

---

---

**ANÁLISE DE COESÃO EM TEXTOS DE L2: UMA  
PERSPECTIVA POLIFÔNICA**

Maria do Carmo MARTINS FONTES (LAEL/PUC-SP)

*ABSTRACT: The present paper aims at analysing how coherence is constructed by means of incorporating the words of others' in one's written discourse. The "corpus" consists of two students' final production in L2 and the class transcription in which their work was built. The theoretical basis for this analysis is supported by the work of Bakhtin (1929) and Halliday and Hasan (1976).*

*"- Quem é você?*

*Não era um começo de conversa muito animador. Um pouco tímida Alice respondeu - Eu... eu.. nem mesmo eu sei, senhora, nesse momento ...eu...enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.*

*- Que é que você quer dizer com isso? - perguntou a Lagarta, rispidamente. - Explique-se!*

*- Acho que eu mesma não posso explicar - disse Alice - porque eu não sou eu, está vendo?"*

*(Aventuras de Alice nos País das Maravilhas, Lewis Carroll)*

0. Introdução

A análise de produção em língua estrangeira, tem ocupado um lugar de coadjuvante das demais preocupações com o ensino/aprendizagem, que se acham muito mais ligadas aos chamados aspectos da Fala.

Há, no entanto, uma parcela de profissionais de ensino de inglês que se defrontam com a mesma questão durante um longo tempo: porque a qualidade das redações pode ser tão baixa, admitindo-se que haja um real desenvolvimento em termos de estruturas gramaticais, ao longo dos estágios formais de aprendizagem?

A questão da dicotomia Oralidade/Escrita coloca a linguagem em termos de duas modalidades: a do "falar", no sentido de usar o

aparelho fonológico para emitir sons e a do "escrever", no sentido de fazer um registro gráfico de palavras ou pensamentos.

Neste sentido é comum observarmos certo consenso entre os professores de língua inglesa, de que alguns "erros" podem e são, efetivamente, tolerados quando se fala, mas não quando se escreve. Esta visão é reveladora da noção de que a escrita é uma forma mais desenvolvida da linguagem, exigindo maior sofisticação do ponto de vista da sua estruturação.

Na verdade, esta relação dicotômica reflete um tipo de entendimento que privilegia uma forma sobre a outra, como se a linguagem pudesse ser desdobrada em partes constituintes (orais=vocais e escritas=grafadas) ignorando-se sua função primordial que é a de *significar*.

Esta função da linguagem é retomada por Bakhtin (1929) e Vygotsky (1934). Também Halliday e Hasan (1976), ainda que com outra nomenclatura, privilegiam a noção de linguagem enquanto texto e discurso.

Os dois primeiros partem da idéia de construção social do significado, tendo como categoria a *interação social entre indivíduos socialmente constituídos*. Para eles, portanto, mesmo quando de forma grafada, é na interação que se constitui o significado de uma dada palavra. Não se trata assim, de formas abstratas de um código lingüístico ao qual se recorre sempre que necessário, mas sim à construção de significados a partir da interação entre sujeitos. Linguagem é discurso, pois é nesta forma em que ela se constitui instrumento para a expressão de consciências individuais.

Bakhtin tem por pressuposto básico o fato de que a linguagem, qualquer que seja a sua forma, é sempre *dialógica*. Neste sentido, todas as enunciações são réplicas de um diálogo - seja ele verbalizado externamente na forma diádica, seja aquele que se trava consigo mesmo, antes de se escrever uma palavra num determinado texto, ou ainda aquele que se institui com o leitor desse texto. A inferência possível aqui aponta para a idéia de compactação de unidades semântico-discursivas tomadas como blocos que se encaixam, coerente e coesivamente no corpo de um texto.

Halliday e Hasan (1976), por sua vez, dentro de uma perspectiva funcional, apontam os elementos constituintes de um texto sob o ponto de vista da coesão. Para estes autores os artefatos coesivos de um determinado texto podem ser percebidos sempre este seja tomado enquanto unidade discursiva. É possível estabelecer-se sua tessitura (organização global) através das relações entre itens do próprio texto (semânticos, gramaticais, lexicais), denominados de laços coesivos. Estes últimos são identificados como conjunções, referentes, substituições, elipses e coesão lexical.

