1984) define representações sociais como:

[...] sistemas de referência que nos permitem interpretar a nossa realidade e inclusive dar um sentido ao ‘inesperado’; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação (: 174).

As representações sociais seriam, então, imagens compartilhadas que abarcam um conjunto de significados que permitem a investigação em três níveis, a saber: a) no nível da sociedade em geral; b) no nível de um grupo específico; e, c) no nível das expressões individuais - segundo Moliner, Rateau e Cohen-Scali (2002:17-28).

Jodelet (1989: 36) acrescenta que representações sociais são:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Para esclarecer essa definição, Jodelet postula que uma representação social é uma forma de saber prático que une um sujeito a um objeto e que, referindo-se a esse objeto, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no lugar) e

de interpretação (confere-lhe significados). O objeto pode ser de natureza social, material ou ideal, nas palavras de Sá (1996:33).

Jodelet (1989 a) esclarece que:

[...] qualificar esse saber 'prático' refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros (: 43)

Para Jodelet (1989), é importante entender alguns princípios, para melhor compreensão das representações sociais que se apóiam em algumas características fundamentais:

- Toda representação refere-se a alguma coisa (objeto, idéia) ou a alguém (sujeito);
- Toda representação tem um caráter de imaginário com propriedades de intermodificações entre: o sensível e a idéia, o percepto e o conceito;
- Toda representação tem caráter simbólico e significante;
- Toda representação tem caráter construtivo e confere significação ao objeto;
- Toda representação tem caráter autônomo e criativo, sendo expressão do sujeito nos seus aspectos psicológicos e de pertença social e cultural.

As representações sociais são, portanto, esquemas mentais ou imagens que as pessoas utilizam para construir um sentido de mundo e para se comunicar, ou seja, para estabelecer comunicação com os outros.

Na próxima seção, apresento o conceito do termo *social* segundo Potter e Wetherell (1987), conceito este que foi discutido por Medrado (1998) e por Freire e Lessa (2003).

### 1.3.1 O termo social

Mesmo diante das definições de representações sociais citadas na seção anterior, é possível encontrar, ainda, pesquisadores como De Rosa (1994), que afirmam que os autores que trabalham com o conceito de representação social reconhecem a necessidade de maior precisão na definição operacional dos termos e processos envolvidos. Isso porque a crescente produção de pesquisas que adotam o conceito de representações sociais, embora apresente grande variedade de dados empíricos, tais dados pouco contribuem na sistematização teórica do campo, ou inviabilizam-na, segundo Medrado (1998).

Uma das questões em discussão refere-se ao termo social que tem três sentidos, identificados na obra de Moscovici por Potter e Wetherell (1987). Segundo esses autores, as representações sociais, conforme explicitado por Medrado (1998):

- têm origem social – porque têm origem no curso das interações sociais e, portanto, são resultados de processos comunicacionais;
- são instrumentos sociais – porque capacitam os indivíduos, por meio de interações com um conjunto de códigos compartilhados mutuamente, ou seja,

ao compartilhar representações com os outros, o indivíduo passa a ser capaz de compreender o que lhe está sendo falado, o que possibilita que o processo de comunicação tenha continuidade;

- atuam como crivo social – porque permitem, por meio dos códigos compartilhados, a diferença entre os grupos sociais. Os limites dos vários grupos são marcados pelos limites das representações compartilhadas por seus integrantes.

Segundo Potter e Wetherell (1987: 141):

As pessoas que compartilham as representações são, em um importante sentido, um grupo social: eles entenderão, avaliarão e, em última instância, atuarão numa mesma direção.

Embora os detalhamentos apresentados indiquem que existe coerência nas diferentes conotações do termo social, no plano operacional, como postulam Potter e Wetherell (1987: 142), as pesquisas vêm demonstrando que essas noções de social têm gerado obstáculos metodológicos, pois, como os estudos empíricos buscam explicar, nas palavras desses autores “[...] as representações de um grupo social aparentemente bem definido e homogêneo levam à pressuposição de que as representações é que delimitam esses grupos sociais” (: 142).

Medrado (1998) ressalta as palavras de Potter e Wetherell (1987), quando postulam que estaríamos diante de um ciclo vicioso, se considerássemos que as representações sociais são identificadas nos grupos, pressupondo que é nesse espaço que elas seriam construídas e que, ao mesmo instante, considerássemos que as

representações definem um grupo. Nesse sentido, nas palavras de Freire e Lessa (2003):

[...] a relação conceitual entre *grupos sociais* e *representações sociais* torna-se conflitante, à medida que sugere que grupo e representações sejam definidos mutuamente por sua coincidente natureza social.

Contudo, Potter e Wethrell (1987, *apud* Medrado, 1998) alertam que nenhum indivíduo pertence a um único grupo social; ao contrário, pertence a vários grupos e categorias sociais simultaneamente. Nesse sentido, compartilha representações com outros grupos de filiação.

Com base nas explicações até aqui efetuadas, é possível perceber, segundo Freire e Lessa, 2003: 173), “[...] a fragilidade do conceito e da metodologia nas representações sociais”. E, para superar esse impasse, Potter e Wetherell (1987) propõem a noção de *repertórios interpretativos*. Dessa forma, passo, então à próxima seção, que discutirá o conceito de repertórios interpretativos.

### **1.3.2 O conceito de repertórios interpretativos**

Segundo Freire e Lessa (2003: 173) as questões que envolvem o conceito de representações sociais citadas na seção anterior, ressaltam uma fragilidade de conceito e de metodologia e, a fim de superá-la, de acordo com essas autoras, Potter e Wethrell (1987) apresentam a noção de repertórios interpretativos, que, para eles, poderiam ser compreendidos como:

[...] um léxico ou registro de termos e metáforas [...] sistemas de uso corrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos. Um repertório [...] é constituído através de uma quantidade limitada de termos usados em construções estilísticas e gramaticais particulares. (Potter e Wetherell, 1987:149 *apud* Freire e Lessa, 2003: 173)

Essa perspectiva, como enfatizam Freire e Lessa (2003: 173), leva a um distanciamento da suposição de que todos que fazem parte de um mesmo grupo social possuem os mesmos instrumentos e discursos e que estão sujeitos a um único modelo de resposta às situações do dia-a-dia daquele grupo. Segundo essas autoras, para Potter e Wetherell (1987) faz mais sentido pensar que “[...] repertórios estariam disponíveis e que poderiam ser utilizados, independentemente da inserção do indivíduo em um ou em vários grupos sociais” (Freire e Lessa, 2003), ou seja, do mesmo modo que os grupos não são identificados como caracterizados por uma única forma de discurso, os indivíduos também não o são. Dessa forma, ainda segundo essas autoras, a conotação atribuída a repertório estaria separada do conceito de grupo e de social.

Repertórios são usados para realizar diferentes tipos de descrição de atividades. Porque pessoas ao longo da vida se defrontam com um sempre mutante caleidoscópio de situações, vão precisando redimensionar diferentes e variados repertórios para suprir as necessidades à mão. (Potter e Wetherell 1987:156 *apud* Freire e Lessa, 2003: 173)

Assim, de acordo com Medrado (1998), no cerne desse conceito o que mais se evidencia é menos o consenso e mais a variabilidade.

A partir dos argumentos citados, Freire e Lessa (2003) ressaltam a conclusão de Medrado (1998) a respeito de representações sociais e repertórios interpretativos:

[...] representações sociais e repertórios interpretativos compartilham de um objetivo comum, visto que buscam entendimento para a organização dos fenômenos de ordem psicossocial, tais como atitudes, crenças<sup>2</sup>, atribuições e comportamentos. (Freire e Lessa. 2003: 174)

A noção de repertório, nas palavras de Freire e Lessa (2003), não se apresenta contra o enfoque social dos demais conceitos abordados, mantendo essa característica presente de modo mais significativo na medida em que considera a inserção do sujeito em diversos grupos sociais ao mesmo instante. E como consequência, ainda nas palavras de Freire e Lessa, a oportunidade que cada indivíduo tem de construir, por meio de interações em variados ambientes, um repertório de interpretações que lhe permite ser capaz de dar sentido aos fenômenos que vivencia, interpretando-os e reinterpretando-os de modo contínuo.

Desse modo, concordo com Freire e Lessa (2003: 174), quando conceituam representações como:

[...] maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. (Freire e Lessa, 2003: 174)

A fim de buscar caminhos para identificar e interpretar as representações que duas professoras de um curso de Inglês Oral de uma Universidade do Vale do Paraíba têm sobre erro, tomo por base o conceito de representações proposto por Freire e Lessa (2003). Acredito que, ao reconhecer o repertório de minhas participantes, ao se

---

<sup>2</sup>Freire e Lessa (2003: 174) alertam para o fato de que o autor não explicita a conotação que atribui ao termo crenças.

referirem ao erro, serei capaz de identificar suas relações sócio-históricas com o meio, com o outro e com elas próprias.

O conceito de representações apresentado por Freire e Lessa possibilitou-me analisar os dados, não só através das escolhas lexicais de minhas participantes, mas também através das expressões simbólicas utilizadas pelas participantes para conceituarem o erro. A noção de repertórios interpretativos possibilitou-me, portanto, identificar as representações das participantes principais desta pesquisa.

#### **1.4 O erro à luz de diferentes teorias de ensino-aprendizagem**

Alguns pesquisadores, como Ellis (1994), James (1998) e Figueiredo (1997), postulam que definir erro não é tarefa fácil, visto que existe uma complexidade na própria concepção do erro, dependendo da teoria lingüística que a embasa. No entanto, alguns autores, como Corder (1967), Chaudron (1977), Ilari e Possenti (1985) e Lennon (1991), procuraram definir o erro.

Para Corder (1967), o conceito de erro pode ser visto como *error* (*erro*) e *mistake* (*engano*). Segundo esse autor, os erros (*errors*) são aqueles que mostram a falta de conhecimento que o aluno tem em relação à língua; mostram que o aluno desconhece a regra gramatical que deveria usar para produzir uma sentença correta, pois não consegue detectar o erro de sua produção lingüística. Já os enganos (*mistake*) ocorrem quando o aluno produz uma forma lingüística considerada errada, mas pode, sob certas circunstâncias, autocorriger-se. Os *enganos* seriam, então, desvios, lapsos de memória,

falta de atenção e, portanto, não configurariam um erro; por isso, deveriam ser corrigidos pelos próprios alunos (Corder, 1981). Por outro lado, os *erros* deveriam ser corrigidos pelo professor, pois estariam no nível da competência; os *enganos* estariam no nível do desempenho, segundo a distinção entre competência e desempenho proposta por Chomsky (1965), que postula que o termo *competência* refere-se ao conhecimento das regras fonológicas, morfossintáticas e semânticas da língua que o falante tem, e que o termo *desempenho* refere-se ao uso que o falante faz desse conhecimento. O professor, ao analisar o erro segundo a teoria proposta por Corder, entende-o como parte do processo de aprendizagem.

Para Chaudron (1977), o erro é uma forma não desejada pelo professor, e é também qualquer comportamento apontado pelo professor como requerendo melhoria.

Os autores Allwright e Bailey (1991: 85) complementam essa questão subjetiva em relação ao erro, afirmando que ele pode ser considerado como uma forma não desejada ou desconhecida para o professor.

Em “Português e ensino de gramática”, Ilari e Possenti (1985, *apud* Figueiredo 1997: 45), fazem algumas considerações que também podem ser aplicadas à L2. Segundo Figueiredo (1997), Ilari e Possenti definem erro como tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.

Essa definição está relacionada à gramática normativa, que é um termo usado para se referir a todo estudo de cunho gramatical anterior ao advento da ciência lingüística. A gramática normativa é uma tentativa de estabelecer um ordenamento

lógico em um determinado idioma e definir normas que vão determinar o que é certo e errado no uso desse idioma. Daí surge a noção de certo e de errado. Aquilo que não estiver de acordo com as normas, com as regras gramaticais, é classificado como errado.

Hoffman (1987, *apud* Neves, 2001) acrescenta a essa afirmativa que uma gramática formalmente orientada trata da estrutura sistemática das formas de uma língua, ao passo que uma gramática funcionalmente orientada analisa a relação sistemática entre as formas e as funções.

Os formalistas, segundo Dillinger (1991, *apud* Neves, 2001) estudam a língua como objeto fora de seu contexto, preocupando-se com as suas características internas, mas não com as relações entre os seus constituintes e seus significados, ou entre a língua e o meio. Assim, acreditam que a língua é “um conjunto de frases”, “um sistema de sons”, “um sistema de signos”. Desse modo, a língua é equiparada à sua gramática; conseqüentemente, não seguir as normas da língua constitui erro.

Já para a gramática funcional, importam as funções entre a língua e as várias modalidades de interação social, e não tanto as características internas da língua, segundo Neves (2001). Para essa autora, os funcionalistas frisam a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas. Desse modo, como postulam Ilari e Possenti (1985, *apud* Figueiredo 1997:45), o erro seria a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variedades de uma língua. Assim sendo, formas como “os menino” e “nóis vai” não seriam consideradas erradas, na perspectiva dos

funcionalistas, pois essas construções fazem parte do português não-padrão e são utilizadas em uma determinada comunidade lingüística, portanto são aceitáveis.

Para Halliday (1985), a gramática sistêmica não guarda relação com a competência abstrata de um falante ou ouvinte ideal, em alguma comunidade homogênea de fala. A gramática sistêmica diz respeito, sim, às escolhas reais no uso da língua, realizadas por falantes reais em contextos sociais reais.

Dik (1978, *apud* Neves, 2001) afirma que, na perspectiva funcional, a língua é um instrumento de interação social - existe em virtude de seu uso para o propósito de interação entre os seres humanos. Assim, segundo ele, a principal função da língua natural é estabelecer a comunicação entre os usuários. Considera-se, pois, segundo Hymes (1974, *apud* Neves, 2001), que a capacidade lingüística do falante compreende, não apenas a habilidade de construir e interpretar expressões lingüísticas, mas também a habilidade de usar as expressões de maneira apropriada e efetiva, nas normas de convenções da interação verbal que prevalecem em uma comunidade lingüística. Então, pode-se concluir que, mesmo quando se tem uma oração gramaticalmente correta, se essa for empregada em uma situação em que as normas de convenção da interação verbal de uma determinada comunidade lingüística não a permite o erro estaria configurado.

Corroborando as idéias acima expostas, Lennon (1991) postula que o erro em L2 é uma forma lingüística - ou combinações de formas - que, em contexto e condições de produção semelhantes, não seria, em hipótese alguma, produzida por um falante nativo.

Esse conceito, em especial, chamou minha atenção, pois as palavras “contexto” e “condições de produção”, citadas por Lennon (1991), lembraram-me as questões que relacionam erro e gênero textual. Entendo que, ao considerar o contexto (quem fala, o que fala, para quem fala, onde fala), um falante da língua inglesa faz ou deveria fazer suas escolhas lingüísticas a fim de obter sucesso na comunicação. Desse modo, a noção de erro atrelada à noção de gênero textual traz uma contribuição importante para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, visto que permite ao professor, e também ao aluno, perceber o erro sob uma perspectiva diferente (vide seção 1.1), ou seja, levando em conta o contexto de situação em que é produzido.

Acredito que a noção de gênero textual pode despertar no professor outras formas de correção ou outras formas de entender o que seja "erro", e acredito também que a noção de gênero no ensino de línguas é relevante nos dias atuais, como pontua Ramos (2004), cuja proposta pedagógica de ensino é baseada na noção de gênero textual.

Dessa forma, ao trabalhar com a noção de gênero textual, o erro, nessa perspectiva, poderá ser tratado como uma questão de adequação, muito mais do que como uma estrutura gramaticalmente incorreta. Acrescento, ainda, à noção de erro postulada por Lennon (1991), que, mais que considerar a adequação da fala ao contexto, há que se considerar também quem fala, o que fala, para quem fala, pois às vezes esse erro (fala inadequada ao contexto) pode ser também considerado um problema, porque pode indicar marcas de hierarquias sociais diferentes e, por vezes, inaceitáveis, dependendo da posição social ocupada por quem fala.

### 1.4.1 O erro no processo de ensino-aprendizagem

A didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los, segundo Perrenoud (2000).

Astolfi (1997, *apud* Perrenoud, 2000) propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz. Para desenvolver essa competência, o professor deve, segundo Astolfi (1977), “[...] *ter conhecimentos de didática e em psicologia cognitiva*” (grifo meu). De início, segundo esse autor, o professor deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, e não deve corrigi-los, proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los (: 32).

Corroborando a idéia de Astolfi (1997), decidi trabalhar a visão de ensino-aprendizagem revelada a partir do tratamento dado ao erro. Para tanto, propus às participantes desta pesquisa que discutíssemos e identificássemos, após leitura do livro “Ensino: as abordagens do processo”, de Mizukami (1986), quais noções de erro eram propostas por essas visões.

As concepções teóricas de ensino-aprendizagem norteadoras do trabalho desenvolvido com as participantes foram: a visão behaviorista, a visão cognitivista e a visão sócio-interacionista.

Na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como o processo de adquirir novos hábitos lingüísticos, no uso da língua (Skinner, 1957). Isso seria feito por meio de automatização desses hábitos, usando uma rotina que envolveria estímulo, a exposição do aluno ao item lexical, a estrutura sintática, a resposta do aluno, e o reforço, quando o professor avaliaria o aluno. Essa visão na sala de aula de língua estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizam exercícios de repetição e substituição (drills). Nota-se que, nessa concepção, a mente do aluno é entendida como uma tábula rasa que tende a ser moldada, na aprendizagem de uma nova língua. Dentro desse arcabouço teórico, o erro deve ser impedido. Dessa forma, os “drills” aparecem como exercícios de substituição que, apresentados aos alunos, impedem que eles cometam erros, visto que cabe a eles a tarefa de adquirir hábitos a partir dos exercícios de substituição e de repetição da forma correta.

Na visão cognitivista, entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela.

Nessa perspectiva, os erros são considerados como oriundos da interferência da L1 sobre a L2 e constituem um “sistema lingüístico separado”, que evidencia o desenvolvimento lingüístico do indivíduo entre as duas línguas, segundo Selinker (1974), que denominou essa interferência de “interlíngua”. A teoria de interlínguas discutida por esse autor tem como principais premissas:

- a compreensão e a produção do aprendiz é permeada por um conjunto de regras abstratas construídas pelo próprio aprendiz;
- a competência do aprendiz sofre transições e é variável;
- a operação de estratégias cognitivas de aprendizagem é refletida pelo desenvolvimento da interlíngua;
- a interlíngua pode se fossilizar<sup>3</sup> (Ellis, 1990).

Resumidamente, a interlíngua é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. O conceito de interlíngua possibilitou uma visão do erro como inevitável e como parte do processo de aprendizagem, e, por isso, passou a ser visto como relevante para o aprendiz, visto que refletia as hipóteses feitas pelos aprendizes, bem como apresentava informações sobre o seu aprendizado.

Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem. Para Mizukami (1986),

[...] o professor deverá considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo - dos fatos - é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana.

---

<sup>3</sup> Termo usado para se referir a erros que passam a ser sempre cometidos pelo aluno e que não são percebidos por ele, por ter internalizado a estrutura “errada”.

A visão sociointeracional, proposta por Vygotsky tem como princípio a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, isto é, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um certo espaço histórico, cultural e institucional. Dessa forma, o erro deixa de ser entendido como um problema de ordem gramatical e pode ser entendido como um problema de inadequação da fala ao contexto.

Fazendo um resumo dessas concepções, percebe-se que o erro, na visão behaviorista, deve ser expurgado; então, reitera-se sempre o correto, sem se repetir o errado, ou mesmo sem dizer ao aluno o que está errado. Desse modo, a correção é feita por meio da repetição da forma correta. Já na visão cognitivista, o erro passa a ser uma sinalização de aprendizagem e pode indicar o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra. Na visão sociointeracional, o erro começa a ser visto em uma perspectiva maior, em uma perspectiva contextual. Dessa forma, deixa de ser um problema de estrutura, em que se detecta agramaticalidade, por exemplo.

Essas visões de ensino-aprendizagem serão retomadas adiante, quando da discussão dos dados desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **Metodologia de pesquisa**

Neste capítulo apresento a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Apresento, inicialmente, a escolha da metodologia de pesquisa. A seguir, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes e os instrumentos de coleta. Finalmente, apresento os procedimentos usados para a análise dos dados.

#### **2.1 A escolha da metodologia**

Esta pesquisa, de cunho colaborativo, embasa-se na teoria crítica do conhecimento, cujo objetivo é tornar os participantes, com base no diálogo, conscientes e sujeitos de seu discurso e de sua ação (Castro, 1999: 89). A pesquisa crítica colaborativa postula que a interpretação dos dados é decorrente da relação que existe entre os participantes da pesquisa, os eventos observados e o seu contexto imediato.

A pesquisa colaborativa visa a favorecer o desenvolvimento da consciência crítica de todos os participantes no que diz respeito à compreensão dos princípios e propósitos que direcionam suas ações diárias. No processo colaborativo, segundo Magalhães (1996), o pesquisador detém o maior poder, visto que é ele quem domina a relação da teoria e da prática.

Meu objetivo, ao adotar a pesquisa colaborativa, é o de proporcionar a todos os participantes a possibilidade de trazer para a discussão suas representações, a fim de que expliquem, tornem claras suas representações, suas escolhas e seus procedimentos, possibilitando, nas palavras de Magalhães, (1998: 173), que seus interlocutores questionem, tornem claros e expandam os significados que estão sendo negociados.

Desse modo, cabe a mim, como pesquisadora, envolver os professores na reflexão sobre as oportunidades de aprendizagem que constroem em sua sala de aula e, ao mesmo tempo, assisti-las na transferência da teoria discutida à prática, questionando ações que tiveram frente ao erro e trazendo para a discussão e reflexão as problematizações (Paulo-Freire, 1996) acerca do tema erro.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador trabalha em conjunto com os professores, tornando-se um observador-participante, enquanto os professores assumem o papel de participantes-observadores. A pesquisa colaborativa permite que, tanto professores, quanto pesquisador, participem na condução do estudo e, ao mesmo tempo, permite que reflitam sobre suas práticas e possam modificá-las a partir do questionamento das representações que as conduzem.