O que há de comum entre esses três autores é, portanto, a *materialidade* da linguagem, entendida como fenômeno social e não individual. A partir das estruturas é possível perceber-se o movimento que todo sujeito falante de uma dada língua executa, no sentido de buscar dar uma forma adequada ao seu discurso, para que um outro possa significá-lo.

Quando pensamos em produção de textos em língua estrangeira dentro destes pressupostos, devemos levar em conta, precisamente, como a construção de significados na forma de discurso escrito está se processando. Dentro desta perspectiva teórica pode-se dizer que, mesmo quando distantes da situação de interação diádica e de construção imediata de significados, o texto conserva a sua dialogicidade. Em outras palavras, escrevemos **para** um leitor que deve se solidarizar com nossos enunciados de modo a poder compreendê-los. Os elementos que permitem que se construa esta parceria são, precisamente, os estruturadores textuais que tecem a malha na qual se inscreve o significado.

A análise aqui proposta vai buscar mostrar como este movimento de construção se institue em uma situação de aprendizagem de língua inglesa.

#### 1. Descrição dos sujeitos e situação de produção

Os sujeitos pesquisados foram dois, um considerado fraco (FC) e outro bom (PC), quanto às suas produções escritas, assim selecionadas a partir de critérios formais (melhor estruturação textual, adequação ao tipo de texto proposto, e também, um texto morfosintaticamente mais bem elaborado).

Ambos são alunos de cursos regulares de inglês há pelo menos 3 anos, classificados no nível intermediário superior (*upper-intermediate*), ou seja, como possuidores de um domínio considerável da língua-alvo no tocante a seus aspectos estruturais.

O presente estudo foi montado a partir da gravação, em vídeo, da aula (de, aproximadamente, 50 minutos), que antecede uma produção a ser analisada, e que será designada como *aula-origem*<sup>1</sup>. Segue-se a análise das redações, onde busca-se identificar as marcas textuais da construção da coesão textual, levando-se em conta a forma e a frequência com que certos elementos aparecem na produção destes sujeitos.

É importante salientar que os sujeitos compartilharam as mesmas condições de produção, aqui entendidas como a fase preparatória do texto e as interações ocorridas em sala de aula durante o evento. Esta delimitação faz-se necessária à medida que a investigação visa identificar *palavras alheias*, cuja apropriação se faz com maior ou menor completude, num determinado contexto interativo.

Outro dado relevante é o fato de que ambos os sujeitos têm sido observados, e suas produções analisadas, há pelo menos 3 anos, ainda que assistematicamente, pela pesquisadora. É, portanto, salutar que se esclareça que este processo longitudinal permeia a análise destes novos dados.

Nesta aula-origem (SAFC-maio/94) o objetivo era dar uma aplicação narrativa à estrutura de passado perfeito em inglês (past perfect). Seguindo a sugestão do autor do livro, os principais eventos da narrativa foram pontuados e escritos em tiras de papel. Foi pedido então aos alunos que eles os colocassem em ordem cronológica de ocorrência. Feito isto - em pares e depois com toda a classe - a pesquisadora pediu que eles confrontassem a ordem proposta com aquela apresentada no texto do livro-curso.

Este primeiro fragmento foi selecionado por apresentar o evento em que o uso da estrutura é explicitado e percebido pela classe.

#### Fragmento 1

- (1) Ma: Now let's observe now how he did that. In which part of the story did he begin?

Does he begin the story, I mean does his narrative begin there? (apontando para a primeira sentença, na lousa).

AL:

No.

(2) Ma: Where does it begin?

AN: In the middle of the story, because he says 'darkness was falling'.

Este fragmento da aula mostra que a idéia de se fazer uso do passado perfeito cria um ambiente narrativo envolvente, do ponto de vista do leitor. Nesta passagem, pode-se perceber a tentativa de construção de um uso específico do tempo verbal passado perfeito como estrutura que permite criar expectativas tanto sobre o que vai acontecer em seguida na narrativa, quanto à recorrência aos fatores que levaram àquela situação de "conflito"<sup>2</sup>. Fica estabelecida, desta maneira, a função desta estrutura dentro de um texto narrativo.

Na segunda parte da aula, também sob orientação do autor do livro, propõe-se o desenvolvimento do tema apresentado. A tarefa pede que se descreva uma corrida no deserto do Saara, a qual estava sendo disputada por um amigo (personagem focal, no caso). A cena proposta como inicial descreve o carro quebrado, em pleno deserto, e pede que se relate o que havia acontecido até então.

A pesquisadora propõe então que se faça uma organização dos elementos da narrativa - principalmente lexicais (Fragmento 2). Neste momento da aula, muitos aspectos supra-estruturais de coerência estão sendo negociados:

- (1) os adjetivos que melhor traduzem a imagem desértica (boiling hot, "estupidamente quente"), durante o dia;
- (2) os animais que habitam este tipo de área;
- (3) os sentimentos que o protagonista principal da narrativa deve ter, levando-se em conta as condições em que se achava;
- (4) o desenrolar dos acontecimentos que levaram àquela situação.

A análise deste fragmento permite que se trace um plano no qual se inscrevem as "perguntas" que devem ser respondidas pelo narrador/escritor, para manter a coerência narrativa. Ainda que de forma fluida e pouco explícita, as interações levam a que se fixem os elementos discursivos que emprestam um caráter de *narração* ao texto.

Por outro lado, a refinação destes elementos pelos sujeitos da análise se dá de maneira diferenciada. Vejamos como, através de seus textos.

Produção # PC

He was among nothing, the only thing he could hear was (1) the wind blowing on the dunes. The day was boiling hot, he had taken his helmet off. He was surrounded by (2) snakes and lizards. (3) It was getting dark, the sun was setting behind a dune.

The race had started with excitement, the cars were set. The racers were just waiting for the sign.... A shot had been shot by the director of an important sponsor. The cars were hardly seen by the spectators, the sand had covered them. Many cars had crashed at the starting line. Past half an hour only two cars had got the first place at the track, one of them was my friend; my friend's car had got the leading, but the black car, from an Indian racer, had crashed on him; (4) my friend's car had 'climbed' a big dune; at the top, he had the top, he had lost control and the car started rolling down the dune. Fortunately nothing happened with my friend; but the (5) car had a petrol leak.

(6) He got ran out of petrol. It was getting dark... (7) My friend got his (bússola???) but it was broken, so, the only thing he could do was wait for rescue. It was already morning, he woke up hearing a strange noise. He looked around, it was nothing .... suddenly, from behind a dune, a helicopter came out, it was the rescuing team, he was saved.

Na produção de PC observamos uma tendência marcada de incorporar ao seu texto, enunciados produzidos durante as interações em sala de aula.

- f(1) the *wind* blowing on the *dunes*. The day was *boiling hot*
- f(2) by *snakes* and *lizards*.
- f(3)/(7) It was *getting dark*
- f(5) car had a *petrol leak*
- f(6) He got *ran out of petrol*

Todas as construções são derivadas da aula-origem e a elas são acrescentadas novas palavras - agora *próprias* - ou novos matizes, como em f(1), com "wind" em vez de "windy" e, em f(3)/(7) no lugar de "darkness was falling". Há uma clara retomada, dentro de seu texto, de elementos lexicais que ajudaram a criar a cena narrativa, mas sob a nova roupagem criada por seu texto.

Por outro lado, nestes dois fragmentos, observa-se a inscrição do outro, de maneira mais diretamente dialógica, como se a interação nos moldes pergunta-resposta, estivesse ainda sendo estabelecida com o leitor do texto.

- f(4) my friend's car "climbed" a dune.
- f(7) My friend got his (bússola???)

O uso das aspas e a manutenção de L1 indicam a inserção de elementos lexicais "estrangeiros". A idéia proposta por "climbed" é a de "subir, escalar", ação que não pode ser atribuída - em inglês - ao carro. Já a opção por parênteses para o uso do português revela a inserção de um léxico que, mesmo quebrando o fluxo da língua-alvo, mantém o narrativo. Não houve um movimento de confirmação no dicionário, por exemplo, e a palavra não apareceu durante o evento em sala de aula. Ambas as inserções parecem, entretanto, uma espécie de pedido de esclarecimento por parte deste sujeito a professora.