Visto que *todos* os envolvidos em uma pesquisa colaborativa, ou seja, tanto coordenador, quanto professor, devem ser participantes do processo de reflexão, como postulam Bray et all (2000), entendi que o primeiro passo a ser dado seria mostrar às participantes que eu (pesquisadora-coordenadora) também gostaria de receber

contribuições, para que pudesse envolver-me no processo reflexivo (vide seção 2.4.2).

Segundo Bray et al (2000: 6):

Collaborative inquiry is a process consisting of repeated episodes of reflection and action through which a group of peers strives to answer a question of importance to them.

Embora a questão pesquisada e estudada pelos pares (eu e minhas participantes) tenha sido escolhida por mim, e não pelo grupo, essa questão surgiu como forma de nortear os rumos desta pesquisa, organizar a discussão e delimitar o assunto a ser tratado nas sessões reflexivas (vide seção 2.4.2).

Desse modo, concordo com Bray et al (2000: 57) que observam que, ao obter a aprovação inicial dos participantes, é importante que a questão a ser discutida permaneça sob o controle dos participantes e que essa questão, se tiver sido escolhida pelo coordenador (por exemplo), que ele não espere conseguir através da pesquisa, que os participantes passem a agir de acordo com os interesses da instituição, gerenciando a pesquisa de forma a obter ações pré-determinadas pela instituição.

## **2.2 O contexto de pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em um curso de extensão de Inglês Oral de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo. O curso existe desde 1992 e, além de prestar serviços à comunidade, é também um curso em que os alunos pré-serviço que se destacam entre os alunos da graduação do curso de Letras/Inglês da referida Universidade têm a oportunidade de:

- a) Atuar como monitores de professores especializados em Língua Inglesa, antes de serem admitidos como professores do curso. Nesse período, preparam aulas e substituem professores (assistidos pelo professor da turma em que atuarão como professores);
- b) Participar de reuniões pedagógicas cujo objetivo é o de discutir problemas e encontrar soluções para o andamento do curso, estudar e discutir teorias que subsidiam a prática;
- c) Participar de trabalhos a serem apresentados pelo grupo de professores do curso em congressos e iniciação científica. Nessas apresentações, os professores pré-serviço são orientados pelo coordenador do curso.

O Curso se divide em 3 níveis: básico, intermediário e avançado. Esses níveis, por sua vez, subdividem-se em: Básico1, Básico 2, Básico 3; Intermediário 1 e Intermediário 2; Avançado Único. Cada turma de cada módulo conta com aproximadamente 15 alunos, cuja faixa etária varia de 14 a 50 anos de idade. Cada módulo tem a duração de um semestre letivo.

Os alunos têm 2 horas aulas semanais (aulas de 50 minutos de duração), distribuídas em 2 dias da semana. Os professores do curso são graduados ou graduandos no curso de Letras e/ou possuem certificado de proficiência em Língua Inglesa conferido por instituição credenciada.

No início desta pesquisa, o curso contava com 5 professoras e uma coordenadora. Dentre as professoras, 3 eram especialistas em língua inglesa e 2 eram

professoras pré-serviço. Todos os professores participavam de reuniões para discussão de teorias pedagógicas e de problemas de sala de aula, em datas previamente marcadas pela coordenadora do curso. Tais reuniões somam 6 ou 7, num período que abrange 4 meses no semestre, ou seja, acontecem a cada quinze dias, aproximadamente, e cada uma delas com duração de uma hora e meia. Essas reuniões eram conduzidas pela coordenadora do curso, doutora em Lingüística Aplicada.

As reuniões pedagógicas resumiam-se em momentos criados para a discussão de teorias que dão suporte à prática de sala de aula, bem como em um espaço para a discussão e negociação de valores e conhecimentos dos professores. Discutiam-se, também, problemas encontrados em sala de aula, no curso, no material, e os respectivos encaminhamentos a serem dados.

Essas reuniões fazem parte do contexto desta pesquisa, visto que constituíram espaço para a discussão de assuntos e de teorias relacionadas a esta pesquisa. Eram denominadas “reuniões pedagógicas”, do ponto de vista institucional; no entanto, do ponto de vista da pesquisa, passei a denominá-las “sessões reflexivas”. O termo “sessões reflexivas”, que adoto neste trabalho, é aquele utilizado dentro do grupo de pesquisa sobre formação contínua do professor, da PUC/SP (cf trabalhos de Magalhães e seguidores), para nomear sessões de discussão entre pesquisadora e professores, e envolve o trabalho realizado em conjunto com vistas à compreensão do assunto em discussão e à troca de experiências, sentimentos e pensamentos sobre o ensino.

Segundo Magalhães (1998, 2002: 169-184), modalidades de discussão em grupo que têm como objetivo levar participantes de vários tipos de situação de ensino-aprendizagem a se conscientizar de suas ações possibilitam-lhes:

- distanciamento das situações vivenciadas;
- meios de compartilhar idéias e concepções e de posicionar-se diante delas mais rapidamente, criando espaços para negociações de maneira mais imediata;
- escolhas discursivas a partir das contribuições de seus interagentes;
- revelações, incorporações e mudanças em suas convenções a respeito dos aspectos envolvidos nas situações em questão.

As reuniões pedagógicas foram usadas para os encontros e para o tratamento das questões pertinentes à pesquisa, e se constituíram em sessões reflexivas, por apresentarem características apontadas na literatura; portanto, doravante, as reuniões pedagógicas serão chamadas de sessões reflexivas.

No início de realização da pesquisa (2º semestre de 2002), eu era a professora do referido curso, e a coordenadora do curso, a professora doutora em Lingüística Aplicada. Nesse semestre, escolhi as participantes de minha pesquisa - duas professoras pré-serviço -, as quais aceitaram o convite. Após o início de minha pesquisa, a convite da coordenadora, passei a mediar as reuniões pedagógicas. No semestre seguinte, fui indicada pela coordenadora do curso ao cargo de coordenadora do curso de inglês oral. Aceitei a indicação e passei a ocupar o cargo.

### **2.3 A caracterização das participantes**

Um dos fatores que determinou a escolha das participantes principais foi a disponibilidade de tempo compatível com o desta pesquisadora coordenadora, o que permitia que, caso necessário, encontros extras fossem marcados a fim de atendermos às necessidades desta pesquisa.

Outro fator importante que contribuiu para a escolha das participantes principais foi o fato de essas duas professoras terem comentado comigo, em uma das reuniões pedagógicas, que, algumas vezes, se sentiam inseguras para lecionar no curso de Inglês Oral. Esse comentário despertou em mim o interesse de, com esta pesquisa, colaborar com essas duas professoras, visto que estavam se mostrando abertas à reflexão. Ao perceber essa abertura, senti-me mais à vontade para analisar suas representações antes e depois de terem participado das sessões reflexivas.

Cabe salientar que todas as professoras participantes desta pesquisa foram importantes nesse processo de reflexão sobre a questão do erro; no entanto, para este trabalho, vou aprofundar a análise das representações de apenas duas participantes, as quais denominarei de principais.

#### **2.3.1 As participantes principais**

Foram participantes desta pesquisa duas professoras pré-serviço de inglês e eu, que sou a pesquisadora-coordenadora. Explico que estou me denominando

pesquisadora-coordenadora porque, durante o período em que esta pesquisa se desenvolveu, atuei junto às professoras como pesquisadora e como coordenadora do curso de Inglês Oral.

Primeiramente apresento meu perfil como pesquisadora-coordenadora neste estudo. Sou professora formada em Letras com habilitação em Língua Inglesa por uma universidade do interior paulista, sou especialista em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. Lecionei inglês em escolas de idioma e em empresas. antes de ser graduada em Letras. Depois de minha graduação, lecionei Língua Inglesa e Língua Portuguesa em escolas de ensino fundamental e médio, tanto da rede pública, quanto da rede particular, e, desde 1995, sou professora colaboradora do terceiro grau do departamento de Letras da referida Universidade onde leciono Língua Inglesa e Inglês Oral. Também sou professora de Inglês Instrumental nos departamentos de Informática e de Engenharia Elétrica. Iniciei minha atuação como professora de Inglês Oral no 3º grau ao mesmo tempo em que fui convidada a participar de uma pesquisa colaborativa de doutorado na área de formação de professores. Acredito que essa participação motivou-me também a desenvolver pesquisa na mesma área, ou seja, formação de professores. Minha motivação relacionava-se, primeiramente, ao fato de querer entender todas as etapas do processo do qual fiz parte durante a pesquisa, depois em querer colaborar com outros professores da mesma forma como a pesquisadora colaborou comigo na época em que fui participante da pesquisa acima mencionada. Lembro-me de também ter dito à pesquisadora, na época, sobre minha insegurança ao lecionar Inglês Oral no 3º grau assim como as professoras pré-serviço, participantes desta pesquisa, um dia, fizeram comigo. Sou professora do curso de extensão

*Produção e Compreensão - Inglês Oral* da mesma instituição há 9 anos, e atualmente sou coordenadora, cargo que ocupo há um ano e meio, ou seja, no início desta pesquisa, atuava como professora do curso de Inglês Oral, e, depois de seis meses de andamento da pesquisa, aceitei o convite para ser a coordenadora do curso.

Minha participação nesta pesquisa foi a de entrevistar as professoras participantes, gravar suas aulas e proporcionar-lhes encontros reflexivos a fim de discutirmos assuntos relacionados à prática docente, à formação de professores, à reflexão-sobre-a ação.

As duas professoras participantes-principais têm perfis semelhantes: ambas eram, no início desta pesquisa, professoras pré-serviço, alunas do curso de Letras (habilitação Português/Inglês) de uma universidade do interior paulista, e ambas passaram por um período de monitoria durante seis meses no curso de extensão da referida universidade –*Curso de Inglês Oral: produção e compreensão*, antes de se tornarem professoras do curso. Como monitoras, assistiam às aulas de outras professoras mais antigas no curso, ajudavam na condução das aulas monitorando grupos de alunos em sala de aula e colaboravam com os professores na preparação de atividades de sala de aula. Essa etapa do trabalho de cada uma durou cerca de seis meses. As duas professoras participantes foram alunas desta pesquisadora no curso de Letras e ambas possuem certificado de proficiência em Língua Inglesa conferido por

instituição credenciada. Apresento a seguir, mais detalhadamente, o perfil de cada uma das professoras-participantes.<sup>1</sup>

Aline tem cerca de vinte e dois anos e, no início desta pesquisa, estava no segundo semestre do 3º ano do curso de Letras (habilitação Português/Inglês). Sem experiência como professora em cursos de inglês, começou seu trabalho em 2002, no curso de Inglês Oral, como monitora de uma turma de Básico 1 de uma professora especializada que lecionava na instituição há mais de três anos; depois de seis meses, iniciou seu trabalho como professora de uma turma de básico 1. Em 2003, iniciou seu trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola de idiomas na região, local em que também atua como professora de inglês. No primeiro semestre de 2004, iniciou seus estudos no curso especialização em Língua Inglesa. Aline foi aluna desta pesquisadora no 1º e 3º anos da graduação.

Beatriz tem cerca de vinte e quatro anos. No início desta pesquisa, estava no segundo semestre do 4º ano do curso de Letras (habilitação Português/Inglês). Lecionou durante um ano em um curso de idiomas da região, época em que também monitorava aulas no curso de Inglês Oral. Depois de seis meses como monitora, passou a ser professora do curso de inglês oral. Pesquisou a aula de professores do curso de Inglês Oral para desenvolver seu trabalho de conclusão de curso. Nessa época, lecionava apenas no curso de Inglês Oral. Ao terminar o curso de graduação, ingressou, no início de 2003, em curso *lato sensu* em Língua Inglesa. Beatriz também é

---

<sup>1</sup> As participantes foram apresentadas com nomes fictícios, para preservação de suas identidades.

professora de inglês em uma escola particular de ensino fundamental e médio da região. Foi aluna desta pesquisadora no 1º e 4º anos da graduação.

### **2.3.2 As participantes complementares**

Além das participantes citadas, considerei relevante incluir mais duas professoras que participavam de reuniões pedagógicas e que também contribuíram com esta pesquisa; uma professora e uma professora pré-serviço.

A razão dessa inclusão deu-se por terem participado de algumas sessões reflexivas que fizeram parte desta pesquisa e também porque participaram do processo de colaboração com comentários e discussões sobre o tema. No entanto, não são apresentadas como participantes principais, pois não me aprofundei na análise de suas representações, como fiz com as outras duas participantes, chamadas principais. Apresento, a seguir, uma descrição de cada uma dessas participantes.

Lara tem cerca de trinta anos. É graduada em Letras (habilitação Português/Inglês) e especialista em Língua Inglesa. Lecionou inglês em escolas de idioma e em ensino fundamental. Viajou para a Inglaterra, onde estudou por cerca de seis meses. Hoje é professora de Inglês Instrumental no 3º grau em uma faculdade de Hotelaria e Turismo e leciona no curso de Inglês Oral há cerca de sete anos. Recentemente, iniciou seus estudos no mestrado em Lingüística Aplicada. No transcorrer desta pesquisa, teve, como monitora de suas turmas no Inglês Oral, uma

professora pré-serviço que foi uma participante complementar deste trabalho e que será descrita a seguir.

Sônia tem cerca de trinta e cinco anos. Passou a participar das sessões reflexivas no segundo semestre de 2003, época em que foi admitida como professora do Básico 1 do curso de Inglês Oral. Possuía experiência de cerca de um ano como professora de inglês de um projeto de Ação Comunitária. Também era professora estagiária de Inglês e de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio numa escola da rede pública. Estava no último semestre do curso de Letras (habilitação Português/Inglês), e monitorou uma turma de Básico 1 em que Lara, a participante complementar acima descrita, era a professora.

## **2.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

O estudo foi conduzido no período de dois anos e foi dividido em três etapas, cada qual com um objetivo específico da coleta de dados, como descrevo a seguir.

### **2.4.1 A primeira etapa**

A primeira etapa coincidiu com meu primeiro semestre no curso de pós-graduação, e dediquei-me basicamente à elaboração do projeto de pesquisa. No momento em que havia decidido que minha pesquisa estaria relacionada à área de formação de professores, e que o contexto no qual gostaria de desenvolvê-la era o

curso de extensão descrito acima (ver seção 2.2), dirigi-me à coordenadora desse curso para pedir-lhe permissão para o desenvolvimento da pesquisa. Dada a permissão da coordenadora, fui ao encontro das professoras do curso para convidá-las a participar da pesquisa; nessa época, como explicado anteriormente (ver seção 2.3.1 - coordenadora/pesquisadora), eu era professora de inglês do curso, e as demais professoras eram minhas colegas de trabalho. Expliquei que a pesquisa contaria com gravações de aulas, entrevistas e sessões reflexivas e que poderiam permitir ou não a gravação das aulas. As professoras aceitaram o convite e se dispuseram a participar das entrevistas e das sessões reflexivas, e também permitiram que suas aulas fossem gravadas. Dentre as professoras, duas tinham horários que não eram compatíveis com os meus, o que foi um fator que teve grande influência na escolha dos professoras-participantes principais desta pesquisa (ver seção 2.3.1).

Iniciei minha pesquisa por meio de uma entrevista semi-estruturada audiogravada com as participantes principais, com o objetivo de identificar as representações iniciais dessas professoras em relação ao tratamento do erro. Segundo Hitchcock & Huges (1989:83):

The semi-structured interview [...] is the one which tends to be most favored by educational researchers since it allows depth to be achieved by providing opportunity on the part of the interviewer to probe and expand the interviewee's responses.

Desse modo, conforme pontuam Hitchcock & Hughes (1989), a entrevista semi-estruturada é sensível ao contexto da interação, e dá abertura para que o entrevistado complemente suas respostas.

O roteiro da entrevista tinha por objetivo principal levantar as representações que as professoras teriam sobre o erro em Língua Inglesa Oral, no momento inicial desta pesquisa. É importante citar que, durante essa etapa, as professoras não tinham conhecimento sobre o quê, especificamente, seria pesquisado em suas aulas. Algumas perguntas feitas à Beatriz diferenciaram-se daquelas feitas à Aline, porque a entrevista semi-estruturada, como já, dá abertura para que o entrevistador leve o entrevistado a expandir suas respostas. Assim sendo, o rumo da entrevista foi sendo moldado a partir das respostas dadas pelas participantes, embora as perguntas previamente elaboradas por mim (pesquisadora-coordenadora), com relação ao tema erro, tenham sido feitas às duas participantes (vide anexo 1).

A decisão de não informar, diretamente, qual era o assunto que estava sendo pesquisado foi para que a próxima etapa da pesquisa, ou seja, a gravação das aulas das professoras, não fosse muito influenciada pelo fato de as professoras já conhecerem o assunto que seria pesquisado em suas salas de aula.

Entrevistei individualmente cada uma das professoras pré-serviço; a primeira, Beatriz, foi entrevistada no dia 30 de setembro de 2002, logo após o término de uma aula que ministrou no curso de Inglês Oral, e a segunda, Aline, foi entrevistada no dia 1 de outubro de 2002, também logo após ter lecionado em uma turma do curso. As entrevistas duraram cerca de 30 minutos e foram gravadas em áudio, para que pudessem ser transcritas posteriormente. Aconteceram em uma sala do curso de Inglês Oral.

### 2.4.2 A segunda etapa

No dia 27 de novembro de 2002, dei início à segunda etapa deste estudo, a qual teve a duração de 8 meses e foi organizada da seguinte forma: 1) gravação de aulas dadas e primeira vídeo-discussão; 2) notas de minuto; e 3) sessões reflexivas. Descrevo a seguir cada um dos itens mencionados:

1) *Gravação de aulas dadas e primeira vídeo-discussão*: As turmas em que as aulas foram gravadas eram turmas de Básico. Aline lecionava para uma turma de Básico 1 e para uma de Básico 2, e Beatriz também lecionava para uma turma de Básico 1 e outra de Básico 2, na época das gravações. Antes de iniciar as gravações, expliquei aos alunos o que eu estaria gravando, ou seja, as ações e práticas da professora da sala, e que essas gravações seriam estudadas e discutidas por nós, professoras do curso. Pedi-lhes permissão e eles aceitaram que as aulas fossem gravadas. As gravações foram realizadas em vídeo, para que pudéssemos perceber gestos ou expressões faciais de que o professor poderia lançar mão na hora da correção do erro, e em áudio, para facilitar a transcrição das falas, caso fosse necessário trazer para discussão, nas sessões reflexivas ou durante a vídeo discussão (etapa que será descrita a seguir), trechos das falas relevantes, para serem observados e interpretados. As aulas foram gravadas por mim, e cada aula contou com 45 minutos de gravação. É importante citar que me posicionei no final da sala, em um local em que pudesse ter acesso às ações da professora cuja aula estava sendo gravada. Desejava não me movimentar o tempo todo, para não voltar a atenção dos alunos para a câmera, atrapalhando assim o andamento da aula. As aulas não foram gravadas em seqüência.

Iniciei as gravações em 27 de novembro na turma de Beatriz e, em seguida, a turma entrou em período de avaliação bimestral o que impossibilitou a continuação das gravações. O mesmo aconteceu com a turma de Aline em que gravei sua aula no dia 28 de novembro e, em seguida, os alunos também entraram em período de avaliações. Essas gravações eram, a princípio, um teste para que eu pudesse perceber onde deveria me posicionar e qual o melhor ângulo para que gravar as ações das professoras.

Inicialmente, gravei uma aula de Beatriz e uma de Aline, com o objetivo de desenvolver uma vídeo-discussão<sup>2</sup>. No entanto, não retomei as gravações logo no início do ano seguinte porque percebi, enquanto gravava as aulas e depois ao assistir às suas aulas gravadas, que estava, de alguma forma, incomodando-as, embora não tivessem me relatado esse sentimento. Nesse momento, senti necessidade de, antes de termos uma vídeo-discussão sobre a aula das participantes principais, conscientizá-las da importância dessa pesquisa, tanto para a formação profissional delas, quanto para minha formação como professora, como coordenadora em formação e como pesquisadora. Senti necessidade de me posicionar como professora, colega de trabalho, muito mais do que como coordenadora ou pesquisadora. Desse modo, para que pudessem me ver como colega de trabalho, como professora e como coordenadora *em formação* assim como também eram professoras *em formação*, decidi que, primeiramente, analisaríamos uma aula minha, e que somente depois dessa vídeo-discussão, realizada em 15 de março de 2003, decidiriam se gostariam ou não que

---

<sup>2</sup> Termo utilizado nesta pesquisa para me referir à discussão de aulas vídeo-gravadas com vistas à reflexão sobre-ação.

suas aulas gravadas fossem objeto de uma vídeo-discussão. Essa vídeo-discussão não configurou uma sessão reflexiva.

Ao assistir a essa aula com as professoras, minha intenção também era a de me sentir no papel das professoras participantes desta pesquisa, caso viesse a utilizar-me de aulas vídeo-gravadas como instrumento desencadeador do processo reflexivo, durante as sessões reflexivas. Minha aula foi vídeo-gravada no dia 3 de março de 2003 por uma monitora de uma turma de Avançado Único de Inglês Oral em que eu lecionava, e foi discutida por todos os professores do curso, no dia 11 de março de 2003.

A análise de minha aula trouxe para discussão assuntos como: a postura do professor, o tom de voz, o tempo de fala que o professor tomava para si em relação ao tempo de fala que disponibiliza para o aluno. No entanto, essa discussão não me parecia uma reflexão-sobre-a ação, pois faltava embasamento teórico para discutirmos nossa ação. Acredito que apenas detectar como agíamos em sala de aula não nos acrescentava nada. Não bastava perceber nossas ações, se não éramos capazes de negociar nossas representações por meio de uma análise baseada no reconhecimento ou de ações adquiridas pela experiência, ou de ações teoricamente embasadas.