Um dado interessante se apresenta em:

f(8) He got ran out of petrol.

Neste caso as *palavras alheias* (da professora), colocadas correta e coerentemente, são precedidas por uma inadequação. A expressão foi trabalhada durante a aula e o uso de 'got' indica a tentativa de um reforço pictórico, ou, como revelada pelo próprio sujeito, uma 'hiper-correção' buscando adequação a estrutura de tempo narrativo (passado).

Vejamos agora, o movimento do outro sujeito.

Produção # FC

It was nearly six o'clock, in Saara, at this time, (1) the darkness was falling. (2) The stars was blazing. (3) Joe switched on his beacons and reduced the velocity. The noise of his car was the only friend that moment.

Joe was feeling like an old man (4) without talk a long time, furthermore his wish was no talked while he was driving. He couldn't understand why he had started that solitarian race, (5) in the other hand he was the pole position.

The way that he had raced, was full of rocks, (6) but his experience gave him self-reliant.

Suddenly, he had notted that (7) the petrol had escaped, and (8) enormous explosion had ended with his car.

Unconscious he had passed the night with (9) snakes and scorpions.

The day after came, and the police fell that the pilot didn't pass on the race up. They looked for Joe two days, and finally found him died of thirst.

The family could't believe in that noticed, and the world lost Joe, the best racer of our time.



Um movimento bastante semelhante pode ser observado no texto de FC:

- f(1) the *darkness was falling*...
- f(7) the petrol *had escaped*
- f(8) enormous *explosion* had ended with his car

Estas três sentenças apresentam algum tipo de retomada dos enunciados produzidos durante a aula. O dado novo aqui é que, ao invés desta colagem ser feita a partir das palavras da professora, todas elas apresentam mais um esforço de *manutenção das palavras próprias ou do texto-modelo* (ver transcrição em anexo) do que de tentativa de resignificação. Isto leva à inadequação, quase sempre de ordem lexical, da estruturação do texto. Na primeira, o uso do artigo definido inapropriado nos moldes de L2, ('the' é sempre referente a algo dado ou conhecido do leitor), pode ser interpretado como uma tentativa de se incorporar o elemento "correto" na forma de "bloco", a seu próprio texto. Tanto f(7) quanto f(8) são transposições literais dos enunciados produzidos por esse sujeito durante o evento da aula (fragmento 2, em anexo).

Esta tendência à manutenção pode ser ainda observada em:

- f(4) without talk a long time, furthermore his wish was no talked
- f(5) in the other hand he was the pole position.

Nestes dois casos observamos o uso inadequado de conectivos, ou ainda, operadores argumentativos, tanto no tocante ao tipo de texto narrativo, quanto às formas gramaticais que os antecedem ou sucedem. Pode-se, contudo, constatar que a função de coesão discursiva estabelecida por ambas as palavras é garantida, o que nos leva a pensar sobre a sua possível "importação" de outros textos onde esta função foi estabelecida.

Finalmente, este movimento de incorporação de palavras de outrem ao seu próprio fluxo discursivo, pode ser rastreado, agora de maneira evidente, através das inadequações abaixo.

- f(2) The stars was blazing.
- f(3) Joe switched on his beacons
- f(6) his experience gave him self-reliant.

Nestes três extratos, há um novo tipo de incorporação de léxico como palavra *alheia*: "blazing", "beacons" e "self-reliant" são buscadas no dicionário - conforme relato do próprio sujeito - para significar dentro de um texto. Todas elas são, entretanto, marcadas por uma inadequação de estrutura, seja ela de concordância, seja do não uso do verbo auxiliar.

## 2. Considerações Finais

Parece bastante evidente que as teorias sobre aprendizagem em língua estrangeira dificilmente apontariam, com a mesma riqueza, todos os movimentos descritos acima.

A utilização de elementos coesivos está diretamente ligada, do meu ponto de vista, ao maior ou menor grau de apropriação de certas palavras pelos sujeitos-produtores. Quanto mais *próprias*, mais apagadas estão as vozes (e o contexto em que se deram) que constituem todo e qualquer texto.

As inadequações refletem, exatamente, esta tentativa de se empregar, em novo contexto, enunciados anteriormente compreendidos. Este movimento é mais evidente em FC do que em PC, justamente porque o segundo tem um discurso mais autêntico, mais próprio. O resultado disto é, precisamente, uma maior homogeneidade textual. O uso do dicionário por FC revela a sua busca de "palavras que se encaixem" dentro de seu texto. A coesão textual é entrecortada por este esforço de adequação, fazendo com que seja trazida à tona, a origem das fontes de consulta.

À luz das considerações acima, pode-se então dizer que os elementos coesivos de um texto refletem não apenas a sua concatenação discursiva, mas também a incorporação mais homogênea de enunciados de *outrem* em seu próprio discurso.

Assim, retomando o que foi proposto anteriormente, esta análise abre espaço para que se repense, não apenas a forma de se encarar a escrita, mas também, e principalmente, a forma de se olhar para o ensino desta modalidade em língua estrangeira. Talvez então seja possível compreender-se que a construção de significados, *em qualquer língua*, é um processo de interação mediatizado pelo outro. O produto desta interação é o texto/discurso que estará sempre

impregnado de palavras deste e outros sujeitos produtores de linguagem.

## NOTAS

- 1 Um recorte desta aula encontra-se em anexo.
- 2 As aspas estão sendo aqui utilizadas para que não seja necessária a apresentação de categorias propostas por Van Dijk (1975), dentro de uma nova linha teórica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. (1976) **Cohesion in English**. UK: Longman, 1983.
- VIGOTSKY, L. S. (1934) **Pensamento e Linguagem**. SP: Martins Fontes, 1978.

## ANEXO

Aula-origem (Fragmento 2):

- FL: The weather.
- (7) Ma: What's the weather like?
- AL: Hot.
- (8) Ma: Let's try not to use 'hot' and 'cold', let's try to use a better word.
- PC: Warm?
- (9) Ma: Let's use boiling hot and freezing cold, or you can say chilly (...)
- FL: E como que eu posso falá 'estupidamente quente'?
- (10) Ma: Awfully hot.
- (...)
- (11) Ma: Is it enough to set the scene? The weather, his feelings...
- PC: Windy.
- (12) Ma: Windy, dunes...
- FC: Mad Max.
- (13) Ma: His feelings. I mean, his feelings are what?
- (...)
- FL: Loneliness.
- (16) Ma: Loneliness.(...) Right. Loneliness. What else? How would he feel? Put yourselves in the shoes of this man in the desert.
- FL: Mas num era uma corrida?

PC: Mas tava quebrado, cê tava no meio de nada.  
FC: Com sede. Sedento.  
(17) Ma: Of what?  
FL: (Confuso, mas AN responde a FC: thirsty) ...  
(Paralelamente a palavra 'loneliness' é ouvida e percebo que há dúvidas sobre o seu significado)  
(18) Ma: Loneliness? You feel lonely.  
FL: Não sozinho.(Dando a entender 'sem ninguém', com as mãos)  
(20) Ma: No, not alone.  
PC: Cê num tá sozinho. Cê tá cum cobra, lagarto (risos de todos)  
FL: Cobras e lagartos.  
FC: À noite? Não?  
FL: É.  
(21) Ma: You have to decide whether you're going to set the scene during the day or during the night.  
OS: At night is cold It's very cold.  
PC: A gente num vê nada. Tem escorpião ali, ó.  
(27) Ma: Some food. Then, how do you think it's going to happen? I mean, how...you're setting up the scene, OK? So, this is the scene. What had hapenned before?  
(pausa) Because you're setting the scene with a man near the car, which is broken down.  
FC: The race started.  
(28) Ma: Right, so the race, OK (escrevo).  
(...)  
(29) Ma: How did the car break down? Isn't it an interesting thing to say?  
FC: Explode.  
FL: Isso que eu ia perguntar. Antes da corrida começar.  
(30) Ma: Yes, it's the setting of the scene. You have, you imagine the man in the middle of the desert, with a car, broken down.  
FL: Ah tá.  
(31) Ma: OK? Now let's see what had happened before. He was in the middle of the way.  
(Confuso. PC e FC explicam a FL)  
(32) Ma: There was an explosion? Who caused the ...  
What?(tentando entender o que eles falavam)  
FC: The explosion?  
(33) Ma: Yes, how did the car break down?