Uma preocupação que tive foi a de perceber como as professoras principiantes entenderam e como achavam que se sentiriam durante uma vídeo-discussão sobre suas aulas. Para isso, pedi-lhes que, logo após a vídeo-discussão sobre minha aula, dissessem-me quais as vantagens e desvantagens de uma vídeo-discussão para a formação de professores ou para a própria formação delas. As respostas a essa

pergunta foram gravadas em áudio, depois foram transcritas e inseridas em um quadro, de forma que eu pudesse ter acesso às informações dadas por elas. Essas respostas encontram-se apresentadas no quadro que segue.

	<b>Aline</b>	<b>Beatriz</b>
<b>vantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poder comparar aula;</li> <li>• poder perceber coisas que faço em sala de aula e que nem me dava conta disso;</li> <li>• perceber, sozinha, coisas que faço é complicado, mas com o questionamento, a ajuda de vocês e com a fita é mais fácil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estar aprendendo com os outros, ou trocar idéias;</li> <li>• ter a oportunidade de se auto-analisar;</li> <li>• refletir sobre as aulas atuais com base nos erros e acertos anteriores;</li> <li>• transferir dados da aula do outro na minha aula, vendo o que eu faço igual, o que eu não faço e poderia fazer, sei lá... Tava colocando a minha aula lá dentro (do vídeo).</li> </ul>
<b>desvantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parece que estariam invadindo o meu espaço... mas ao mesmo tempo... eu acho que a gente tem que pensar que é para melhor, né?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estar exposta a comentários;</li> <li>• ter ansiedade.</li> </ul>

**Quadro 2.1** – Vantagens e desvantagens da vídeo-discussão

Diante dos comentários sobre as vantagens e desvantagens da vídeo-discussão feitos pelas participantes principais, pude perceber que, embora percebessem vantagens no instrumento, não se sentiam à vontade. Tanto Aline quanto Beatriz poderiam se sentir expostas de alguma forma e, para que essa sensação fosse minimizada, decidi que as vídeo-discussões aconteceriam apenas entre mim e as participantes principais. Minha preocupação inicial, como mencionei anteriormente, era, também, a de criar um ambiente que favorecesse que as reflexões fossem compartilhadas, onde eu fosse vista como professora muito mais do que como coordenadora.

Decidi manter a vídeo-discussão, por entender que as vantagens que esse instrumento proporciona superam as desvantagens. Digo isso porque, enquanto participante da pesquisa de doutorado (vide introdução), percebia que, embora fosse orientada a assistir minhas próprias aulas para refletir sobre minhas ações, lembro-me de não conseguir perceber *o que*, necessariamente, poderia ser visto, analisado; não entendia *como* poderia refletir sobre minhas ações, ou, se refletia, não sabia se nem *como* podia agir de outra forma. Faltava-me embasamento teórico para entender o processo de reflexão e entender minhas ações.

Outra aspecto que me chamou a atenção, ao analisar as falas das participantes principais ao se referirem às vantagens e desvantagens da vídeo-discussão, foi o fato de perceber que, talvez para elas, a reflexão fosse a troca de idéias (fala de Beatriz), de receitas de ensino-aprendizagem, quando haveria a comparação das ações das professoras (fala de Aline); ou haveria a análise do que foi feito por uma professora a fim de copiar ações, ou de fazer igual (fala de Beatriz). Desse modo, a análise das falas das participantes principais sobre a vídeo-discussão norteou-me na elaboração de um plano de ação inicial, em que a questão da *reflexão* deveria, a meu ver, ser trazida para a discussão.

Assim sendo, percebi que ler e discutir o conceito de reflexão era extremamente importante para que elas entendessem qual era o objetivo de uma análise das práticas, ou seja, o objetivo não era a troca de idéias, tampouco a cópia de ações de colegas, razão pela qual inclui esse tema nas sessões reflexivas.

Acho importante mencionar que cheguei a essa conclusão também por ter participado como aluna, durante o curso de pós-graduação em Lingüística Aplicada, de um módulo cujo título era “A Formação do Professor Reflexivo e os Contextos Mediados pelo Computador”, ministrado pela professora Dra. Maximina Freire, no 1º semestre de 2003. Nesse módulo, fomos (eu e meus colegas de sala) incentivados a ler sobre os conceitos de reflexão e também fomos orientados a ler sobre a formação de professores. Após as leituras sobre esses assuntos, a professora discutia os textos conosco, levando-nos a refletir sobre o que autores postulavam a respeito da reflexão. Nesse momento, entendi que a discussão sobre o que é reflexão levou-me a refletir sobre minhas ações de forma teoricamente embasada. Percebi que, ao selecionar o conceito de reflexão com o qual concordava, entendia *o que* era e *como* poderia refletir sobre a minha ação enquanto professora e enquanto coordenadora.

Desse modo, ao retomar as falas das participantes, quando se referiram às desvantagens e vantagens da vídeo-discussão, entendi que, assim como foi para mim, também para elas seria interessante e importante a discussão sobre os conceitos teóricos de reflexão, pois, não só lhes mostraria o que era e como era refletir-sobre-a ação segundo teóricos que conceituavam reflexão e com os quais concordassem, mas também mostraria quais os objetivos de se envolverem em um processo de reflexão-sobre-a ação. Acredito que, ao trazer para discussão os conceitos de reflexão, estaria conscientizando as participantes sobre a importância de se refletir-sobre-a ação e sobre a importância desta pesquisa para a formação profissional de todos os envolvidos.

Concluí que, embora tivesse me orientado na elaboração de um plano de ação, a primeira vídeo-discussão não configurava uma sessão reflexiva. Portanto, decidi não incluí-la no item em que descrevo as sessões reflexivas, que será apresentado adiante.

Após essa primeira vídeo-discussão, voltei a vídeo-gravar as aulas das participantes principais, para utilizá-las como vídeo-discussões, posteriormente, em uma das sessões reflexivas. Para melhor visualizar as datas em que as vídeo-gravações e as vídeo-discussões aconteceram, veja-se o quadro que segue:

...	Beatriz	Aline	Coordenadora-pesquisadora
<b>Datas de aulas vídeo-gravadas</b>	27/11/2002 01/04/2003 20/08/2003 (aula utilizada para vídeo discussão na data abaixo)	28/11/2002 16/03/2003 28/08/2003 (aula utilizada para vídeo discussão na data abaixo)	03/03/2003 (aula utilizada para vídeo discussão na data abaixo)
<b>Data das vídeo-discussões</b>	29/08/2003	29/08/2003	15/03/2003

**Quadro 2.2**– datas das gravações de aulas e das vídeo-discussões

2) *Notas de minuto* foi um instrumento de coleta utilizado por mim e que possibilitou que as participantes principais respondessem, de forma escrita e em pouco tempo, às seguintes perguntas:

- a) O que você considera erro?;
- b) Como você corrige o erro do seu aluno?

Utilizei notas de minuto apenas uma vez, a fim de obter mais dados sobre as representações iniciais de minhas participantes focais sobre o tema erro. Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado no dia 8 de maio de 2003, antes que as sessões reflexivas tivessem início.

3) *Sessões reflexivas* são, como citado anteriormente (vide seção 2.2), questionamentos ou problematizações sobre um tópico. Aconteceram em datas previamente marcadas pela coordenadora do curso e contaram com a participação de todas as professoras do curso e com a coordenadora, esta pesquisadora. Essas sessões reflexivas tinham por prioridade o desenvolvimento reflexivo das professoras sobre o tema erro, tema focal desta pesquisa.

Aconteceram quatro sessões reflexivas presenciais e uma a distância.

A *primeira sessão reflexiva* que foi *presencial* e aconteceu em 1º de agosto de 2003, discutimos o conceito de reflexão tomando por base um quadro elaborado por mim e por duas colegas do curso (vide anexo 2) de Linguística Aplica. Esse quadro foi elaborado a pedido da professora Dra. Maximina Freire, do módulo de “Formação do professor reflexivo e os contextos mediados pelo computador”. O quadro foi lido e discutido por todas as participantes e a discussão durante a sessão reflexiva focalizaram-se dois autores que conceituavam reflexão e que estavam mencionados no quadro: Schön (1983) e Perrenoud (2002). O quadro trazia recortes de textos produzidos por autores que conceituaram reflexão, tais como: Schön (1983), Perrenoud (2002), Dewey (1959, 1979), Smith (1992), Pimenta (2000, 2003), Zeichner (1992), Kemmis (1987), dentre outros. A partir do conceito de reflexão apresentado por esses

autores, as colegas do módulo acima mencionado e eu inserimos no quadro o resultado de nossa discussão, apresentando as contribuições e as limitações dos conceitos apresentados. Esse quadro foi objeto de leitura e discussão entre as participantes desta pesquisa durante a primeira sessão reflexiva.

A discussão sobre o conceito de reflexão com as participantes, a partir do quadro acima mencionado, permitiu-nos refletir sobre os conceitos apresentados, suas contribuições e limitações. Meu objetivo, ao trazer para discussão e reflexão os autores selecionados, estava relacionado ao fato de que desejava conscientizar minhas participantes sobre a importância da reflexão na formação do professor e também da importância de refletir sobre esses conceitos a fim de selecionar aquele(s) com o qual (os quais) concordávamos e, conseqüentemente, que direcionaria(m) nossos esforços rumo à reflexão.

Para que nos engajássemos em um processo de reflexão, talvez fosse necessário olhar para a própria aula numa perspectiva distante; daí a importância das gravações das aulas em vídeo. Ao discutirmos o conceito de reflexão sobre-a-ação (Schön, 1983), meu objetivo era o de mostrar-lhes a importância da análise das aulas, incentivando-as a se engajarem em um processo de reflexão compartilhado.

Com o objetivo de refletirmos sobre os conceitos de reflexão encontrados no quadro, ao qual me referi anteriormente, conduzi a sessão reflexiva levantando problematizações que poderiam abarcar os conceitos de reflexão. Dessa forma, as seguintes questões foram direcionadas à discussão:

- a) Com qual conceito de reflexão (de que autor) você mais concordou? Por quê?
- b) O que você entendeu por reflexão-sobre-a ação?
- c) Que ponto de sua aula mais recente lhe causou um estranhamento? Descreva-o;
- d) Qual foi a sua reação diante desse estranhamento?
- e) Por que você agiu dessa forma diante desse estranhamento?
- f) Você sempre age dessa forma diante desse estranhamento (problema)?
- g) Você percebe a teoria que embasou sua ação nesse momento de estranhamento?
- h) Baseada em quê você agiu dessa forma? Baseada em conhecimento adquirido pela experiência? Baseada em alguma teoria? Ou baseada em ambos?
- i) Qual o seu objetivo ao refletir-sobre-sua ação?

A partir do momento em que discutimos o conceito de reflexão, Beatriz mostrou interesse em ler mais sobre o conceito de reflexão proposto por Perrenoud (2002). Segundo ela, pesquisou sobre o autor posteriormente, leu seus artigos e textos na íntegra. Alguns dias depois dessa nossa primeira sessão reflexiva, Beatriz procurou-me, informalmente, para conversarmos sobre formação de professores, assunto sobre o qual leu em um dos livros de Perrenoud. Percebi em Beatriz o interesse pelo estudo da teoria relacionada à sua prática de sala de aula.

*A segunda sessão reflexiva foi presencial e aconteceu em 15 de agosto de 2003.* Durante essa sessão reflexiva tratamos do tema erro. Nessa sessão, colocamos em discussão os autores que conceituam o erro e a forma de tratamento dada a ele. As professoras leram previamente: Corder (1967), Selinker (1972), Krashen (1982) e

Brown e Levinson (1987). A partir das leituras desses teóricos, debatíamos sobre as teorias apresentadas por eles, a fim de chegarmos a um consenso que “[...] possibilitasse a (re)avaliação de ações já efetuadas e a geração de novas ações” (Ramos e Lurif, 2003: 289).

Para juntas tentarmos compreender como o erro era entendido pelos diferentes autores, trouxe para nossa discussão e reflexão, durante essa sessão, as seguintes perguntas problematizadoras que nortearam nossa discussão:

- a) Com qual teoria cada uma de nós concordou? Por quê?
- b) Qual teoria apresenta algo com que cada uma de nós não concorda? Por que razões?
- c) Em que medida as teorias aqui apresentadas podem ser identificadas na nossa prática de sala de aula?
- d) Qual a importância do estudo e da discussão dessas teorias para nossa formação profissional?
- e) Que contribuições o estudo dessas teorias trouxeram para nossa prática de sala de aula?
- f) Existe alguma outra forma de tratar o erro ou de conceituar o erro, que não foi trazida para esta discussão? Qual?
- g) Conhecer essas teorias trouxe segurança? Por quê?

A *terceira sessão reflexiva* foi realizada *a distância* e foi marcada por uma discussão com todas as professoras, tanto com as complementares, quanto com as principais, via e-mail. Nesta pesquisa, denomino essa sessão reflexiva de *sessão e-reflexiva*.

A sessão e-reflexiva foi assíncrona, feita por meio de troca de e-mails entre as professoras e esta pesquisadora. Iniciou-se em 25 de agosto de 2003, quando enviei questões problematizadoras às professoras, para que, ao responderem, refletissem sobre teorias anteriormente discutidas e sobre suas práticas de sala de aula. Essa sessão ficou na rede até o dia 4 de setembro de 2003; portanto, iniciou-se quatro dias antes da quarta sessão-reflexiva, que seria presencial, e terminou no dia 4 de setembro de 2003, quando Beatriz, a única professora que ainda não havia se manifestado, enviou a todas professoras do grupo suas respostas, suas reflexões. Portanto, a sessão e-reflexiva permeou a quarta sessão reflexiva, que aconteceu no dia 29 de agosto de 2003 e terminou um dia antes da quinta sessão reflexiva (vide quadro 2.3).

- a) Corrigimos nossos alunos da mesma forma que nossos professores nos corrigiam?
- b) Será que nossas ações de sala de aula refletem as ações dos professores que tivemos? Que ações são essas, podemos falar sobre isso?
- c) Desde que começamos a falar sobre o erro e o tratamento do mesmo, mudou alguma prática de sala de aula sua? Mudou sua visão de "erro" e de tratamento do mesmo?
- d) Quais contribuições as leituras e as reflexões que fizeram foram responsáveis por essa(s) mudança(s) (em caso afirmativo para a resposta da questão anterior)?
- e) O que é erro para você, nesse exato momento, e o que te revela sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira?

A minha escolha por utilizar a sessão e-reflexiva deu-se porque as participantes teriam que escrever suas respostas e porque, segundo van Manen (1990: 64), "[...] a

escrita encaminha a pessoa a uma atitude reflexiva". Concordo com essa afirmação postulada por van Manen, e decidi utilizar o e-mail por perceber, como aluna do curso "Formação do professor reflexivo e os contextos mediados pelo computador", já citado neste capítulo, que, ao participar de uma discussão via e-mail, preocupava-me mais com o que estava escrevendo e, conseqüentemente, lia e relia meu próprio texto a fim de deixá-lo claro e de acordo com o que realmente gostaria de dizer àqueles que leriam minhas reflexões. Ao ler e reler meu texto, conseguia identificar algumas teorias que já havia lido ou discutido e que me serviam de argumento. Conseguia também identificar minhas próprias representações sobre o que estava sendo discutido (o tema da discussão era "a formação de professores e os contextos digitais").

Essa experiência me fez perceber que as pessoas, quando escrevem, tendem a rever e reeditar o texto, e isso significa que elas estão revendo a própria fala, a própria representação. A partir dessa experiência e da teoria citada por van Manen (1990), percebi que propiciar um momento de reflexão via e-mail levaria todas as participantes, principais e complementares, a uma reflexão, o que poderia significar que tivessem possibilidades semelhantes de entenderem as interpretações dos envolvidos e de apresentarem e negociarem suas representações na compreensão da realidade (Celani, 2003: 78).

Por meio da sessão e-reflexiva obtive dados sobre as representações das participantes principais e complementares, e esses dados ficaram documentados.

*A quarta sessão reflexiva presencial* aconteceu no dia 29 de agosto de 2003. Foi marcada por uma discussão sobre as aulas vídeo-gravadas das participantes principais,

a qual denominei vídeo-discussão. As aulas escolhidas para essa discussão foram aquelas gravadas nos dias 20 de agosto de 2003, ministrada por Beatriz e 28 de agosto de 2003, ministrada por Aline. Essas aulas eram as mais recentes e, portanto, as professoras poderiam se lembrar mais facilmente do porquê de terem agido de um determinado modo diante de um estranhamento ou diante do erro mais especificamente. Somente as participantes principais e eu participamos da vídeo-discussão (vide sessão 2.4.2 item 1), cujo objetivo era o de estimular o desenvolvimento reflexivo ao assistir a vídeos de suas próprias aulas (Perrenoud, 2002: 67).

Trechos, tanto da aula de Aline, quanto da aula de Beatriz, foram previamente selecionados por mim para serem discutidos. Selecionei trechos dessas aulas em que Aline e em que Beatriz corrigiam o aluno. O tratamento dispensado ao erro foi o foco da discussão que também foi guiada por perguntas problematizadoras. As perguntas que iniciaram as discussões sobre os trechos selecionados foram:

- a) O que estava corrigindo?
- b) Como estava corrigindo aquele erro?
- c) Para quê, por que corrigia daquela forma?
- d) Como e Se podiam agir diferentemente diante do erro de seus alunos, se o contexto de produção oral fosse levado em consideração?
- e) Quais teorias discutidas a respeito do erro pareciam permear suas ações?

Essas perguntas nortearam nossa vídeo-discussão. No entanto, foram também levantados e questionados e discutidos, por mim e pelas professoras, aspectos referentes ao ensino-aprendizagem, por exemplo, as abordagens que pareciam

subjazer às ações assistidas naquele trecho da aula vídeo-gravada, as metodologias, a postura do professor diante da sala com relação à forma de questionar o aluno ou de corrigi-lo, as formas de gerenciar a sala, as formas de interação entre alunos e professor, entre alunos e alunos, e as questões que envolviam a noção de gênero textual.

Para Richards (1991) a observação de aulas expõe os professores a diferentes estilos de ensino e oferece oportunidades para reflexões críticas. Esse tipo de reflexão pede que cada participante: a) faça uma sessão de pré-observação, o que foi feito somente por mim, pois as professoras não dispunham de tempo para essa tarefa. Esse impedimento fez com que eu selecionasse os trechos; b) assista à aula do outro; c) encontrem-se para uma discussão após a observação; nessa vídeo-discussão, as discussões e reflexões aconteciam no momento em que assistíamos juntas aos vídeos.

A *quinta sessão reflexiva* aconteceu no dia 5 de setembro de 2003 e foi *presencial*. Contou somente com a presença das participantes principais, já que as participantes complementares estavam impossibilitadas de comparecer a essa sessão, por incompatibilidade de horários. Discutimos, as participantes principais e eu, por cerca de três horas, as visões de ensino-aprendizagem reveladas na forma de tratamento dada ao erro apresentadas no livro de Figueiredo (1997) intitulado “Aprendendo com os erros: uma perspectiva de ensino de Línguas”. Discutimos trechos da referida obra, que trazia os conceitos de erro propostos por autores como Corder (1967), Selinker (1972), Krashen (1982), Brown (1987), dentre outros, ou seja, retomávamos, naquele momento, o assunto da segunda sessão reflexiva que compõe esta pesquisa.

A referida obra de Figueiredo também trazia a questão das visões de ensino-aprendizagem a que as teorias que tratavam do erro, propostas pelos autores citados, serviam. Desse modo, também refletimos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e o contexto histórico em que cada uma delas estava inserida. Meu objetivo com essa sessão reflexiva era, não só retomar os conceitos de erro propostos por teóricos e relacioná-los às visões de ensino-aprendizagem, mas também despertar em minhas participantes a reflexão sobre o tema: *visões de ensino-aprendizagem como produto de um contexto sócio-político-educacional*. Decidi trazer para discussão problematizações que pudessem levar as participantes a uma reflexão-crítica.

- a) Como seus professores corrigiam seus erros? Suas ações diante do erro de seus alunos refletem ações de seus antigos professores? Quais ações?
- b) O que levou você a agir como eles (caso isso tenha acontecido)?
- c) Por que você acredita que seus antigos professores adotavam tais ações diante do erro? Eles agiam de acordo com os interesses sociais e políticos da época? Por que sim/não?
- d) Seus professores agiam sempre da mesma forma diante de um erro? Como você se sentia?
- e) Que visões de ensino-aprendizagem você acredita que seu antigo professor possuía, a partir das reações que ele apresentava diante do erro? Existe relação entre essa forma de agir e o contexto sócio-político-educacional da época em que atuavam como professores? Em caso afirmativo, qual é a relação?
- f) Estamos preparando nossos alunos para agirem de acordo com o contexto em que estiverem, fazendo escolhas lexicais coerentes e condizentes com o gênero que lhes é determinado por esse contexto?