FC: The gas, no the petrol, né ...escaped.  
PC: Pede prá ele escrevê isso na lousa.  
(34) Ma: There was a petrol leak.  
FC: Isso Justamente, isso.  
(Peço prá eles se concentrarem)  
FC: Vai, fala. Fala PC.  
(36) Ma: Hang on, hang on. There was a petrol leak and then what? The car couldn't have exploded.  
FC: Porque não?  
(37) Ma: If the car had exploded he would have the wreck, not the car. (apontando para a lousa).  
FC: Ah é, verdade. Então é ...cabô a gasolina. Não, (respondendo a outro aluno) foi vazando e ficô sem gasolina.  
(38) Ma: Ok. Then he ...ran out of gas, or he ran out of petrol.  
FC: Tenho certeza.  
(42) Ma: So the engine boiled.(...) The only thing that coul... can't have happened is the car exploding. Because with the car exploding he would be ...  
PC: Flat tyre.  
(43) Ma: ...sitting on the wreck.  
PC: Flat tyre. Flat tyre.  
(44) Ma: Or a flat tyre.  
PC: Mas aí tem qui sê os quatro pneus do carro, né.  
FC: Não, magina.  
(45) Ma: Yes. Not a flat tyre, but flat *tyres*. Because he has a spare one.  
FC: Os cinco. Os escorpiões pegaram.  
PC: Isso.

## **O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Solange M. S. GERVAI (LAEL/PUC-SP)

*ABSTRACT: Esse texto discute o processo de desenvolvimento de professores através de trabalho de pesquisa que desenvolve a reflexão do professor sobre sua prática e sobre seu discurso em relação à mesma. Sendo essa uma pesquisa colaborativa, o pesquisador é entendido como mediador desse processo. A discussão será feita com base nos dados de trabalho de um pesquisador e um professor para mostrar como esse trabalho pode gerar reflexão sobre a prática de sala de aula e os discursos que permeiam a fala de ambos, com o objetivo de possibilitar desenvolvimento e transformação.*

A pesquisa que venho desenvolvendo tem como um de seus objetivos examinar o processo de desenvolvimento da reflexão de professores sobre práticas de sala de aula bem como a participação do pesquisador como mediador nesse processo.

Alguns autores como Schon (1987), Wildman & Niles (1987), entre outros, acreditam que o professor pode desenvolver muito mais se for levado a refletir sobre o que faz e sobre as teorias que embasam a sua prática. O objetivo é fazer com que o professor através da reflexão, tenha mais controle sobre sua prática e mais segurança para promover mudanças quando essas forem necessárias.

Através de análise de dados coletados em uma escola de línguas, onde trabalho como coordenadora pedagógica, posso afirmar que a maioria dos professores que começam a trabalhar não tiveram muita oportunidade de refletir sobre práticas pedagógicas. Geralmente, durante o período de graduação no Brasil, os professores estudam muito mais a língua que vão ensinar no futuro, ficando pouco tempo para o exame de práticas pedagógicas e o estudo das teorias que as embasam.

Assim sendo, quando o professor começa a trabalhar, suas preocupações se voltam para o que fazer em sala de aula. Como colocam Cavalcanti & Moita Lopes (1991), a sala de aula passa a ser preenchida por um número de atividades que acontecem uma após a outra. Em geral, os professores tendem a seguir um livro ou as instruções dadas por um coordenador, o qual normalmente acaba por passar para os professores aquilo que eles podem ou não fazer de acordo com as crenças da escola.

Na verdade, o professor que desenvolve sua prática dessa maneira acaba por ficar muito dependente de livros, métodos ou abordagens, raramente conseguindo transcender as técnicas que envolvem o ensino de uma língua. Por essa razão, é de suma importância que o professor passe a ser mais crítico sobre sua ação em sala de aula. Isso implica em pensar além da necessidade de se melhorar as técnicas de sala de aula, implica em questionamento. A idéia é fazer com que o professor deixe de perguntar somente como fazer as coisas, mas passe a pensar sobre o que faz e o porque de estar agindo de uma determinada maneira em sala de aula.