Na próxima página, quadro ilustrativo com as datas, as participantes e os objetivos das sessões reflexivas utilizadas nesta pesquisa:

	<b>Sessões Reflexivas/temas</b>	<b>Material utilizado</b>	<b>Datas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos</b>
	1ª tema: a reflexão (presencial)	Quadro (vide anexo 2)	01/08/03	Principais e complementares	Conscientizar as professoras sobre a importância da reflexão na formação do professor.
	2ª tema: o erro (presencial)	Livro de Mizukami, M.G.N. 1986. <i>Ensino: As abordagens do processo.</i>	15/08/03	principais e complementares	Proporcionar base teórica para o diálogo entre a teoria e a prática de sala de aula.
<b>Sessão e-reflexiva</b>	3ª sessão e-reflexiva tema: questões problematizadoras. (à distância)	Questionário	Início: 25/08/2003 Término: 04/09/2003	principais e complementares	Propiciar a reflexão de todas as participantes possibilitando-lhes entenderem as interpretações dos envolvidos, apresentarem e negociarem representações na compreensão da realidade.
	4ª vídeo discussão tema: o erro (presencial)	vídeo	29/08/03	principais	Propiciar a reflexão sobre-a-ação de forma compartilhada.
	5ª temas : • as visões de ensino aprendizagem reveladas na forma de tratamento dado ao erro. • as visões de ensino-aprendizagem como produto de um contexto sócio-político-educacional (presencial)	Livro de Figueiredo, J.Q.1997. <i>Aprendendo com os erros: uma perspectiva de ensino de Línguas.</i>	05/09/03	principais	Propiciar uma auto-reflexão a respeito das ações de seus professores ou das suas próprias ações à luz das teorias discutidas.  Propiciar espaço para a reflexão crítica.

**Quadro 2.3** – Sessões reflexivas, datas e objetivos

### 2.4.3. A terceira etapa

Na última etapa desta pesquisa, utilizei-me de outra entrevista semi-estruturada (vide anexo 3) audiogravada, com o objetivo de identificar as possíveis mudanças e incorporações nas representações das professoras com relação ao erro. A última entrevista aconteceu no dia 3 de fevereiro de 2004, no Departamento de Pós-graduação, em uma sala de aula onde o curso de Inglês Oral acontece. Cada professora (Beatriz e Aline) foi entrevistada separadamente. Cada entrevista durou cerca de vinte minutos. Foi elaborado um roteiro utilizado para as entrevistas feitas com cada uma das participantes principais.

Finalizo apresentando o quadro que resume etapa da coleta de dados, os instrumentos utilizados e o objetivo de cada um deles:

<b>Etapas da coleta de dados</b>	<b>Instrumentos de pesquisa utilizados</b>	<b>Objetivos</b>
1ª Etapa início: 30/09/2002 término: 1/10/2002	Entrevista semi-estruturada inicial com as participantes principais.	Identificar as representações das participantes principais
2ª Etapa início: 27/11/2002 término: 05/09/2003	Gravações de aula das participantes principais (Beatriz, Aline e coordenadora-pesquisadora); Notas de minuto; Sessões Reflexivas;	Coletar material para a reflexão compartilhada e iniciar o trabalho de discussão e de reflexão sobre o tema erro.
3ª Etapa início e término: 03/02/2004	Entrevista semi-estruturada final com as participantes principais.	Identificar as representações das participantes principais após as discussões e reflexões sobre o tema erro.

**Quadro 2.4** – Etapas da coleta de dados, instrumentos de pesquisa e objetivos

## 2.5 Os procedimentos de análise e interpretação de dados

Os dados deste estudo foram analisados de acordo com as duas perguntas que nortearam esta pesquisa:

- a. Que representações as professoras principais têm sobre o erro, antes de participar de sessões reflexivas sobre o erro?
- b. Que representações as professoras principais têm sobre o erro dos alunos, após o período em que participaram das sessões reflexivas?
- c. Que mudanças e/ou incorporações são percebidas nas representações sobre o erro, após um trabalho colaborativo crítico-reflexivo desenvolvido com as professoras?

Para responder à primeira pergunta, inicialmente, foram lidas as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras antes que participassem das sessões reflexivas. Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados a partir do levantamento das escolhas lexicais das participantes para conceituarem erro. Após levantamento, pude reconhecer o repertório que identificava a representação que cada uma das participantes principais revelava, não só sobre o erro, mas também sobre ensino-aprendizagem e sobre linguagem antes de participarem das sessões reflexivas.

O mesmo procedimento descrito acima foi utilizado para responder à segunda pergunta de pesquisa.

O próximo passo foi agrupar as escolhas lexicais das participantes principais que revelavam suas representações de erro na etapa 1, ou seja, antes das sessões reflexivas e na etapa 3, após as sessões reflexivas. Os dados obtidos foram inseridos em um quadro, a fim de que fosse possível identificar as mudanças e/ou permanências de representações de erro e desse modo, responder à terceira pergunta de pesquisa deste trabalho.

Passo, então, à discussão da análise dos dados e dos resultados obtidos.

## **CAPÍTULO 3**

### **Apresentação e Discussão dos Dados**

Meu objetivo, ao identificar as representações das professoras principais, era proporcionar-nos um espaço para a discussão sobre o erro, a fim de que mudanças pudessem ser promovidas, não só nas representações sobre o tema, mas também nas ações das participantes envolvidas nesta pesquisa. Essas mudanças seriam identificadas como resultado de um trabalho colaborativo com vistas à reflexão crítica, a qual tem como objetivo levar as participantes a perceberem a importância de seus papéis na constituição delas próprias como cidadãs (cf. Freire e Lessa, 2003: 183).

Para identificar as representações iniciais de minhas participantes principais antes que tivessem participado de sessões reflexivas, entrevistei-as antes e após o término dessas sessões. A partir das transcrições das entrevistas e dos escritos obtidos com a nota de minuto, busquei, na fala das participantes, respostas para minhas perguntas de pesquisa. As perguntas de pesquisa que nortearam essa análise são:

1. Que representações as professoras principais têm sobre o erro, antes de participar de sessões reflexivas sobre o tema?
2. Que representações as professoras principais têm sobre o erro dos alunos, após o período em que participaram das sessões reflexivas?
3. Que mudanças e/ou incorporações são percebidas nas representações sobre o erro, após um trabalho colaborativo crítico-reflexivo desenvolvido com as professoras?

Conforme pormenorizo no capítulo referente à metodologia deste estudo, parti do pressuposto de que as professoras principais poderiam lançar mão de escolhas lexicais ao se referirem ao erro e, conseqüentemente, poderiam, não só (trans)formar suas ações à luz de teorias discutidas e problematizadas durante sessões reflexivas cujo foco recaía sobre a reflexão-sobre-a ação, como também poderiam reconhecer as teorias que embasavam suas práticas de sala de aula. Dessa forma, os dados obtidos com as entrevistas foram analisados a partir do levantamento das escolhas lexicais utilizadas pelas participantes para conceituarem erro. Essas escolhas lexicais davam margem ao reconhecimento de um repertório que identificava as participantes e suas relações sócio-históricas com o meio, com o outro e com elas mesmas, ou seja, revelavam suas representações (cf. Freire e Lessa 2003: 174).

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados, tecendo comentários sobre os resultados obtidos, com base nos pressupostos teóricos já apresentados no capítulo 1 e de acordo com os procedimentos metodológicos explicitados no capítulo anterior.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção (3.1), trato das representações do erro de minhas participantes principais antes de terem participado de sessões reflexivas. Denomino essa seção de *Representações Iniciais sobre o erro*. Na segunda seção (3.2), discuto os dados referentes às representações finais das professoras principais com relação ao erro. Esses dados foram obtidos na entrevista final, a qual foi realizada ao término do período em que as sessões reflexivas aconteceram. Denomino essa seção de *Representações Finais sobre o erro*. Na

terceira seção (3.3), apresento os resultados obtidos a partir de uma análise contrastiva entre as representações iniciais e finais, e discuto, também, os resultados obtidos sob a perspectiva do processo reflexivo e das diversas teorias que podem embasar as ações e representações das professoras. Finalmente, ainda nessa seção, retomo os pontos principais do capítulo, apresentando minhas conclusões sobre as mudanças ou permanências de representações das participantes desta pesquisa. Essa seção eu a denomino *Representações Iniciais e Finais: mudanças e/ou incorporações?*

### **3.1 Representações Iniciais sobre o erro.**

Esta seção trata da primeira pergunta de pesquisa, que transcrevo abaixo:

- Que representações as professoras principais têm sobre o erro, antes de participar de sessões reflexivas sobre o tema?

Apresento e analiso os dados referentes às representações iniciais sobre o erro que foram reveladas a partir do levantamento das escolhas lexicais que fazem parte de um repertório utilizado pelas participantes principais. O levantamento das escolhas lexicais permitiu-me, também, chegar à representação de linguagem e de ensino-aprendizagem dessas professoras, como já citado. A fim de coletar os dados e buscar respostas para a primeira pergunta desta pesquisa, utilizei a entrevista inicial e a nota de minuto, que aconteceram antes das sessões reflexivas.

A análise permitiu a identificação de algumas representações e, assim, acesso ao repertório interpretativo das professoras principais por dois ângulos, a saber: a) o conceito de erro<sup>1</sup> e b) a classificação do erro<sup>2</sup>. A partir do levantamento das escolhas lexicais que revelavam conceitos e classificação de erros considerados pelas participantes, tive acesso, também, a suas representações sobre linguagem e sobre ensino-aprendizagem.

Interpretando os conceitos de erro identificados nos dados de Beatriz e apresentados no quadro 3.1 abaixo, é possível reconhecer as representações de Beatriz sobre o erro.

Erro é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• não ter informação;</li> <li>• não saber;</li> <li>• não dominar;</li> <li>• não ter visto (o que o aluno não sabe porque não lhe foi ensinado);</li> <li>• misturar tempo verbal;</li> <li>• não saber falar; (o que já foi ensinado)</li> <li>• usar o português. (quando a oração em inglês já foi ensinada)</li> </ul>

**Quadro 3.1:** O conceito de erro- na etapa 1- Beatriz

Para ela, o erro parece ser a decorrência de falta de informação, ou seja, o aluno errou por não possuir informação suficiente que lhe permitisse perceber o erro e, conseqüentemente, evitá-lo. Desse modo, *o não saber e o não dominar, o não ter visto*

<sup>1</sup> Chamo de *conceito de erro* a oração formulada pelas participantes para explicar o que entendem por erro.

<sup>2</sup> Denomino *classificação do erro* os adjetivos e os substantivos utilizados pelas participantes para se referirem ao erro.

e o *não saber falar* são escolhas lexicais de Beatriz que parecem evidenciar uma única representação de erro: aquela em que o erro é denominado “error”, pela teoria proposta por Corder (1967), conforme exemplos abaixo:

Exemplo 01:

Beatriz: Ah... erro.... erro pra mim é aquilo que o aprendiz disse por **não ter informação**<sup>3</sup> a respeito.

Pesquisadora: O que você quis dizer com esta frase?

Beatriz: Se ele **não sabe** que aquilo é errado, o que ele está falando, pra ele é certo. (entrevista 1)

Exemplo 02:

Pesquisadora: O que que é erro? Erro é...

Beatriz: Erro é aquilo que o aluno **não domina**, porque ele **não sabe**, porque ele **não viu**. (entrevista 1)

Exemplo 03:

Pesquisadora: O que mais você considera erro grave?

Beatriz: O que mais? É... **é misturar tempo verbal**... pra mim já é um erro grande, ele **não saber**... ou... eu não sei... se é não lembrar.... mas **não saber falar um dia da semana**... outra coisa... apesar que no B1, no finalzinho do B1 a gente *ensina a 3ª pessoa do singular* e, a partir daí... eu começo a puxar bastante... antes disso eu não considero erro grave. Agora, no BII e no BIII **é erro grave**. (entrevista 1)

Os “errors” mostram que o aluno desconhece a regra gramatical que deveria usar para produzir uma sentença correta, pois não consegue detectar o erro de sua produção lingüística, ou por não lhe ter sido ensinado, ou por estar em um nível em que não caberia a correção do erro a fim de se evitar uma *confusão na cabeça dele (do aluno)*, conforme ilustrado abaixo:

---

<sup>3</sup> As escolhas lexicais reveladoras das representações de erro estão negritadas. As escolhas lexicais em itálico são usadas para considerações sobre as representações de linguagem e de ensino-aprendizagem que emergiram dos dados.

## Exemplo 04:

Pesquisadora: Mas você corrige?

Beatriz: Se for parte da aula, se ele tiver aprendido isso, eu corrijo, se for coisa que está muito lá na frente, e que pode até fazer **uma confusão na cabeça dele** se eu for explicar para ele, aí eu não corrijo. (entrevista 1)

Do mesmo modo, o uso de português em sala de aula só é considerado erro, por Beatriz, a partir do momento que considera que o aluno já deveria apresentar condições ou conhecimentos lingüísticos (providenciados pelo professor, ou em níveis, ou em aulas anteriores), conforme exemplo abaixo:

## Exemplo 05:

Pesquisadora: Ah...entendi... mas além de gramática, pronúncia e entonação, quais outras coisas você considera erro?

Beatriz: (...) eu não sei se entra, mas... *eu já expliquei pra ele, se ele quer saber... saber alguma palavra é... “teacher how can I say...?”* como acontece no B1, *se ele fala “teacher, o que que é... não sei o que....?”* isso pra mim já é um erro. (entrevista 1)

Beatriz parece ter a representação de que os erros são gradualmente extinguidos, considerando que o aluno, a cada avanço do conteúdo, do planejamento ou do nível em que se encontra, menos erros cometerá, como ilustra o exemplo abaixo:

## Exemplo 06:

Beatriz: (...) *se for parte da aula e do planejamento, se ele já tiver que ter dominado* isso que ele tá falando, *eu paro, explico e às vezes peço pra ele repetir*, mas se não for, se é algo que ele vai ver muito lá na frente, *se for algo muito complicado pra ele aprender naquele momento*, eu deixo ele prosseguir (entrevista 1).

Essa representação de erro parece evidenciar que a linguagem é composta de unidades fragmentadas e que essas unidades devem ser apresentadas ao aluno em

hora e momento certos. Nesse sentido, os planejamentos seriam, então, aqueles que guiariam as condutas do professor em sala de aula ou, até mesmo, na ocasião do erro de seus alunos. As necessidades dos alunos seriam subjugadas pelo professor em detrimento do conteúdo a ser ministrado. Os professores não questionam o planejamento, não alteram os conteúdos, não acrescentam, não antecipam e nem mudam o que, muitas vezes, lhes é determinado pelo material previamente preparado, pelo coordenador da escola ou pelo próprio planejamento que, por vezes, é elaborado por ele (o professor) mesmo. Desse modo, continuam perpetuando um paradigma tradicional que ainda é vigente no sistema escolar atual.

Outro aspecto percebido em relação às escolhas lexicais é que estas podem ser entendidas como classificatórias no que diz respeito ao erro, conforme mostra o quadro 3.2 abaixo:

Erro é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• grave</li> <li>• não importante.</li> <li>• gramatical;</li> <li>• fonético (transgressão às normas da entonação e da pronúncia)</li> </ul>

**Quadro 3.2:** A classificação do erro- etapa 1- Beatriz

Ao analisar as escolhas lexicais apresentadas no quadro acima, pode perceber que, para Beatriz, o erro é grave quando for associado a uma transgressão (não intencional e não percebida pelo aluno) das normas que regem a língua, ou seja, aquilo que não estiver de acordo com as normas, com as regras gramaticais, é classificado como errado em qualquer situação ou contexto:

## Exemplo 07:

Pesquisadora: Por exemplo... o que você considera erro no B1?

Beatriz: Por exemplo... ele fala... *I'm work'*. Pra mim esse é um **erro grave**, dependendo, né... *da metade do curso pro final*.

Pesquisadora: Então, quer dizer... misturar tempo verbal... *to be*... com *simple present*?

Beatriz: Isso, no caso, **esses tempos verbais**, né? *O be com o simple present pra mim é muito grave*. (entrevista 1)

Desse modo, a representação que parece guiar as ações de Beatriz é aquela que entende a língua como objeto fora de seu contexto e que se preocupa com suas (da língua) características internas, mas não com as relações entre seus constituintes e seus significados, ou entre a língua e o meio (Dellinger, 1991 *apud* Neves, 2001).

Já um erro é considerado como *não importante* para Beatriz ou quando o aluno comete por pertencer a um nível (básico, intermediário...) em que os conhecimentos transmitidos não englobaram, em nenhum momento anterior ao erro cometido, ensinamentos que poderiam evitá-lo, ou quando a correção do erro implica a antecipação de uma explicação que poderia ser “complicada para o aluno entender naquele momento”. Veja-se exemplo abaixo:

## Exemplo 08:

Beatriz: É erro pra mim, mas para o aluno não é porque ele **não sabe** que ele tá errado...Então, *se for parte da aula e do planejamento, se ele já tiver que ter dominado* isso que ele tá falando, *eu paro, explico e às vezes peço pra ele repetir*, mas se não for, se é algo que ele vai ver muito lá na frente, *se for algo muito complicado pra ele aprender naquele momento*, eu deixo ele prosseguir... (entrevista 1)

Ainda com relação à escolha lexical *não importante*, é possível perceber que as representações de ensino-aprendizagem de Beatriz trazem indícios de que a

comunicação é mais importante em um curso em que a habilidade oral é priorizada, como ilustra o trecho que segue:

Exemplo 09:

Beatriz: [...] porque *se for uma aula onde prevalece o oral*, eu prefiro que ele fale isso rapidinho, passe para outra coisa do que ele fique preso a uma coisa que **não tem tanta importância**.(entrevista 1).

Interpretando as escolhas lexicais de Beatriz para me referir à classificação de erros, deparei, também, com representações que essa professora tem sobre linguagem. Para ela, uma língua parece ser um conjunto de palavras e de sons (gramática, pronúncia, entonação) que se apresentam em uma oração estruturada gramaticalmente:

Exemplo 10:

Pesquisadora: Tá, mas você considera erro só a gramática?

Beatriz: Não, de jeito nenhum!!!

Pesquisadora: Então, o que mais você considera erro?

Beatriz: **Gramática, pronúncia, entonação pra mim é erro**. (entrevista 1)

Essa representação parece desconsiderar o contexto em que a comunicação é estabelecida, ou seja, não considera que o contexto de produção da linguagem é construído socialmente. Beatriz, desse modo, não mostra preocupação com a importância do meio social em que a linguagem veicula. Assim, concluo que, para Beatriz, o erro não é aceito em nenhum contexto social.

As escolhas lexicais de Beatriz, encontradas nos excertos apresentados, também revelam sua representação de ensino-aprendizagem. É possível perceber que Beatriz se fundamenta em experiências que vivenciou, as quais parecem ter sido resultado de um treinamento (Leffa, 2001: 334) tecnicista, em que o erro deveria ser banido; portanto, a correção era imediata e a memorização da forma correta era feita por meio de exercícios de repetição (behaviorismo). O processo cognitivo do aluno, nesse caso, não era considerado pelo professor.

No exemplo 08, apresentado anteriormente, Beatriz diz que, se percebe um erro do aluno, explica o correto e pede para o aluno repetir a forma correta; no entanto, se o erro cometido pelo aluno é proveniente de sua falta de conhecimento sobre um determinado tópico ainda não trabalhado, ou pelo professor, ou nos níveis (B1, BII, por exemplo) anteriores pelos quais o aluno passou, deixa-o continuar sua fala sem interrompê-lo ou corrigi-lo. Nesse caso, o erro deixa de ser importante, *não tem tanta importância*. É possível perceber, ainda, que a representação dominante é a de que se deve cumprir um planejamento de abordagem estruturalista e positivista. A noção do erro está relacionada à gradação do conteúdo do curso.

No entanto, as escolhas lexicais de Beatriz reveladoras de suas ações, tais como *ensinar, explicar, corrigir, pedir para repetir, escrever na lousa*, parecem indicar o papel que desempenha em sala de aula, ou seja, para ela, se em algum momento do curso já tiver desempenhado seu papel de transmissora do conteúdo, o erro passa a ser visto como sendo *grave* (vide exemplos 3 e 7). Essa representação de si própria também parece ser um reflexo dos paradigmas tradicionais de ensino: ao professor cabe

ensinar, e ao aluno, aprender, reproduzindo o que lhe foi ensinado. O erro, nesse paradigma, deve ser banido.

Passo, agora, à análise das representações iniciais de Aline. O mesmo procedimento utilizado para identificar as representações iniciais de Beatriz foi aplicado.

Assim como para Beatriz, Aline também parece ter a representação de linguagem em que a estrutura gramatical é privilegiada e o estudo de uma língua implica o estudo de partes de uma oração que, por sua vez, é estudada fora de um contexto de produção, conforme exemplo 11 abaixo:

Exemplo 11:

Aline: [...] se *eu estou dando uma aula **com verbos no passado***, e de repente os alunos falam no presente, aí sim eu corrijo. (entrevista 1)

As escolhas lexicais de Aline, para se referir ao erro, revelam também sua representação de ensino-aprendizagem. Para ela, não responder exatamente ao que foi perguntado por um interlocutor, por exemplo, é um erro, conforme ilustrado no exemplo 12:

Exemplo 12:

Pesquisadora: Que outros erros graves... quer dizer você disse, né? Trocar Do por Did, trocar Am por Is... e quais outros erros são graves?

Aline: É a gente tá, por exemplo, em **fazer uma pergunta de alguma coisa e ele responder totalmente diferente**, sabe?

Pesquisadora: Como assim?

Aline: Um exemplo simples (de erro grave)... mas aí vai cair na gramática de novo...**where do you live?** " daí **ele responde pra mim...**"**I was Born in...**" (entrevista 1)

Aline parece não considerar a hipótese de que dar uma resposta que não condiz ao que foi perguntado pode também ser um recurso de que o falante lança mão durante a comunicação, ou para se *esquivar* da resposta esperada, ou para *mostrar* que não gostaria de respondê-la, por exemplo.

Aline considera erro quando o aluno *não consegue dar opiniões*. Veja exemplo 13 abaixo:

#### Exemplo 13:

Aline: Acho que há vários tipos de erro, os que são considerados **graves** e até mesmo **os simples** (tratando-se de inglês, a falta do "s" na 3ª pessoa seria simples; e o grave, quando o aluno, numa aula de inglês oral (B3) **não consegue dar opiniões pessoais ou então inverte completamente a ordem de uma sentença**. (entrevista 1)

Essa representação parece indicar uma preocupação de Aline com *o que* está sendo dito, e nem tanto com *o como* está sendo dito (no sentido gramatical). No entanto, essa escolha não parece ser reveladora de uma representação despreendida do paradigma tradicional cuja preocupação maior do professor recai no ensino de estruturas gramaticais e deixa de lado o papel da linguagem. A noção de gênero parece não permear sua representação de linguagem. Os contextos em que a linguagem utilizada permite que erros sejam produzidos, até mesmo de maneira consciente, seja para estabelecer uma comunicação eficaz, seja para mostrar que conhece as regras da língua a ponto de lançar mão das transgressões da norma da língua, parece não serem considerados pela professora.

Aline conceitua o erro como sendo aquele cometido pelo aluno *insistentemente*, mesmo após o professor ter trabalhado bem o assunto em sala, conforme ilustra o exemplo abaixo:

Exemplo 14:

Aline: É analisando assim... no caso dos níveis, eu acho que em B1... falando “I is”... eu considero pegando, aí nesse ponto, de repente, **uma coisa que foi bem trabalhada e você vê o aluno insistindo naquele erro**, aí eu considero **erro grave...** (entrevista 1)

Essa representação de Aline parece evidenciar, assim como a de Beatriz, que a linguagem é composta por unidades fragmentadas e que essas unidades devem ser apresentadas ao aluno em momentos e hora certos. Esses momentos “certos” seriam aqueles, muitas vezes, determinados por um plano de ensino estruturalista em que as necessidades do aluno não são consideradas mais importantes que o conteúdo a ser ministrado.

Veja-se o quadro 3.3 abaixo, em que as escolhas lexicais de Aline revelam sua representação de conceito de erro:

Erro é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• fugir do contexto (o que o aluno <i>responde</i> sem ter coerência com o que foi <i>perguntado</i>)</li> <li>• não conseguir dar opiniões;</li> <li>• inverter a estrutura da sentença;</li> <li>• insistir no erro (após explicação do professor).</li> </ul>

**Quadro 3.3** – O conceito de erro- etapa 1- Aline

Já em relação à classificação do erro, foram levantadas as escolhas lexicais e mostradas no quadro 3.4 abaixo, feitas por Aline, que contribuem para a construção de sua representação sobre o erro:

Erro é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• grave;</li> <li>• simples (passáveis);</li> <li>• saudável;</li> <li>• facilitador;</li> <li>• natural;</li> <li>• detector de “gaps”;</li> <li>• gramatical (transgressão das normas da língua).</li> </ul>

**Quadro 3.4** – A classificação do erro- etapa 1-Aline

Para Aline, o erro é classificado como *grave* quando: a) o aluno comete o mesmo erro várias vezes mesmo que a explicação do professor tenha sido bem trabalhada; b) o aluno comete o erro mesmo depois de ter tido várias aulas sobre o assunto; c) o aluno está em um nível (básico, intermediário ou avançado) em que já não deveria estar cometendo um determinado erro; d) o aluno está convicto de que o que está falando está correto, quando, na realidade, não está; e) o aluno responde o que não lhe foi perguntado, conforme ilustram os exemplos abaixo:

Exemplo 15: (a)

Aline: É analisando assim... no caso dos níveis, eu acho que em B1... falando “I is”... eu considero pegando, aí nesse ponto, de repente, **uma coisa que foi bem trabalhada e você vê o aluno insistindo naquele erro**, aí eu considero **erro grave...** (entrevista 1)

Exemplo 16: (b)

Pesquisadora: Você pararia a conversa para corrigir um erro?

Aline: Ah... eu acredito que não iria “deixar batido” não! Mas por exemplo, se a pessoa estivesse falando, eu iria dar depois mais um toque, **mas... 3ª, 5ª aula...** *eu iria interromper sim...* porque isso seria um erro **grave**. (entrevista 1)

Exemplo 17: (c)

Pesquisadora: Então você falou: não dar opinião, inverter a ordem da sentença é erro grave, né?

Aline: Isso eu **consideraria sim...** *mas dependendo em que nível que ele tá... em que lugar ele tá... no B1, logicamente não consideraria grave... mas estando assim mais avançado... aí eu considero grave sim.* (entrevista 1)

Exemplo 18: (d)

Aline: **Erros graves?** Por exemplo: então... eu nem vou então falar no B3, mas o aluno já está então... *em um certo nível e ele de repente começa a falar e... fazer perguntas com Do, Do, Do... e ele está convicto que é passado e de repente ele já aprendeu isso, entendeu? É isso... que eu considero erro grave...* (entrevista 1)

Exemplo 19: (e)

Aline: Um exemplo simples (de erro **grave**)... mas aí vai cair na gramática de novo...**where do you live?** ” daí ele responde pra mim...”**I was Born in...**”

Pesquisadora: Isso é **grave**?

Aline: **Isso eu consideraria sim...** (entrevista 1)

Analisando as escolhas lexicais de Aline para se referir ao erro classificado como grave, pude identificar que a noção do erro está, para ela, relacionada à gradação do conteúdo do curso. Para Aline, conforme o aluno atinge níveis mais adiantados no curso, menos ele erra ou menos toleráveis são seus erros, conforme ilustra o exemplo 17, acima.

O item *d*, acima mencionado, parece indicar que a representação de Aline reflete a teoria proposta por Corder (1969), em que o erro é entendido como a falta de conhecimento que o aluno tem em relação à língua. Essa representação de erro pode ser associada ao conceito de “error” e, para Aline, isso é grave. No entanto, Aline parece desconhecer a teoria que embasa sua ação.

Já os erros considerados *simples* parecem ser aqueles relacionados ao que o aluno cometeu por engano, distração, conforme ilustrado abaixo:

Exemplo 20:

Pesquisadora: Erro simples você falou, né? Faltou o s e tal...

Aline: **Erro simples** depende é só daquele... “olha você lembra que no passado eu uso *did*?... ah é!!!! Pronto... de repente eu **não** posso considerar isso **grave**, porque através do erro dele eu percebi que aconteceu alguma coisinha ali... faltou alguma coisa que eu possa tá dando subsídio pra ele ir pra frente... pra ele continuar, nem ir pra frente... pra ele continuar mesmo... entendeu? (entrevista 1)

As escolhas lexicais que classificam o erro como *facilitador*, *detector de “gaps”*, *saudável*, *natural*, parecem indicar uma representação positiva de erro, como ilustram os exemplos abaixo:

Exemplo 21:

Aline: É o seguinte... eu acredito que o erro... ele... quando é visto por um professor ou por um colega mesmo... ele **facilita**, sabe? Ajuda, entendeu? (entrevista 1)

Aline: Eu vejo o **erro** como um componente **saudável** que ocorre durante o ensino-aprendizagem. Ele é um elemento que muitas vezes **detecta algum “gap” existente durante o processo de ensino-**

**aprendizagem do aluno**, se corrigido corretamente. Ele também pode ser **um trampolim** na aprendizagem do aluno, se corrigido corretamente. O erro *“nunca”* deve ser acompanhado de punição e nem apontado explicitamente como “erro”; ele deve ser identificado como já citado anteriormente como algo **“saudável”** e **“natural”**. (nota de minuto)

É interessante notar que Aline parece entender o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, identifica o erro como um elemento que *ajuda* a perceber o processo cognitivo do aluno. Nesse sentido, o erro *detecta um “gap”* de aprendizagem do aluno ou do ensino do professor, conforme ilustram os exemplos 20 e 21 acima citados.

### 3.2 Representações finais sobre o erro

Passo agora à análise das escolhas lexicais de Beatriz e, posteriormente, de Aline, para se referirem ao erro, após terem participado das sessões reflexivas. Desse modo pretendo responder à segunda pergunta de pesquisa:

- Que representações as professoras principais têm sobre o erro dos alunos, após o período em que participaram das sessões reflexivas?

Para responder à pergunta de pesquisa acima, o mesmo procedimento utilizado para reconhecer as representações iniciais das professoras foi utilizado para identificar suas representações finais.

Veja-se quadro com as representações finais de conceito de erro reveladas por Beatriz:

<p>Erro é</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• não saber;</li> <li>• não falar com educação;</li> <li>• não conseguir absorver;</li> <li>• não utilizar uma informação da maneira correta;</li> <li>• falar em português.</li> </ul>
--

**Quadro 3.5** – O conceito de erro- etapa 2- Beatriz

Beatriz apresentou um repertório com escolhas lexicais que apontam que, para ela, o erro é visto como um “error”, ou seja, parece se referir àquilo que o aluno não consegue corrigir, perceber a forma correta, conforme ilustrado abaixo:

Exemplo 22:

Beatriz: E eu vejo que **percebeu o erro...** eu não explico nada... agora, quando eu vejo que ele tá...inseguro... lá... ah... é porque... você vê um sinal de interrogação é na cabeça do aluno... aí eu explico. (entrevista final)

Por outro lado, a teoria do mistake, ainda que não explícita por Beatriz, parece permear sua representação, pois para ela o erro que o aluno comete, mas que ele é capaz de perceber, pois *já aprendeu, já internalizou, já absorveu, já tomou consciência, já possui informação* não configura erro, conforme exemplos:

Exemplo 23:

Pesquisadora: Beatriz o que você considera erro, hoje?

Beatriz: Hoje eu considero **erro o que o aluno comete quando ele não sabe sobre um determinado assunto...** então... se ele **não sabe a regra da terceira pessoa...** ele vai lá e comete por não saber o que que isso significa... aí pra mim é erro... agora.... *se ele aprender depois de eu explicar de novo...* não acho... não é erro pra mim.(entrevista 2)

Exemplo 24:

Beatriz: Erro para mim é quando o aluno já **tem uma informação** sobre o assunto e quando não a utiliza da maneira correta. Exemplo: Já foi introduzido o Simple present e *a professora já explicou e fixou a regra da terceira pessoa*, e mesmo assim o aluno comete o erro de não colocar o S no verbo. O erro me **revela** que o que foi exposto anteriormente **não** foi **interiorizado** ou o aluno **não tomou consciência** de que aquela regra existe. (sessão e-reflexiva)

A noção de erro exposta por Beatriz também parece indicar, em suas escolhas lexicais, que sua representação de erro incorpora a noção de erro a partir da consideração da situação em que a fala está sendo produzida, conforme ilustração abaixo:

#### Exemplo 25:

Pesquisadora: Quando o aluno faz um tipo de erro, o que que você considera?

Beatriz: **De pronúncia, erro gramatical...** se ele já sabe se expressar em inglês, se **falar em português** em sala de aula pra mim é erro... é.... **a entonação** [...] as expressões idiomáticas... acho que... não sei se é expressão idiomática mesmo que chama... **se uma pessoa vai falar esquece de falar um “por favor”**... então... também considero erro ... se o aluno **não fala com educação** com outro aluno **de acordo com a situação**... isso aí *eu aprendi* com você após a nossa sessão reflexiva... eu nem dava valor a esse tipo de coisa... depois que a gente conversou bastante sobre isso... que eu comecei a prestar mais atenção nas minhas aulas e *a passar mais isso pros alunos... como é que eu me expesso em determinadas situações*. (entrevista 2)

Observa-se que Beatriz, não só parece considerar a língua em seu aspecto formalista, e portanto estruturalmente formada, como também parece estar *começando a valorizar, a prestar mais atenção e a passar para seus alunos como é que se expressa em determinadas situações*. Portanto, a noção do *Onde se fala* e do *Como se fala* parece estar despertando em Beatriz a representação do erro associado à situação. No entanto, Beatriz não menciona preocupação com relação ao *Quem fala, O que fala e Para Quem fala* (Ramos, 2004), pois desconsidera o papel desempenhado pelos interlocutores em uma determinada situação.

A classificação do erro identificada nas escolhas lexicais feitas por Beatriz está ilustrada no quadro 3.6:

Erro é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• gramatical (transgressão às normas da língua);</li> <li>• fonético (transgressão às normas da entonação e da pronúncia),</li> <li>• revelador.</li> </ul>

**Quadro 3.6** – A classificação do erro- etapa 2-Beatriz

A classificação do erro expressa por Beatriz, no momento final desta pesquisa, revela que sua representação de linguagem, ainda que apresente traços de preocupação com o contexto em que a linguagem veicula, como ilustra o exemplo 25 mencionado anteriormente, é de cunho estruturalista. Nesse exemplo, Beatriz classifica o erro como gramatical, de entonação, de pronúncia. Outra representação de Beatriz é a de aprendizagem adequada que, para ela, é aquela que *ensina, passa* conhecimentos sobre a língua, conforme ilustra exemplo abaixo:

Exemplo 26:

Beatriz: É erro a hora *que eu ensinei, passei pra ele e ele não conseguiu absorver...* aí sim **é erro**. (entrevista 2)

No entanto, o exemplo abaixo ilustra também, outra representação de Beatriz com relação ao erro, ou seja, para ela, configura erro *fazer gestos que não estão de acordo com o que se fala*, como ilustra o exemplo abaixo:

Exemplo 27:

Beatriz: A maneira da **linguagem corporal do aluno**... eu acho que eu aprendi isso também... ele se expressa muito pela linguagem corporal...

os **gestos dele se tão de acordo ou não com o que ele** fala... sabe? Então... o que era erro pra mim, antigamente... eu acho que mudou.(entrevista 2)

Observa-se, portanto, que Beatriz também considera a linguagem corporal do aluno e os gestos que utiliza, a fim de verificar se estão de acordo com o que o aluno fala. Acredito que essa representação de erro é indicadora de uma preocupação com questões culturais e sociais; no entanto, por não ter perguntado a Beatriz o que significava *falar de acordo com gestos utilizados pelo aluno*, não pude chegar a uma conclusão sobre essa representação.

Beatriz mostra atenção ao processo cognitivo do aluno quando esse comete um erro, conforme exemplo abaixo:

Exemplo 28:

Beatriz: O erro me **revela** que o que foi exposto anteriormente **não foi interiorizado ou o aluno não tomou consciência** de que aquela regra existe. (sessão e-reflexiva)

Desse modo, o erro é um *revelador* do processo cognitivo do aluno e, Beatriz parece começar a considerá-lo como algo que lhe oferece informações sobre a aprendizagem do aluno.

Passo, agora, à análise das representações finais de Aline. Veja-se quadro 3.7:

Erro é
<ul style="list-style-type: none"> <li>• não conseguir se autocorriger ou não perceber o erro. (<i>Error</i>);</li> <li>• cometer um deslize (<i>Mistake</i>);</li> <li>• cometer o mesmo erro várias vezes (<i>Fossilização</i>).</li> </ul>

**Quadro 3.7** – O conceito de erro- etapa 2 - Aline

Ao analisar as escolhas lexicais de Aline expostas no quadro acima, é possível perceber que as teorias discutidas e abordadas durante as sessões reflexivas foram incorporadas a seu discurso para conceituar o erro. Aline parece, não só estar consciente de suas ações, como também estar teoricamente embasada. Percebe-se que Aline identifica sua representação de erro com os conceitos de “error”, de “mistake” e de “fossilização”, conforme ilustram os exemplos abaixo:

#### Exemplo 29:

Pesquisadora: Aline, para você, hoje, o que é erro?

Aline: O que eu consigo fazer é distinguir entre duas coisas; o error e o mistake [...] o “**mistake**” é aquele momento que o aluno, por um deslize, fala, comete um erro... algo não adequado, alguma coisa não adequada, mas a gente percebe que ele já sabe, mas realmente na hora esqueceu, talvez por ansiedade ou por outros fatores... [...] agora, o “**error**” é quando o aluno fala uma sentença e *eu percebi* que tem alguma coisa errada, eu dou um sinal e ele faz um gesto assim como uma interrogação no rosto [...] *na verdade o aluno não aprendeu aquilo que de repente eu não consegui ensinar direito, não deu tempo o suficiente pro aluno amadurecer e entender aquele ensino.* (Entrevista final)

#### Exemplo 30:

Aline: Também aprendi que quando o aluno comete o mesmo erro várias vezes... esse erro já está **fossilizado**... e esse é um erro que deve realmente ser trabalhado... porque senão... o aluno o carrega até o nível avançado... (entrevista final)

Quanto à classificação do erro, é possível identificar, no quadro 3.8, as representações de Aline após participar de sessões reflexivas sobre o erro.

Erro é
gramatical; fonético (transgressão às normas de pronúncia e de entonação); inadequação cultural; inadequação vocabular; inadequação à situação; natural; diagnosticador; não grave.

**Quadro 3.8** – A classificação do erro- etapa 2 - Aline

Para Aline, o erro é visto sob uma perspectiva estruturalista, em que a língua é entendida fora de seu contexto de produção, ou seja, para Aline o erro é transgressão às normas internas de uma língua, já que suas escolhas lexicais fazem referência ao erro *gramatical, ao de pronúncia e de entonação*, como ilustra o exemplo abaixo:

Exemplo 31:

Aline: Pra mim **era mais gramática** mesmo... mas hoje em dia já entra também **pronúncia**, a **entonação da frase**. (entrevista final)

Por outro lado, é importante citar que Aline também concebe o erro como *inadequação cultural, vocabular, situacional*, como mostra o exemplo abaixo:

Exemplo 32:

Pesquisadora: O que você considera outro tipo de erro?

Aline: É... é... uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar, mas que depois dessas entrevistas, das leituras... o **erro cultural, a inadequação vocabular** também, por exemplo... uma inadequação cultural... *o aluno tá numa situação* que ele é garçon,... numa brincadeirinha de sala de aula, no caso a pessoa de um restaurante... o

cliente: “What do you want?” Gramaticalmente tá correta a frase... certinha... só que em relação à **situação não seria a forma mais adequada** dele perguntar aquilo... está inadequado... teria que ter mais polidez... *mas isso vai depender também do lugar que ele entrou... se ele tá numa lanchonete... num buteco... ele pode falar... mas num restaurante chique... na verdade isso é um erro...* (Entrevista final)

Nota-se, no exemplo acima, que a representação de erro de Aline, nesta etapa da pesquisa, é aquela que considera o contexto social em que a linguagem é veiculada e, a partir disso, o erro, para ela, é também a inadequação da fala ao contexto. O erro não é apenas a estrutura gramatical errada, envolve, também, a *inadequação vocabular e cultural* à situação de fala. Aline, parece ter incorporado à sua representação de erro a noção de linguagem, no entanto não abandonou, como ilustra o exemplo 31, sua representação de erro atrelada às questões de língua, o que me leva a perceber que não abandonou suas representações antigas em detrimentos das que surgiram. No entanto, mostra-se aberta a paradigmas de ensino-aprendizagem mais condizentes com a realidade social atual, rompendo, assim, com o ciclo vicioso em que o professor perpetua as ações de professores que tiveram e, conseqüentemente, os paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Aline mudou sua representação de erro com relação à classificação de grave e simples. Para ela, o erro deixou de ser visto como sendo *grave*, como ilustra o exemplo 33:

#### Exemplo 33:

Pesquisadora: Aline, você comentou, em sua primeira entrevista, nesta pesquisa, que existiam 2 tipos de erros: os graves e os simples. E neste momento... o que é que você diz sobre esses tipos de erro?

Aline: Eu acho que não... eu acho que **não existe erro grave**... porque faz parte do processo de aprendizado mesmo... é algo até natural... ocorre... então não dá pra falar... ah.... porque não colocou o S na terceira pessoa ele não é um aluno de avançado... não existe isso... acho que... faz parte mesmo isso... é na verdade... **não é grave**... realmente é **algo natural**. (entrevista final)

É importante perceber, no exemplo acima, que Aline abandonou a representação de erro *grave e simples* e reafirmou o erro como algo *natural*.

O erro foi classificado por Aline, nesta etapa da pesquisa, como sendo um diagnosticador, como ilustra o exemplo abaixo:

#### Exemplo 34:

Aline: O erro... muitas vezes **diagnostica** onde o aluno está com *dificuldade*.(entrevista final)

Aline, ao classificar o erro como diagnosticador, revela que seu foco no processo de ensino-aprendizagem é o aluno e seu papel enquanto professora: conhecer um problema no processo de ensino-aprendizagem pela observação dos respectivos “sintomas” apresentados pelo aluno. Aline parece perceber-se como uma pesquisadora, envolvida em uma investigação “para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares” (Schön, 1983). Essa representação de seu papel de professora é, nas palavras de Schön (1983), “um saber profissional”.

Essas escolhas lexicais de Aline, na etapa 2 desta pesquisa, dão margem à interpretação de que estabelece relações entre erro e contexto, o que a leva a perceber que, *mesmo que uma sentença esteja gramaticalmente correta, se não estiver de acordo com a situação, configura erro*. Desse modo, parece perceber um enfoque sociointeracionista para a linguagem, pois evidencia que os falantes desempenham

uma função social, como ilustrou o exemplo 32 acima, ou seja, Aline considera *quem fala* (o cliente de um restaurante chique), *para quem fala* (garção do restaurante), *onde fala* (em um restaurante chique), *com que propósito* (ser bem atendido, não ser interpretado como mal-educado...).

Passo agora à análise contrastiva das representações de Aline e de Beatriz.

### **3.3 Representações: o que mudou?**

Nesta seção, apresento os resultados obtidos a partir de uma análise contrastiva entre as representações iniciais e finais, e discuto, também, os resultados obtidos sob a perspectiva do processo reflexivo e das diversas teorias que podem embasar as ações e representações das professoras. Então, retomo os pontos principais do capítulo, apresentando minhas conclusões sobre as mudanças ou permanências de representações das participantes desta pesquisa. Desse modo, respondo à terceira pergunta de pesquisa, a saber:

- Que mudanças e/ou incorporações são percebidas nas representações sobre o erro, após um trabalho colaborativo crítico-reflexivo desenvolvido com as professoras?

As representações obtidas com a análise contrastiva dos dados estão ilustradas no quadro da página que segue.

		Conceito de erro		Classificação de erro	
		Antes das sessões reflexivas	Após sessões reflexivas	Antes das sessões reflexivas	Após sessões reflexivas
Beatriz		<ul style="list-style-type: none"> <li>• não saber; →</li> <li>• usar o português; →</li> <li>• não ter informação;</li> <li>• não dominar;</li> <li>• não ter visto (o que o aluno não sabe porque não lhe foi ensinado, ele não viu);</li> <li>• misturar tempo verbal;</li> <li>• não saber falar; (o que já foi ensinado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não saber;</li> <li>• falar em português;</li> <li>• não falar com educação;</li> <li>• não conseguir absorver;</li> <li>• não utilizar uma informação da maneira correta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gramatical; →</li> <li>• fonético →</li> <li>• grave</li> <li>• não importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gramatical</li> <li>• fonético</li> <li>• revelador.</li> </ul>
	Aline	<ul style="list-style-type: none"> <li>• insistir no erro →</li> <li>• fugir do contexto (não responder ao que foi perguntado);</li> <li>• não conseguir dar opiniões;</li> <li>• inverter a estrutura da sentença;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cometer o mesmo erro várias vezes (<i>Fossilização</i>).</li> <li>• não conseguir se auto-corrigir ou não perceber o erro. (<i>Error</i>);</li> <li>• cometer um deslize. (<i>Mistake</i>);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• natural; →</li> <li>• gramatical →</li> <li>• detector de “gaps”;</li> <li>• grave;</li> <li>• simples (passáveis);</li> <li>• saudável;</li> <li>• facilitador;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• natural;</li> <li>• gramatical;</li> <li>• diagnosticador;</li> <li>• não grave</li> <li>• fonético</li> <li>• inadequação cultural;</li> <li>• inadequação vocabular;</li> <li>• inadequação à situação;</li> </ul>

**Quadro 3.9**– Representações: o que mudou?

O quadro apresentado possibilita um movimento interpretativo horizontal que permite contrastar os conceitos e as classificações de erro nas duas etapas desta pesquisa, ou seja, antes e depois das sessões reflexivas.

Ao interpretar os conceitos de erro apresentados por Beatriz nas duas etapas desta pesquisa, é possível perceber permanências de representações, que estão negritadas no quadro 3.9. Para ela, o erro era classificado, na etapa 1 desta pesquisa, como não saber e como usar o português em sala de aula, e essas escolhas lexicais foram mantidas na etapa 2, conforme ilustra o quadro 3.9. Acredito que a permanência da representação de que erro é *falar em português*, seja consequência de experiências vividas por Beatriz enquanto aluna de inglês, pois ela própria menciona, em uma de nossas sessões reflexivas, que aprendeu inglês em uma época em que era proibido falar em português em sala de aula, como ilustra o exemplo abaixo:

#### Exemplo 35:

Pesquisadora: Mas em relação ao Básico, eu queria só que vocês me colocassem a posição do aluno... porque pra mim parece que assim... parece que foi ontem que eu aprendi inglês... e eu aprendi inglês em uma época em que era proibido falar português em sala de aula... proibido...

Beatriz: Mas isso ainda existe... eu aprendi assim... mas eu acho que é isso... eu acho que é interessante, sim, falar inglês em sala de aula... mas acho que deve prevalecer o bom senso do professor... de acordo com o nível da sala... (2ª sessão reflexiva).

Quanto à classificação de erro, Beatriz também reitera sua representação de erro explicitada na etapa 1 desta pesquisa, pois reafirma que erro é transgressão às normas gramaticais e fonéticas da língua. Desse modo, parece mostrar-se preocupada com as

questões que envolvem o ensino-aprendizado de uma *língua*, ou seja, o estudo de uma língua implica a preocupação com suas características internas. Nesse sentido, a língua é “um conjunto de frases”, “um sistema de sons” (Dillinger, 1991).

Acredito que, embora Beatriz esteja começando a perceber a relevância do contexto, como ilustra suas escolhas lexicais *não falar com educação*, ilustrada no quadro 3.9 e no exemplo 25, não parece desejar abandonar sua representação formalista e estruturalista do ensino de língua, conforme ela mesma ilustra em seu texto, produzido durante a sessão e-reflexiva:

Exemplo 36:

Beatriz: Acho que copiamos as ações de nossos antigos professores porque, pelo menos no meu caso, eles foram o nosso espelho de educadores, aqueles que veneramos porque nos ensinaram aquilo que sabemos, e o que penso é que, se de alguma forma deu certo com a gente, com certeza dará com nossos alunos.

No entanto, Beatriz revela que está repensando suas ações, está se baseando em seu conhecimento de experiência e também em seu conhecimento teórico, a fim de construir ou reconstruir suas representações, como ilustra o exemplo abaixo, também retirado da sessão e-reflexiva:

Exemplo 37:

Pesquisadora: Corrigimos nossos alunos da mesma forma que nossos professores nos corrigiam?

Beatriz: Eu não corrijo meus alunos da mesma forma que meus professores corrigiam-me, mas com certeza existem vestígios do que os meus professores faziam comigo o que faço com meus alunos. Acho que a minha vida profissional se divide em dois tempos: antes e depois da faculdade. Antes, eu absolutamente imitava tudo o que meus professores faziam: expunha meus alunos em frente a sala e fazia perguntas como se eles tivessem a obrigação de saber o certo e não

tivessem o direito de errar... porém, após os estudos e também com a minha experiência de sala de aula, tudo tem mudado e, graças a Deus, para melhor. Hoje em dia, após meu TCC e com minha convivência com vocês, tenho tomado consciência das minhas atitudes em sala de aula, principalmente com relação ao erro.

Acredito que a reflexão de Beatriz, apresentada acima, indica que, ao tomar consciência de suas ações, seleciona as que acredita funcionarem e abandona aquelas que não lhe fazem sentido, daí a permanência de algumas representações as quais não se basearam em ações rotineiras e habituais, mas em ações e escolhas conscientes. Assim, acredito que são permanências que indicam mudança, pois ações que Beatriz reproduzia tornaram-se ações conscientemente selecionadas. Desse modo, posso afirmar que Beatriz tem consciência de suas ações, das influências impostas por conhecimentos estabelecidos, e que tem controle sobre o direcionamento de suas ações. Beatriz é agente ativa de seus próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas, e essas características são próprias de um profissional reflexivo, como postula Ramos (2003: 55). Beatriz menciona a questão do “estar consciente de suas escolhas e ações”, no exemplo abaixo:

#### Exemplo 38:

Beatriz: Desde que começamos a falar sobre o erro muita coisa mudou com relação a minha atitude em sala de aula: hoje sou mais atenta à feição de meus alunos, ou seja, aquilo que eles demonstram simplesmente através de um olhar, tenho utilizado mais os gestos e expressões faciais em minhas aulas, o que tem ajudado bastante, e o melhor de tudo: as minhas ações começaram a ser conscientes, agora sim eu sei o porquê de estar agindo da seguinte forma, é motivante saber o porquê das coisas! (sessão e-reflexiva)

Ao interpretar os conceitos e classificações de erro apresentados pelas professoras em sentido horizontal, é possível perceber que suas representações

sofreram mudanças sutis, as quais são percebidas se analisarmos as escolhas lexicais das participantes nos dois momentos da pesquisa, ou seja, antes e após as sessões reflexivas.

Antes das sessões reflexivas o erro é considerado por Beatriz apenas como o *não saber* do aluno, ao passo que, após as sessões, refere-se ao erro como também aquilo que o aluno *não conseguiu absorver*. Essas mudanças de escolhas lexicais após sessões reflexivas parecem indicar que Beatriz passou a considerar que o erro pode indicar que o aluno ainda se encontra em um momento em que seu conhecimento sobre o assunto não se tornou real, e isso indicaria que o aluno *ainda não absorveu*. Beatriz optou pelo termo *absorver*, em vez de *fixar*, *memorizar*, como citou na entrevista que aconteceu antes das sessões reflexivas. No momento inicial desta pesquisa, Beatriz mencionou que, após suas explicações, esperava que o aluno reproduzisse corretamente a estrutura explicada por ela; já após as sessões reflexivas, ao analisar os dados verticalmente apresentados no quadro 3.9, é possível interpretar que Beatriz parece considerar que o aluno, embora tenha informações sobre a estrutura gramatical trabalhada por ela, *não a utiliza da maneira correta*. Beatriz parece, desse modo, acreditar que o aluno conhece a regra gramatical explicada, e que apenas *não a utiliza ainda corretamente*. Isso parece indicar que Beatriz possa ter incorporado uma outra representação do papel do aluno, ou seja, pode também percebê-lo como alguém que *tem* uma informação sobre o assunto explicado, mas que ainda *não consegue* utilizá-la.

O *não falar com educação*, para Beatriz, passou a configurar um erro. Assim, é possível concluir que essa professora pode ter se identificado com o que postula

Hymes (1974). Esse autor considera que a capacidade lingüística do falante compreende, não apenas a habilidade de construir e interpretar expressões lingüísticas, mas também a habilidade de usar as expressões de maneira apropriada e efetiva, nas normas de convenções da interação verbal que prevalecem em uma comunidade lingüística. Assim, *não falar com educação* são escolhas lexicais que dão indícios de um início de mudança ou de incorporação de uma representação de ensino-aprendizagem em que o social passa a ter seu valor na construção do conhecimento lingüístico de língua inglesa.

Beatriz parece se encontrar meio a um processo reflexivo, pois está, como menciona no trecho acima, *começando* a se conscientizar de suas ações, e esse processo é que a motiva. Acredito que as vídeo-discussões foram as mais responsáveis pelas *mudanças de atitude* mencionadas por Beatriz. O exemplo abaixo ilustra o momento em que percebi que a vídeo-discussão despertou Beatriz para a reflexão sobre suas ações:

#### Exemplo 39:

Pesquisadora: Quando nossas ações deixam de ser rotineiras é porque a gente tá refletindo sobre o assunto, não é?

Beatriz: É...

Pesquisadora: Tem alguma ação que vocês se pegaram , ficaram se policiando pra fazer ou refletindo, tem alguma?

Beatriz:Eu... ah... há a necessidade do aluno falar mais em inglês porque eu falava mais que ele, eu percebi isso quando eu olhei no vídeo... falei: Nossa, Beatriz, pelo amor de Deus, parece que tá numa aula de cursinho!!!!!! Repeat, repeat, repeat...

Pesquisadora: Foi no vídeo, então?

Beatriz: Foi no vídeo.

Pesquisadora: Então você acha que foi o vídeo que te deu essa percepção?

Beatriz: No vídeo você vê... é visual... o que é melhor do que só ouvir sua aula, por exemplo.(5ª sessão-reflexiva)

É interessante perceber que Beatriz também apresenta uma mudança em relação à classificação que fazia do erro inicialmente e após o processo reflexivo. Inicialmente, o erro foi classificado como *grave* e, posteriormente, passa a ser *revelador*. Acredito que essa mudança na escolha lexical para classificar o erro aponta para uma mudança de representação: o erro deixa de ser o mais importante e o processo cognitivo do aluno assume papel mais relevante, pois o erro deixa de ser *grave* e passa a *revelar* a cognição.

Quanto à Aline, uma de suas representações sobre o conceito de erro, parece ter se mantido, já que, tanto antes das sessões reflexivas, como após as sessões reflexivas, a idéia de insistir no erro permanece. No entanto, menciona a fossilização para conceituar o erro, mostrando, assim, sua preocupação em buscar na teoria argumentos que justifiquem sua prática. Essa postura de Aline, de se referir à teoria para conceituar o erro, indica mudança, não de representação do que considera erro, mas de sua representação de formação de professor ou de sua compreensão de si própria como profissional, pois, como postula Pimenta (2003: 23), o saber do docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Por concordar com a autora, acredito que a teoria tem importância fundamental na formação do docente, e Aline parece concordar com o que acabei de mencionar. Por

essa razão, parece ter buscado na teoria os conceitos que embasavam suas ações, como ilustram os trechos abaixo, extraídos da sessão e-reflexiva:

Exemplo 40:

Pesquisadora: Como você via o erro e como você o vê agora?

Aline: Fica mais claro se eu pensar em *mistake* e *error*. O primeiro é quando meu aluno comete um deslize, pois o que ele errou já está organizado e claro – diante desse erro, o professor pode muito bem ignorá-lo, pois ele é capaz de perceber que foi um esquecimento de momento; já o *error*, é quando o aluno comete um erro e quando não percebe o que errou... Se o professor tiver isso claro, ele saberá corrigir na hora certa e até mesmo não corrigir certos tipos de erros.(entrevista final)

Os exemplos abaixo ilustram a relação teoria e formação de professor:

Exemplo 41:

Aline: A teoria me ajudou a perceber o que que é erro... realmente é muito importante o aspecto teórico, porque eu achava antes que era de uma forma natural... tudo em sala de aula... que não precisava de teoria por trás da aula, porque professor que era professor era aquele intuitivo que percebia... não precisava de teoria... mas hoje eu percebo que a teoria dá uma base pro professor mesmo... *é aquela coisa de dar nomes aos bois*... eu acho que é importante porque a gente fica... dá mais segurança pra dar aula, a gente se sente mais preparado... tem mais argumento, de repente, até pra armar uma discussão até com outro profissional... um diretor... um coordenador [...] antes eu achava que era só prática, mas os dois juntos... que dá uma receita legal. (entrevista final)

Exemplo 42:

Aline: Eu tô percebendo mais o que eu fazia e tô fazendo mais o que eu tô aprendendo também...(entrevista final)

Os exemplos acima evidenciam a preocupação de relacionar a prática à teoria e “de dar nomes aos bois”, nas palavras de Aline, ou seja, de identificar a teoria que embasa sua prática. Por essa razão, reitero o que mencionei quanto à questão da mudança de representação de si própria enquanto profissional e da permanência da

representação de Aline com relação ao conceito de erro, apresentada após sua participação em sessões reflexivas.

As escolhas lexicais feitas por Aline para classificar o erro indicaram a permanência de duas representações, ou seja, para ela, o erro continuou sendo classificado como *natural e gramatical*, como ilustra o quadro 3.9.

Por outro lado, os dados também apontam para mudanças/incorporações significativas de representação, visto que, para Aline, após as sessões reflexivas, o erro passou a ser também *inadequação cultural, inadequação vocabular e inadequação à situação*. Essas classificações indicam preocupação com o meio em que a linguagem é veiculada e, conseqüentemente, com a cultura desse meio e com a adequação do vocabulário à situação. Aline parece ter incorporado a representação de que “[...] os falantes desempenham uma função social, ou seja, alguém fala com alguém, com um propósito, e em um contexto sócio-histórico e cultural”, como postulam Freire e Lessa (2003: 183). O exemplo abaixo ilustra a representação de erro que reitera o que mencionei acima:

#### Exemplo 43:

Aline: O que adiantaria meu aluno falar (sendo ele um garçon em um restaurante classe A) Choose your dish or what do you want? Certamente, a maneira que o garçon utilizou para falar com um executivo não foi adequada, e isso eu considero um erro, pois o papel do professor seria o de esclarecer para o aluno, não só o *léxico-gramatical*, mas também o *contexto cultural* atrás daquela situação. (sessão e-reflexiva)

A representação de erro, para Aline, está atrelada às questões de língua enquanto estrutura e, ao mesmo tempo, às questões de linguagem em que os falantes

têm função social e estão em um determinado contexto. Desse modo, Aline mostra que não abandonou sua representação revelada na etapa 1 desta pesquisa, mas mostrou-se aberta a um novo paradigma de ensino-aprendizagem que considera a língua inserida em seu contexto de produção, o que significa o início de uma ruptura com paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem.

É interessante mencionar, neste momento, que percebo que Aline parece ter compartilhado da classificação de erro como *inadequação cultural* que foi discutida durante as sessões reflexivas, por mim. Veja-se excerto abaixo, extraído da sessão em que fizemos uma vídeo-discussão sobre as aulas das participantes principais:

#### Exemplo 44:

Pesquisadora: Olha só que legal... deixa eu contar uma história pra vocês... uma colega minha contou isso na última aula... eu achei engraçado... eu não tinha pensado nisso antes... por que eu não faço isso, então? Ela falou que foi fazer intercâmbio, né? Na Inglaterra... aí...chegou lá... o diretor da escola veio conhecê-la... e perguntou: Qual o seu nome?... Você veio do Brasil? E tal... não sei o que... só que ela estava estourando de dor de cabeça... então ela não conseguiu falar e... também não entendeu o que ele falou... aí ela falou: "WHAT?" Aí ele xingou a pobrezinha assim:... é.... MS, here we don't say *what*... we say *pardon*, e começou a falar que era falta de educação da parte dela e tal... mas muito bravo, e levantou e saiu... Então... estive pensando... **isso é um erro cultural...** e de repente é um erro, não porque a frase está errada, né? Mas é que a pessoa não prestou atenção na cultura do povo ou do interlocutor pra escolher palavras, orações... sei lá... que não fossem mal interpretadas naquele contexto... não é?...Por exemplo... Give-me the bill... será que é assim?... no restaurante? Em todo restaurante? Depende do ambiente, né? Sabe outra coisa... aqui em português a gente fala assim... ah! Pega a caneta ali para mim... num tom cantadinho assim... e o outro percebeu que não fomos sem educação... isso no Brasil, né?... mas será que nos EUA isso não seria interpretado como falta de educação?... aí que eu acho que a entonação é importante de ser estudada... não sei...

Outra mudança verificada quanto à representação de Aline, da etapa 1 (antes das sessões), para a etapa 2 (após as sessões), foi a representação referente à gravidade de erro. Inicialmente ela o classificou como *grave* e passou a classificá-lo como *não grave*. Essa mudança também foi consciente, visto que Aline menciona ter abandonado a primeira classificação que dera ao erro no primeiro momento do trabalho, como ilustra o excerto abaixo:

Exemplo 45:

Aline:Hoje em dia, eu acho que existem vários tipos de erros e que eles não são graves. (entrevista final)

Outra mudança percebida foi quando Aline passou a classificar o erro como um *diagnostador*, em vez de denominá-lo *detector de “gaps”*. Entendo que essa seja uma mudança, pois *detectar* significa captar e perceber, de acordo com o dicionário de Luft, C. (1997), enquanto *diagnosticar* significa, no mesmo dicionário, fazer um diagnóstico (Méd.), ter conhecimento de uma moléstia pela observação dos respectivos sintomas. Considerando as diferenças de significados entre *detectar* e *diagnosticar*, acredito que a escolha lexical de Aline, na etapa 2 desta pesquisa, revela uma mudança de representação de seu papel. Aline parece ter passado a se perceber como pesquisadora do processo cognitivo de seus alunos quando esses cometem um erro, ao passo que, na primeira etapa desta pesquisa, ao mencionar que erro era um *detector de “gaps”*, revelava que seu foco recaía no conteúdo, ou seja, para ela, o “gap” era o conteúdo não “aprendido” pelo aluno.

Tendo feito um apanhado geral da análise dos dados deste estudo, passo às Considerações Finais.

## Considerações Finais

Finalizo este trabalho fazendo considerações a respeito de minha contribuição, como pesquisadora e como coordenadora. Por envolver-me com questões de formação de professores para a realização desta pesquisa e por buscar formas de despertar a reflexão em minhas participantes, fui acometida pela reflexão sobre minhas ações. Com essas reflexões, busquei respostas problematizadoras sobre a eficácia dos instrumentos utilizados nesta pesquisa e sobre a relevância do papel do coordenador na formação de professores reflexivos e críticos. Desse modo, teço comentários sobre os instrumentos utilizados na metodologia deste estudo e sobre o papel do coordenador na formação de professores.

Com relação aos instrumentos utilizados na metodologia desta pesquisa, este estudo possibilitou que formas de despertar a reflexão pudessem ser discutidas sob o ponto de vista metodológico, visto que, além das discussões face a face, utilizei também dois instrumentos desencadeadores de reflexão, ou seja, *o vídeo*, por meio do qual o professor pode revisitar exatamente a situação de correção, e o correio eletrônico (sessão e-reflexiva), no qual tudo o que o professor disse ou quis dizer está documentado.

A vídeo-discussão é um recurso bastante usado durante pesquisas colaborativas ou sessões reflexivas; o e-mail e as listas de discussão começam a ser utilizados, e a associação desses instrumentos possibilitou refletir sobre a prática, individualmente, em conjunto, com ou sem interrupções de fala.

Ao escrever, no correio eletrônico, o professor leu e releu seu próprio texto, o que acredito possa tê-lo despertado para uma *meta-reflexão*. O e-mail também possibilitou monólogos do professor sem que fosse interrompido e, portanto, ele pôde completar seu pensamento, o que sessões reflexivas presenciais não garantiriam. A fala do colega (professor) pôde ser lida nos e-mails, pensada e reescrita pelo interlocutor (outro colega-professor), indicando, assim, que a fala do colega foi tomada como sua, que foi aceita e que foi compartilhada. Esses dados, ao serem analisados, podem indicar quais fatores desencadearam novas representações. O processo reflexivo fica documentado quando se utiliza o meio eletrônico, ao passo que a interação face a face demanda um tempo mais longo para que se possa entrar em contato novamente com os dados obtidos, visto que a transcrição dos dados exige tempo.

O meio eletrônico força na pessoa um outro tipo de interação e de negociação consigo mesma, pois, ao falar, nem sempre existe preocupação com o que se fala, não se presta atenção ao que se diz, o que não acontece quando se escreve. Daí a reflexão-sobre-a reflexão ou a meta-reflexão, pois ao escrever as pessoas tendem a rever e editar o texto e isso significa que estão revendo a própria fala. Desse modo, é importante notar a possibilidade de pesquisas colaborativas que envolvam outros recursos e que sessões reflexivas também lancem mão de novos recursos.

Para mim, a vídeo-discussão era a mais importante das sessões para se desencadear o processo reflexivo dos professores, visto que, como professora participante de uma pesquisa de doutorado em que sessões reflexivas presenciais (sem a utilização de vídeo-discussão) eram utilizadas para desencadear a reflexão-sobre-a

ação, ver o que fazia e discutir minhas ações com a professora-pesquisadora doutoranda significava perceber, por intermédio do olhar mais experiente, falhas de minhas ações. No entanto, ao participar como aluna do curso “Formação de professores em contextos presenciais e digitais”, entrei em contato com teorias que despertaram em mim questionamentos, tais como: Será que a vídeo discussão realmente é o melhor instrumento para um despertar para a reflexão? Existem outros instrumentos que podem despertar o professor para a reflexão? Quais? São eficientes esses instrumentos? Por quê?

Essas indagações impeliram-me à busca de respostas, as quais só poderia encontrar na leitura de estudos de vários pesquisadores engajados com as questões de formação de professores. As teorias eram vistas por mim como verdades inquestionáveis; portanto, entrar em contato com essas teorias me traria segurança para desenvolver este trabalho.

No entanto, ao abordar os textos teóricos selecionados pela professora do módulo acima mencionado, e ao elaborar o quadro que anexei neste trabalho (vide anexo 2), no qual minhas colegas e eu inserimos os conceitos propostos pelos pesquisadores, as contribuições e limitações desses conceitos, percebi que as teorias eram, ao contrário do que imaginava, questionáveis.

Essa constatação instalou em mim, novamente, uma insegurança. Por essa razão, decidi adiar o início desta pesquisa colaborativa em que sessões reflexivas seriam utilizadas, pois não sabia como conduzi-las. A vídeo-discussão ainda era, para mim, o único instrumento que preencheria “lacunas” deixadas pela época em que fui

participante da pesquisa mencionada. Baseava-me em minha experiência e sentia necessidade de colocar em prática minha teoria a fim de chegar a conclusões mais precisas ou a conclusões previstas.

Ao iniciar o trabalho com a vídeo-discussão, percebi que esse instrumento, embora apresentasse vantagens, por permitir que o professor revisitasse suas ações de sala de aula, poderia tirar a autonomia do professor, caso uma de nós, minhas participantes ou eu, não entendêssemos o verdadeiro significado de um trabalho com vistas à *formação de professores* em que a vídeo-discussão seria um dos instrumentos utilizados para desencadear um processo *reflexivo*. Percebi que a teoria me possibilitou um olhar teoricamente embasado para os instrumentos e, conseqüentemente, pude entender as razões que talvez não tenham levado a pesquisadora doutoranda, de cuja pesquisa fazia parte, a utilizar a vídeo-discussão, ou a se negar a julgar minhas ações como certas ou erradas quando lhe perguntava: “O que devo fazer? Qual o melhor modo de ensinar?”.

Acredito que a participação no curso “Formação de professores em contextos presenciais e digitais” me fez perceber a relevância do conhecimento da teoria a fim de se “[...] (re)pensar sobre as próprias experiências, explicitar as razões de suas escolhas, ou em outras palavras, poder possibilitar ao professor integrar a tomada de consciência e reflexão sobre a experiência à possibilidade de ação transformadora de suas práticas” (Ramos e Iurif, 2003).

Como coordenadora, acredito que o espaço para o diálogo com e entre professores, a fim de que, tanto coordenador, quanto professores, possam questionar

ações e práticas, negociar valores e representações, e praticar autoanálise, é essencial para que o professor possa se sentir seguro, amparado e envolvido com sua própria formação e, também, para que se reconheça um profissional da área da educação.

Nesse sentido, acredito que o papel do coordenador é o de encontrar caminhos que tornem, tanto os professores, como o próprio coordenador, pesquisadores de suas próprias ações. Como pesquisadora de minhas próprias ações, questionava minhas participantes sobre suas reações e sentimentos diante de cada instrumento utilizado para despertar a reflexão, como ilustra o trecho abaixo, retirado da vídeo-discussão em que Aline era a professora cuja aula era assistida e discutida:

#### Exemplo 46:

Pesquisadora: O que vocês, realmente, acharam da vídeo-discussão?

Aline: É melhor você ficar quietinho no seu canto do que você: Excuse me... dá licença... deixa eu entrar e vamos... lá.... mas assim... me sentia muito a vontade na frente da câmera e os alunos também... dá um pouco de insegurança.... mas eu acho que também...

Pesquisadora: Talvez outra professora gravando sua aula fosse melhor, é isso?

Aline: Talvez não... depende da professora... Acho que aqui é melhor você.

Pesquisadora: Então, o que te dá segurança de deixar que eu filme a sua aula?

Aline: Sabe por quê? Por trás eu não tenho insegurança, porque eu sei que eu tô dando aula e que tá sendo filmado... mas **eu sei que tem um trabalho em cima daquilo**... não vai ser uma coisa... nossa, olha aquela professora!!! Eu tô aprendendo com isso... porque de repente eu nem preciso falar nada ... eu observo e... meu Deus, por que aquilo? Não precisava fazer aquilo... podia ter feito daquele jeito e... é aquela coisa da auto-reflexão mesmo... de repente eu nem preciso de você... **você já deu... já ligou**... não digo já tô pronta... **mas consigo andar**

***melhor e refletir melhor sozinha... a proposta do trabalho é que me dá segurança.*** (vídeo-discussão)

As falas negritadas acima mostraram-me que a vídeo-discussão foi importante, por colocá-la diante de suas próprias ações e por mostrar-lhe como refletir sobre sua ação, ou seja, assistindo a sua própria aula. Aline diz que já consegue refletir melhor sozinha, pois meu papel foi o de acionar o processo reflexivo, com a utilização da vídeo-discussão.

Acredito que essa fala de Aline me mostrou que a vídeo-discussão era importante por mostrar-lhe como refletir-sobre-a ação individualmente, quando sentisse necessidade de rever sua prática. O exemplo 46 também ilustrou a importância de se desenvolver junto a professores em formação uma pesquisa em que a seriedade do trabalho roube a cena da autoridade ou do autoritarismo e permita ao professor reconhecer o coordenador como um pesquisador de sua própria ação, com vistas à (trans)formação. E permitir-lhe, ainda, reconhecer no coordenador um colega cujo objetivo é semelhante ao seu (do professor), ou seja, pesquisar a própria ação. Nesse sentido, as barreiras existentes entre coordenador e professor, se não são quebradas, são, ao menos, minimizadas.

Acredito que formar professores críticos-reflexivos só é possível se o formador também for crítico-reflexivo, pois suas ações refletem as teorias que embasam suas representações. Desse modo, se o formador desconsiderar o meio sócio-histórico a que suas ações estão servindo, conseqüentemente poderá contribuir para que se perpetuem ações conservadoras, distantes da realidade social e histórica dos professores em formação.

Acredito que, nesta pesquisa, atingimos, participantes e eu, o nível da reflexão-sobre-a ação, mas nem eu, e, conseqüentemente, nem elas, fomos tomadas pela reflexão-crítica. A maior contribuição desta pesquisa para minha formação profissional foi a de desencadear em mim o processo de reflexão-crítica que, embora, ainda não amadurecido, encontra-se em um estágio inicial de buscas de respostas para questionamentos sobre minha representação do papel do coordenador e do formador social e historicamente engajado.

Partes da conversa com as participantes complementares e as principais, transcritas a seguir, exemplificam o papel que pude desempenhar na condução do processo reflexivo, bem como ilustram a colaboração que existiu entre todos os envolvidos nesta pesquisa:

#### Exemplo 47:

Pesquisadora: É... aquela coisa...a gente não viu isso nas abordagens do processo... o erro tinha que ser banido... no behaviorismo... lembra? O erro não mostrava, ou o professor não enxergava o erro como algo que o ajudaria a perceber o processo cognitivo do aluno... agora, quando você tá preocupado com o processo cognitivo do aluno... então, você procura entender onde e o que o aluno tá confundindo... não é? Parece assim... você parece aquele professor de matemática que não aceita a resposta final do exercício mesmo que ela esteja correta.... você é aquele professor que segue o raciocínio realizado pelo aluno... sabe aquele professor de matemática que só dá certo ou errado no exercício depois que percebeu que o aluno desenvolveu o cálculo todo, mostrando como chegou ao resultado final? Então... então... o erro também pode ser acompanhado por nós professores pra gente chegar no momento exato, no item que tá fazendo meu aluno se confundir... não é? Assim a gente pode ajudá-lo muito mais... Então, é aí que o professor se diferencia de uma pessoa que não é professor e que está ensinando... o professor ele não checa o resultado... ele checa o processo... Porque... o que é treinamento? É impor pra você minha visão... é fazer você repetir técnicas... sem considerar sua capacidade de refletir e de encontrar sua forma de ensinar, de pensar... .e não é

isso que eu quero... impor minha visão pra vocês... eu quero sim... que vocês leiam... reflitam sobre o que vocês leram... porque não sou eu que vou dar a resposta pra ninguém... do que é certo ou do que é errado... o que a gente pode fazer mesmo é colaborar umas com as outras trazendo pra discussão o seu ponto de vista, não é? (5ª sessão-reflexiva)

Aline aproveita o comentário feito e pontua que a teoria lhe dá suporte para sua prática. Esse comentário mostrou que meu objetivo inicial, torná-las mais seguras para agir, foi atingido:

#### Exemplo 48:

Aline: Posso analisar uma coisa, Andréia? Achei importante assim... como professora, né? Eu sempre achei teoria “eca”, juro mesmo.... pra você vê... eu era contra teoria... mas é impressionante como ela realmente dá um respaldo pra você... agir sabe... essas coisas... eu acho que o mais importante que eu tirei de tudo isso... foi acreditar que a teoria pode ajudar... sabe? Mas a verdade, Andréia... tudo isso que eu falei hoje foi coisa que eu li... foi coisa que a gente discutiu... tem coisa que eu vi que é importante... a gente saber pela experiência... mas também... um respaldo teórico também é muito bom... (5ª sessão reflexiva)

Lara, uma das participantes complementares desta pesquisa, faz o seguinte comentário durante a sessão e-reflexiva:

#### Exemplo 49:

Lara: Desde que começamos com as reuniões de reflexão, tudo mudou... e mudou pra melhor... é como a Andréia disse uma vez: “Perrenoud diz que o professor reflexivo, reflete antes, durante e depois de sua prática”. Bem, eu acho que isso diz tudo, né? O tratamento com relação ao erro mudou e muito... vou citar uma coisa que a Andréia disse na última reunião do dia 15/08... ela disse assim: “Quando o aluno erra, ele mostra o processo cognitivo dele”. Eu JAMAIS pensei nisso, e tenho agora isso em mente, minha atenção voltou mais ainda pra esse processo, me sinto mais cuidadosa, e sinto que cada vez que ele erra, é como se fosse ele me mostrando: “Olha, isso aqui ainda não está claro pra mim”, e é em cima disso que eu tenho que trabalhar para ajudar meu aluno... (sessão e- reflexiva)

Durante a sessão e-reflexiva, perguntei às participantes se achavam que estávamos (professores) preparando nossos alunos para fazerem escolhas léxico-gramaticais diferentes dependendo do contexto em que estivessem. Como resposta, obtive a seguinte fala de Lara:

Exemplo 50:

Lara: Eu acho que, em primeiro lugar, nós, professores, devemos esclarecer os nossos alunos sobre o contexto em que estão, eu noto que, muitas vezes, eles (alunos) não têm noção da situação, do contexto que envolve aquele momento de fala específico, seja esse momento "getting to know each other, restaurant orders, telephone call, talking about free time", entre outros, o momento da contextualização é muito importante, caso contrário, para ele, nada terá sentido e, com isso, ele não vai conseguir fazer escolhas lingüísticas adequadas ao gênero que foi proposto... o professor nesse momento assume um papel mais direto e eficaz.

Sônia, a participante complementar, que, logo após o início desta pesquisa, estava também iniciando o seu trabalho como monitora do curso de inglês oral, pontua durante a sessão e-reflexiva que se sente insegura por estar apenas começando seu trabalho. Esse comentário coincide exatamente com aquele que fiz com a pesquisadora doutoranda quando iniciei meu trabalho no 3º grau (vide introdução) e também com o comentário das duas participantes principais desta pesquisa. O exemplo abaixo ilustra essa observação:

Exemplo 60:

Sônia: Bem, antes de relatar meu ponto de vista a respeito da reflexão, quero dizer que, mais do que a Lara, estou "perdidinha e meia", pois, além de não ter participado da reunião anterior, eu estou apenas começando, então, é tudo muito novo pra mim.

Sônia continua seu comentário e revela que as ações que pratica são baseadas na reprodução de ações e discursos de seus antigos professores, os quais considera acertados.

Exemplo 61:

Sônia: Eu acredito que todos nós observemos um pouco da prática e principalmente do discurso do outro, porém isso é feito com cuidadosa seleção, e, depois de nos **apropriarmos um pouquinho das atitudes do outro**, nós as transformamos a partir do nosso conceito e vivência do mundo.

Percebo no trecho acima, a responsabilidade do papel do formador de professores e do coordenador. Se seu discurso e se suas ações podem ser perpetuadas através das ações de seus professores, então lhe cabe, antes de tudo, refletir sobre seu papel na formação de um cidadão consciente de suas ações e de sua parcela de responsabilidade na formação de uma sociedade mais justa.

Após analisar os dados, pude perceber que nem todos os conceitos que se referem ao erro foram abordados por mim e por minhas participantes, durante as sessões reflexivas. Desse modo, deixo aqui minha contribuição para uma próxima pesquisa na área de ensino-aprendizagem relacionada às questões do erro, qual seja, a de se levantar discussões com professores no sentido de se considerar que um falante que ocupa uma determinada posição social, em um determinado contexto de comunicação que não lhe permita cometer erros de ordem gramatical, por exemplo, poderia ser mal interpretado por seus interlocutores e até promover um certo questionamento a respeito da competência profissional do falante por parte de seus interlocutores.

Assim, o erro gramatical, por exemplo, marcaria uma deficiência que desprivilegiaria o falante cuja posição social não permite que erros de ordem gramatical sejam realizados. Por outro lado, considerando a teoria de Bourdieu (1989) sobre a economia das trocas lingüísticas, em que o autor postula que os dominantes (aqueles pertencentes a uma sociedade capitalista e que possuem relações de força sobre os dominados) podem cometer erros de hipocorreção, por exemplo, negando, dessa forma, pela linguagem, à distância que os separa de seus interlocutores. Assim, a transgressão a normas gramaticais seria uma forma de o falante afirmar seu domínio da norma e seu direito e liberdade de afastar-se dela. Estamos diante de uma crítica à escola que só ensina a reconhecer a linguagem legítima. Nesse sentido, acredito que, não somente as escolas de língua, mas também as escolas de ensino fundamental e médio deveriam repensar o ensino da gramática e, conseqüentemente, a forma de conceituar o erro.

As considerações aqui apresentadas tornam-se especialmente relevantes ao formador que atua nos módulos (ou momentos) iniciais de um programa de desenvolvimento docente, visto que propiciam indicações sobre a natureza dos espaços reflexivos a serem criados e dos rumos que, colaborativamente, professores e formadores podem trilhar.

Em uma visão mais ampla, se os resultados obtidos com esta pesquisa trouxeram respostas aos meus questionamentos, trouxeram-me também vários outros questionamentos, que ficam como sugestões para futuras investigações na área de formação de professor:

- Para que direção rumaram as representações das participantes? Que significados podem ser atribuídos a essas representações?
- Que fatores desencadearam as novas representações?

Cito novamente Ramos e Iurif (2003: 309) fazendo minhas as suas notas de conclusão:

[...] uma experiência colaborativa pode contribuir para que participantes, à luz de novos conceitos adquiridos, sejam capazes de lançar um olhar indagador sobre a prática existente, (re)pensar sobre suas próprias experiências, explicitar as razões de suas escolhas, ou, em outras palavras, pode possibilitar ao professor integrar a tomada de consciência e reflexão sobre a experiência à possibilidade de ação transformadora de suas práticas.”

## Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D. 1991. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics* 5 (2). Oxford University Press.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

ANDRÉ, M. E. D. A. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus.

ASTOLFI, J. P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.

BEAUNDRY, M. L. 1999. Post carnegie developments affecting teacher education: The struggle for professionalism. *Journal of Teacher Education*. Jan/Feb. 41(1).

BOURDIEU, P. 1989. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Editora Bertrand.

BRAY, J. N.; LEE, J.; SMITH, L. L. & YORKS, L. 2000. *Collaborative inquiry in practice: Action, reflection, and making meaning*. London, Sage.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987. *Politeness: some universal in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.

CALDERHEAD, J. & GATES, P. 1993. *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londres, Falmer Press.

CASTRO, S. T. R. 1998. A reconstrução do conhecimento do professor de inglês: questionando as ações rotineiras. *The ESpecialist*. 19 (2). EDUC-PUC/SP.

---

\_\_\_\_\_ 1999. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado. São Paulo, LAEL/PUC.

- CELANI, M. A. A. 2002. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP, Mercado de Letras, (coleção: As Faces da Lingüística Aplicada).
- \_\_\_\_\_. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V. J. (org). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas, Educat, p. 21-40.
- CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades-recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- CELANI, M. A. A. & COLLINS, H. 2003. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. (orgs) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 69-105.
- CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. & RAMOS, R. C. G. 1999. *A formação contínua do professor de inglês: Um contexto para a reconstrução da prática*. Mimeo.
- CORDER, S. 1967. *The significance of learners' errors*. IRAL 5, p. 161-170.
- \_\_\_\_\_. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- CHAUDRON, C. 1977. A descriptive model of discourse in corrective treatment of learner's errors. *Language Learning* 5 (27), p. 29-46.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press.
- DAMIÃO, S. M. 1994. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas – Um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, LAEL/PUC.
- DAMIGO, F. L. R. M. 2003. *Os professores de inglês em empresa: Representações sobre seus conhecimentos, papéis e ações*. Dissertação de mestrado. São Paulo, LAEL/PUC.

- DILLINGER, M. 1991. *Forma e função na lingüística*. D. E. L. T. A. 7 (1), PUC/SP. São Paulo, EDUC, p. 395.
- DIK, C. S. 1978. *Functional grammar*. Dordrecht-Holland/Cinnaminson. EUA, Foris Publications.
- DEWEY, J. 1979. *Democracia e educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- \_\_\_\_\_ 1959. *Como pensamos*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- \_\_\_\_\_ 1952. *Democracia e educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- DE ROSA, A. S. 1994. From theory to metatheory in social representations: The lines of argument of a theoretical-methodological debate. *Social Science Information* 33 (2), p. 273-304.
- DURKHEIM, E. 1912/1978. As formas elementares de vida religiosa. In: GIANOTTI, J. A. (org.) *Coleção os Pensadores*. Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_ 1924/1970. *Sociologia e filosofia*. Forense-Universitária.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ 1990. *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Massachusetts, Basil Blackwell.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods. In: Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, p. 119-161.
- FIGUEIREDO, J. Q. 1997. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva de ensino de Línguas*. Goiânia, Editora U. F. G.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Correção com os pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese de doutorado. U.F.M.G.

- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. 1985. Second language discourse: A vigotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6 (1), Oxford Press. p. 66-80.
- FREEMAN, D. 1992. Collaboration: Constructing shared understandings in a second language classroom. In: NUNAN, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FREIRE, M. M. & LESSA, A. B. C. 2003. Professores de inglês da rede pública: Suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 167-194.
- FULLAN, M. 1991. *The new meaning of educational change*. Nova York, Teachers College Press.
- GADAMER, H. G. 1975 *Truth and method*. New York , Seabury
- HALLIDAY, M. A. K. 1985. *An introduction of functional grammar*. Baltimore, Edward Arnold.
- HABERMAS, J. 1981. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HENDRICKSON, J. 1980. Error correction in foreign language teaching. In: CROFT, K. *Readings on English as a second language for teachers and teacher's trainees*. Cambridge, Winthrop Publishers.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. 1989. *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Lundu, Routledge.
- IBAÑEZ, T. 1988. Representaciones sociales: Teoría y método. In: IBAÑEZ, T. (ed.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai.
- ILARI, R. & POSSENTI, S. 1985. *Português e ensino de gramática*. Publicação do Projeto Ipê, p.1-12.
- JAMES, C. 1998. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. New York, Longman.

- JODELET, D. 1994. Représentations sociales: Un domaine en expansion. In: D. Jodelet (ed.) *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- KEMMIS, S. 1987. Critical reflexion. In: WIDEEN, M. F. & Andrew, I. (eds.) *Staff development for school improvement*. Philadelphia, Palmer Press.
- KINCHELOE, J. L. 1993. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Trad. Nilze Maria C. Pellanda. Porto Alegre, Artes Médicas. 1997.
- KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York, Pergamon.
- LEFFA, V. J. 2002. *Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). UCPel, agosto de 2002. (online) Disponível: <http://www.leffa.pro.br/autonomia.html> (capturado em 20 maio 2004).
- \_\_\_\_\_.2001. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão*. Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas.
- \_\_\_\_\_.1991. A look at students' concept of language learning. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17, p. 57-65, jan./jun.
- \_\_\_\_\_.1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow, Longman.
- LENNON, P. 1991. Error: Some problems of definition, indication, and distinction. *Applied Linguistics* 12, p. 180-196.
- LÉVY-BRUHL, L. 1951. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. P. U. F.
- LIBERALI, F. 1994. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de mestrado. São Paulo, LAEL/PUC.
- \_\_\_\_\_. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado. São Paulo, LAEL/PUC.

- \_\_\_\_\_.2002. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa.In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajétórias na formação de professores de línguas*. Londrina, Editora da UEL.
- LIBERALI, F.; MAGALHÃES, C. & ROMERO, T. 2003. - Autobiografia, diários e sessão reflexiva: Atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p.135.
- MAGALHÃES, M. C. C. 1994. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 23, p. 71-78.
- \_\_\_\_\_.1996. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na formação de professores. *The ESPECIALIST*, 17 (1), p.1-12.
- \_\_\_\_\_. 1996 a. Pesquisa em formação de educadores: A pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Lingüística Aplicada*, 30, p. 57-70.
- \_\_\_\_\_. 1994. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In: ALVAREZ, A. e DEL RIO, P. (ed.) *Education as social construction*. Madrid, Infancia u Aprendizaje.
- \_\_\_\_\_. 1998 a. *Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica*, 19 (2), p. 169-184.
- \_\_\_\_\_. 2002. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajétórias na formação de professores de línguas*. Londrina, Ed. U. E. L.
- MEDRADO, B. 1998. Das representações aos repertórios: Uma abordagem construcionista. *Revista Psicologia & Sociedade*, 10 (1).
- MINAYO, M. C. S. 1995. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica.In: GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- MIZUKAMI, M. G. N. 1986. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo, E.P.U.

- MOLINER, P.; RATEAU, P. & COHEN-SCALI, V. 2002. *Lês représentations sociales: Pratique dês étude de terrain*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MOSCOVICI, S. 1961/1978. *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- \_\_\_\_\_. 1984. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S. (eds.). *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1994. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. (ed.) *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- NEVES, M. H. M. 1997. *A gramática funcional*. São Paulo, Martins Fontes.
- NÓVOA, A. 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PACHECO, M. D. R. 2002. *O papel formador da prática de ensino: espaço de Formação e (res)significação do professor*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC/SP.
- PAULO-FREIRE. 1970. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- PÉREZ GOMEZ, A. P. 1992. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. 2002. A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed.
- PIMENTA, S. G. 2002. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo, SP, Cortez, p. 17-52.

- POTTER, J. & WETHERELL, M. 1987. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Londres, Sage Publications.
- RAMOS, R. C. G. 2004. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist* 25 (2). LAEL/PUC.
- \_\_\_\_\_. 2003. Necessidades e priorização de habilidades: Reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELLANI, M. A. A. (org) *Professores formadores em mudança*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 55-68.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Projeção de imagem através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial*. Tese de Doutorado não publicada. LAEL/PUC-SP.
- RAMOS, R. C. G. & Iurif, V. L. N. A. 2003. Multiplicadores em ação: Uma experiência colaborativa de ensino-aprendizagem. In: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 287-317.
- RICHARDS, J. C. 1991. Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer* . 5 (3).
- ROCHA, L. L. 1999. Consciência crítica na formação do futuro professor: a dificuldade do licenciado em se desvincular do papel de aluno. *Intercâmbio*, VIII, Simpósio, p. 193-200.
- SÁ, C. P. 1996. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- SALLES, L. M. F. 1993. *A representação social do adolescente e da adolescência: Um discurso contrastante entre o genérico e o particular*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC.
- SCHÖN, D. A. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_. 1988. *Educating the reflexive practioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Educating the reflexive practioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

- \_\_\_\_\_. 1983. *The reflexive prationer - How professionals think in action*. Basic Books.
- SELINKER, L. 1972. *Interlanguage*. IRAL, 10, p. 209-231.
- \_\_\_\_\_. 1974. *Interlanguage*. In: RICHARDS, J. (ed.). *Error analysis-Perspective on second language acquisition*. London, Longman.
- SMYTH, J. 1992. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29 (2), p. 267-300.
- SKINNER, B. F. 1957. *Verbal behaviour*. New York, Appleton Century Crofts.
- vAN MANEN, M. 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada, The Althouse Press.
- \_\_\_\_\_. 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6.
- VYGOTSKY, L. 1978. Interaction between learning and developing. In: COLE, M.; JOHN – STEINRNER, V.; SCRIBNER, S. & SOUBERMAN, E. *Mind in society*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VOLPI, M. T. 2002. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas, Educat.
- ZEICHNER, K. 1987. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. In: TILLEMA, H. H. & VEENMAN, S. A. M. (eds). *Developments in Training Methods For Teacher Education*, Pergamon.

## ANEXO 1- Entrevista 1

Perguntas que foram feitas para as duas participantes: Beatriz e Aline.

a) Em sua opinião é importante dar exercícios escritos como tarefas para seus alunos do curso de Inglês Oral?

b) Como você trabalha no Básico 1 com essas tarefas? Você trabalha com as tarefas em sala de aula, dá atividades extras ou você manda alguma tarefa para os alunos fazerem em casa?

d) E como você faz a correção dessas tarefas?

e) Como você trata o erro em sala de aula?

f) O que é erro para você?

g) Que produção do aluno você considera erro?

Perguntas que foram feitas somente para Beatriz:

a) Em outros cursos de inglês em que você já trabalhou, você recebia algumas formas de como trabalhar a oralidade em sala de aula, e de como fazer as correções dessas tarefas?

b) E como eram essas instruções de *como corrigir* que você recebia?

c) Você acha que essa instrução que você recebeu prejudica o aluno?

- d) E você considera erro só gramática?
- e) Entonação é erro? Como assim?
- f) E para você, a entonação correta é a mesma que a da língua portuguesa?
- g) Então, para você, se o aluno fizer uma entonação de pergunta parecida com a do português, tudo bem?
- h) Já passa? Não tem que ser a entonação da Língua Inglesa?
- i) Além de pronúncia, entonação e gramática, quais outras coisas você considera erro?
- j) O que você chama de drill?
- l) Então, quer dizer que, se o aluno fez como você citou, um problema de s de terceira pessoa, você foi e deu a resposta com S para ele, fez o drill, isso é o suficiente pra ele aprender?
- m) Tem que vir dele (a correção)? Como assim?
- n) E como você percebe que ele percebeu o erro?
- o) Por que você faz a correção e por que você, às vezes, não faz a correção?

Perguntas que foram feitas somente para Aline:

a) Você não interrompe o pensamento para corrigir, mas você faz essa correção em algum momento da aula?

b) Você disse que há erros graves e simples, eu queria que você me desse mais exemplos de erros que para você são graves.

c) Deixe-me entender sua explicação - você trabalhou em sala várias vezes e ele continuou errando, então é grave?

d) Então, me explica de novo, o que são erros graves?

e) E o que é erro simples?

f) Você disse que erro é quando o aluno dá uma resposta completamente incoerente. O que é incoerente, para você?

g) Você disse que às vezes você não faz a correção. Quando você não faz a correção?

h) Você acha que corrigir o seu aluno leva-o a aprender?

i) Você acha que esses erros são indício de um problema muito grande para a comunicação do aluno?

j) E como você se sentia quando alguém te corrigia?

l) Você acha que faz (corrige do mesmo modo) a mesma coisa que ele (o antigo professor de Aline) fez com você?

ANEXO 2

Trabalho elaborado por Andréia Alda de Oliveira F. Valério, Adriana Ponsoni e Lara Gonçalves.

**Módulo:** Formação de professores em contextos presenciais e digitais

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
DEWEY		<p>"...project of overcoming the dualisms that afflict the field of education along with the rest of the modern world – the dualisms of thought and action, research and practice, science and common sense, the academic and everyday life" (SCHÖN, 1992:121)</p> <p>Experiências de vida (ligação entre educação e experiência de vida)</p> <p>Experiência não necessariamente leva à educação, porque algumas experiências são não educativas. educativas e não educativas</p> <p>contínuo Contínuo experiencial → uma experiência age sobre outra e assim sucessivamente - <i>experiential continuum</i></p> <p>Os conflitos levam a novos movimentos sociais</p> <p>O que importa não é a experiência, mas a qualidade dela, e ela ainda pode ter um efeito imediato ou influência em experiências futuras.</p> <p>Teoria da experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>experiential continuum</i> – o que veio antes modifica o que vem depois</li> <li>→ continuidade</li> </ul> <p>O ato de rotina é guiado pelo impulso, e essa é uma barreira difícil de transpormos; temos que ter a consciência da importância da reflexão. Equilíbrio entre a reflexão e a rotina. (In Zeichner)</p>	<p>Ser reflexivo permite-nos planejar e agir de acordo com um objetivo. Zeichner.</p> <p>Dewey valoriza a experiência e a reflexão na experiência.</p>	

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
SCHÖN	Schön baseou-se em conceitos de Dewey	<p>"...practical knowledge becomes professional when it is based on the results of scientific research" (SCHÖN, 1992:119)</p> <p>Schön preocupou-se em ligar o conceito de <u>reflexão</u> à ação. Para ele, a reflexão-na-ação é o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstra uma postura mais propensa à mudança por parte do praticante em relação a sua ação. A reflexão sobre-a-ação, por sua vez, seria "a análise que o indivíduo realiza a <i>posteriori</i> sobre as características e procedimentos de sua própria ação.(Schön, 1992:84)</p>	Contribuiu com o conceito de reflexão sobre e na ação; à partir de seu conceito muitos outros pesquisadores conceituaram o processo de reflexão segundo suas visões.	<p>Para Liston &amp; Zeichener (1993), no entender de Rocha (1999), "a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula." (Pimenta, 2002: 22). Para eles, Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, quatro elementos fundamentais, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça. E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam. (in Pimenta, 2002: 23).</p> <p>Neste sentido, Liston &amp; Zechner "consideram que o enfoque de Schön é reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual." (in Pimenta, 2002: 23)</p> <p>Para Perrenoud não existe reflexão-na-ação, pois se eu (professor) começar a pensar a ação em sala, a ação já aconteceu; então temos uma reflexão-sobre-a ação. (anotação de sala)</p>

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
PERRENOUD	Perrenoud baseou-se no conceito de reflexão proposto por Schön: reflexão sobre e na ação	<p>Para Perrenoud, a idéia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência de mundo (Perrenoud, 2002:29). Para ele, refletir sobre a ação é tomar a própria ação como objeto de reflexão; seja para compará-la com um modelo prescrito, o que poderia ou deveria ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. "Toda ação é única, mas em geral ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga." (Perrenoud, 2002:31)</p> <p>Para Perrenoud, a prática reflexiva não é trabalhar um módulo específico, pois a prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto da prática profissional</p>	A reflexão é retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou a um momento de calma. A reflexão depois da ação pode, ainda que isso não seja automático, capitalizar experiência ou até transformá-la em saberes que podem ser retomados em outras circunstâncias.	
SMYTH		<p>Para Smyth, (1992) a visão de reflexão desenrola-se a partir de quatro ações: <b>descrever</b> (o que se faz?), <b>informar</b> (qual a fundamentação teórica para a ação?), <b>confrontar</b> (como se tornou assim? Ou: quer continuar assim?), e <b>reconstruir</b> (como pode agir de forma diferente?)</p> <p>"[...] in a reflective stance towards teaching if it is construed in a way that permits and requires broader questions to be asked about what is worthwhile in teaching and why...we need to shift the emphasis in reflective approaches to teaching from "how to questions" to "what and why questions..." (SMYTH, 1992:294)</p>	"[...] these actions can perhaps be best characterized by a number of moments linked to a series of questions: 1) Describe- what do I do? 2) Inform – what does this mean? 3) Confront 0 how did I come to be like this?4) Reconstruct – how might I do things differently?	Se considerarmos a teoria de Smyth para a formação de um profissional reflexivo como sendo um modelo, uma técnica a ser seguida, nós mesmos estaremos instalando em nós a automaticidade de nossas ações. A reflexão não pode ser uma técnica, pois, se assim o for, deixará de ser reflexão e passará a ser tecnicismo.

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
ZEICHNER	Zeichner partiu da proposta de Schön.	Para Zeichner (1992), a partir de pesquisas que desenvolve junto à escolas e aos professores, formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente: a) a prática reflexiva deve centralizar-se, tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar condições que permitam a mudança institucional e social. (in Pimenta, 2002:26)	É necessário ouvir-se o professor, considerar sua prática, antes de definir-se bases para o ensino. O processo de reflexão do professor deve ser contínuo, portanto, nós, formadores, temos que ter a consciência de que podemos, no máximo, ensinar a como começar a ensinar. O professor reflexivo deve refletir antes, durante e após a ação (Schön) e deve saber refletir sobre sua própria ação em conjunto com as teorias e não refletir de acordo com o que queremos que ele reflita. Além disso, deve estar preocupado em refletir coletivamente, para que sua comunidade ganhe..	
PIMENTA	Dewey Schön, Luria Polanyi Contreras Pérez-Gómes Kemmis Carr, Diroux Libâneo Stenhouse Lawn	Para Pimenta (2000), o saber do docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma atuação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (Pimenta, 2003:24)	Questiona o termo <b>reflexivo</b> , tão em moda atualmente, utilizado para adjetivar o professor. O termo reflexivo vem sendo conceituado por vários pesquisadores. A análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de <i>reflexivos</i> para a de <i>intelectuais críticos e reflexivos</i> .	

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
SACRISTÁN	Bourdieu Arendt	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os sistemas de formação não atraem os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade, que procura ser mais bem remunerada em outros setores.</li> <li>2. Como dar o que não se tem? Se o professor não tem uma boa formação, não tem cultura, não pode oferecer isso ao seu aluno.</li> <li>3. O professor age de acordo com sua cultura e não com a ciência somente</li> <li>4. A ciência pode ajudar o professor, mas não garante que ele vá pensar diferente.</li> <li>5. Normalmente pensamos de uma maneira e agimos diferentemente</li> <li>6. O senso comum é o conjunto do conhecimento adquirido pelo processo de formação e cultural no qual está inserido o professor.</li> </ol>	<p>Só é possível investigar a realidade de um professor se dela fizermos parte; não posso escrever sobre um professor de ensino infantil se essa experiência nunca fez parte de nossas vidas.</p> <p>O professor que trabalha não é o que reflete, ele não tem tempo para refletir e a teoria não pode inventar a prática.</p> <p>Antes de ser um profissional, o professor é uma pessoa, que traz consigo uma bagagem cultural, sentimentos, vontades e, portanto é fundamental que se olhe para seu contexto antes de fazermos qualquer análise.</p> <p>O <i>habitus</i> e a vontade do professor devem sempre ser levados em consideração.</p>	<p>Como fazer então com que o professor que está na prática reflita para que mudanças efetivas ocorram?</p>
KENSKI	Virilio Rose Lévy Kerckhove Deleuze Guattari Serres Laurillard	<p>O avanço da tecnologia causa mudanças em nossa forma de viver e nos organizar socialmente. Causa impacto no tempo, espaço, memória, história, realidade e também em nosso tempo de aprender.</p> <p>Na escola, o nosso tempo é finito, temos aula em horas determinadas e pontos determinados a serem estudados também. Isso já não acontece com a educação através da tecnologia, o novo sempre está presente, não há um conhecimento finito, precisamos sempre estar em adaptação ao novo e chegamos a ponto de buscar filtros para nos ajudar a ministrar esse infinito de informações. Para acompanhar esse desenvolvimento precisamos ter a velocidade necessária para essas mudanças. Além do conhecimento existente anteriormente através da fala e da escrita, hoje temos também o digital (Lévy), que não determina mais uma continuidade, uma seqüência.</p> <p>Da árvore ao rizoma → descentralização de saberes e poderes, todos ligados a tudo, sem que ninguém seja o centro.</p>	<p>Novo processo de aprendizagem dos professores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrada</li> <li>2. Adoção</li> <li>3. Adaptação</li> <li>4. Apropriação</li> <li>5. Invenção</li> </ol> <p>Professor em estado permanente de aprendizagem.</p>	

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
RAMAL	Serres Lévy Schön Perrenoud	<p>A própria definição de rede nos remete a algo sem centros, em que um ponto depende do outro, em uma colaboração contínua para que ela não se desfaça.</p> <p>A tecnologia pode sim substituir o professor, se ele é aquele transmissor de conhecimento apenas. Por outro lado, a tecnologia pode ser usada também somente como um novo instrumento para que o antigo modelo seja transmitido.</p> <p>Pensar na construção de um currículo como uma rede.</p> <p>Para atingir-se a mudança é necessário vencermos as diferentes resistências que temos e que são resultados da nossa experiência, por exemplo: insegurança, medo de danificar equipamentos de custo elevado, dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições econômicas do professor, preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo ao caráter excludente da globalização, receio da multidisciplinaridade que, literalmente, invade a sala de aula e acomodação pessoal e profissional.</p>	<p>Ter o professor como aquele que elabora estratégias capazes de levar o aluno à reflexão e crescimento críticos e que é responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, transformando grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes, integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, promovendo a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem para além da sala de aula e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões.</p>	<p>Questões próximas a outros autores que escrevem sobre educação e tecnologia ficam, para nós, sem respostas. Talvez a principal dúvida seja o <i>como?</i> fazer.</p> <p><i>Como</i> formar o professor com essa capacidade ou habilidade?</p> <p><i>Como</i> formar seu habitus, que como coloca Perrenoud, deve ser construído através de saberes e também de ações?</p> <p><i>Como</i> trabalhar com a experiência que o professor já traz para utilizá-la em favor da construção desse novo habitus?</p> <p><i>Como</i> conscientizar os professores de que o uso da tecnologia deve ter uma razão que não somente uma mera substituição do quadro negro e do giz?</p> <p><i>Como</i> trabalhar com tantas resistências em relação a novas tecnologias?</p> <p>O caminho está aberto para procurarmos respostas.</p>

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
KEMMINS		<p>Para o autor, reflexão implica num processo de auto-avaliação que coloca o praticante dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social, e, acima de tudo, tomando partido. (Kemmis, 1987). Nessa perspectiva, a reflexão seria um olhar " para dentro" nos princípios conceituais (teorias e compreensões) que informam a vida social e educacional de um grupo particular, e um olhar " para fora", nos processos sociais e históricos pelos quais as idéias, estruturas sociais e modos de trabalho são formados.</p>		
WALLACE	Schön	<p>The craft model – static and imitative - (The Young trainee learns by imitating the expert’s techniques, and by following the expert’s instructions and advice, p.6)</p> <p>The applied model (The whole issue of the practice of a profession is therefore merely instrumental in its nature, p.8) (...a split between research and professional practice, p.16)</p> <p>The reflective model – received knowledge, “which includes, among other things, the necessary and valuable element of scientific research”, p.17 – experiential knowledge – “which relates to the professional’s ongoing experience”, p.17</p> <p>Segundo Pinto (2002: 172, in Belloni), Wallace (1990) descreve o modelo de professor reflexivo; nesse modelo, o movimento entre prática e teoria deve estar necessariamente associado a uma atitude reflexiva que saiba mover a prática em novas direções(segundo inclinações que a teoria recebe da reflexão), assim como fundar a teoria em novos campos (por meio de uma renovação de seus sentidos pela prática).</p>	<p>Defende a pesquisa-ação (através da reflexão o professor pode vir a mudar sua aula) e o professor é também pesquisador de sua própria ação.</p>	<p>No modelo artesanal, proposto por Wallace, os professores são ensinados a repetir e a imitar. Pela lei do menor esforço, parece muito mais produtiva a imitação imediatista do que o esforço de analisar e alterar um exemplo anterior das circunstâncias específicas da prática atual do professor.</p> <p>O segundo modelo, o da ciência aplicada, pode ser criticado, principalmente pela distinção extrema entre a produção e a aplicação do conhecimento, como se a teoria e a prática fossem instâncias diferentes, como se não houvesse entre elas uma ligação necessária e inaugural. Ou seja, esse modelo peca exatamente por tomar o sentido inverso do indutismo inerente ao modelo artesanal, optando firmemente por um dedutismo que tenta reduzir toda a riqueza da prática a situações pretensamente previstas e/ou previsíveis. (Pinto, 2002: 170, in Belloni)</p>

AUTOR	FUNDAMENTAÇÃO	CONCEITO DE REFLEXÃO	CONTRIBUIÇÕES	LIMITAÇÕES
BELLONI	Gyddens Trindade Ljosa Blandin Carmo Keegan Perriault Bates Peters Stevens Fields Champion	<p>O avanço tecnológico causa transformações constantes em todos os campos da sociedade, e a educação, assim como em outros campos, precisa estar preparada para lidar com essas mudanças que trazem desequilíbrios no que se acreditava já estruturado. Assim, os educadores possuem desafios para estarem preparados às novas necessidades que surgem.</p> <p>A EAD surge como uma possibilidade de formação e está preocupada com a construção do indivíduo como cidadão competente.</p> <p>Como as desigualdades sociais são inevitáveis cabe à escola, principalmente pública, minimizar essas diferenças através do uso de novas tecnologias não só como ferramentas, mas também como objetos de reflexão.</p> <p>A aprendizagem aberta e a educação à distância devem ser complementares e não distintas.</p> <p>O aluno se tornará mais autônomo na medida em que suas escolhas tornarem-se mais autogeridas.</p> <p>Assim a EAD exige novas competências para o professor que devera ser um parceiro na construção do conhecimento e para o aluno, que dirige sua própria aprendizagem.</p>	<p>A EAD poderia ser um instrumento para democratizar a educação, para aumentar as possibilidades, para melhorar a qualidade de ensino se a EAD for levada seriamente como um instrumento para a educação e não para estar no mercado que exige a tecnologia apenas.</p>	<p>A autora nos parece um pouco sonhadora em relação à realidade existente. Nós, que presenciamos a realidade da escola particular e pública vemos que, quando a tecnologia é utilizada, normalmente é apenas como um instrumento moderno através do qual o antigo conteúdo é passado da mesma maneira. O processo de mudança parece-nos bastante longo, até chegarmos ao ponto de transformar o aluno e o professor que trabalha com EAD.</p>

### Anexo 3- Entrevista final

Perguntas feitas à Beatriz:

- a) O que é erro para você?
- b) Que tipos de “deslizes” do aluno você considera erro?
- c) E como você corrige um erro gramatical, por exemplo?
- d) Se eu te pedisse para você se auto-analisar, o que você entendia como erro (no início desta pesquisa) e o que você entende como erro agora?

Perguntas feitas à Aline:

- a) O que é erro para você?
- b) Aline, você comentou na primeira entrevista desta pesquisa, que existiam dois tipos de erros, em sua opinião: os graves e os simples. E neste momento, o que você diz sobre esses tipos de erros?
- c) Você acha que as sessões reflexivas despertaram em você alguma coisa a respeito do erro, que você não tinha percebido?
- d) O que você acha que mudou na sua concepção de erro do antes (início desta pesquisa) e do agora?
- e) Quais são suas formas de correção do erro?