O objetivo é fazer com que o professor tenha um papel mais atuante em relação à sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional. O professor deve ser levado a questionar e examinar suas posições em relação ao ensino, para poder estar aberto para a possibilidade de mudanças na vida cotidiana da sala de aula. De fato, esse trabalho não implica em modificações impostas por dirigentes externos, mas implica na possibilidade de análise contínua sobre o que o professor faz e sobre suas idéias com relação às questões de ensino e aprendizagem relacionando com os resultados observados em sala de aula.

Se o nosso objetivo é formar alunos que são críticos e independentes, capazes de solucionar problemas, devemos aceitar a idéia de que aqueles que são responsáveis por essa educação, sejam também educados de acordo com os mesmos princípios.

Então se esse tipo de formação não acontece durante a graduação, ela pode ocorrer quando os professores já estão trabalhando, ou quando começam a trabalhar. A idéia de que a formação do professor acaba depois da graduação, não é aqui aceita. Nós deveríamos estar sempre abertos a reorganização de conceitos e a análise de nossas ações para podermos nos



desenvolver sempre, tentando compreender o mundo que está sempre em transformação.

Através dessa visão, o papel do coordenador muda, ao invés de ser a pessoa que controla o que os outros fazem, ele passa a ser a pessoa que media, que possibilita o processo de desenvolvimento da reflexão do professor sobre sua ação. Nenhum professor vai começar a ficar mais reflexivo sobre sua ação de um momento para outro, visto que esse é um processo que envolve muito tempo, assim como qualquer tipo de aprendizagem e acontece através da mediação de outros parceiros mais experientes em um determinado contexto social, daí a importância do papel do coordenador nesse processo.

Zeichner & Liston (1987), sugerem em seu trabalho algumas estratégias para promover a reflexão do professor sobre sua ação, tais como seminários, pesquisa-ação, diários, observação de aulas e supervisão.

Os seminários são encontros em que os professores discutem suas práticas e teorias de ensino e aprendizagem. A pesquisa-ação permite que o professor assuma um papel de pesquisador de sua própria prática, assumindo um papel de investigador que questiona crenças, tentando relacionar fatos que ocorrem em sala de aula com conhecimento teórico. Os diários servem para promover mais reflexão, ao mesmo tempo que são uma fonte de dados, porque nele o professor escreve como entende as teorias que entra em contato, suas observações e sensações com relação à sua prática. As observações de sala de aula, gravadas de alguma maneira são fonte de dados que devem ser revisitados para se poder descobrir os fatos a serem estudados ou problematizados. E a supervisão permite que o coordenador ou pesquisador tenha um momento mais próximo do professor para discussão de dúvidas, esclarecimentos e análise de dados obtidos através dos diários, transcrições de aulas etc.

No entanto, é fundamental que o par mais experiente envolvido no processo, promova através desses encontros mais questionamentos que levem o professor a se perceber através da reflexão sobre sua prática e sobre seu discurso. As estratégias acima mencionadas, são fundamentais para promover reflexão, entretanto o discurso questionador do coordenador também deve ser trabalhado para que esse possa alcançar seus objetivos. O discurso do professor sobre seu trabalho é a fonte de pistas que permite o

coordenador trabalhar seu próprio discurso para promover questões não percebidas pelo outro.

Segundo Bakhtin (1929), o discurso de um sujeito é sempre permeado pelo discurso de outros sujeitos e se tivéssemos a possibilidade de ter mais consciência sobre essas vozes que permeiam nosso discurso poderíamos nos entender melhor. Essa visão coloca a linguagem como caminho para a construção conjunta de significados e negociação de conceitos, tornando a análise do discurso também parte importante desse processo.

Para melhor ilustrar o que estou querendo apontar, utilizarei partes de dados de minha pesquisa. Por exemplo, quando líamos sobre o ensino de língua estrangeira e falávamos sobre a necessidade das aulas serem mais centradas nos alunos ou sobre a necessidade de promovermos mais interações entre eles, esses conceitos eram entendidos de acordo com que os professores conheciam previamente. Quando eu observava as aulas o que me parecia era que os professores tinham um discurso diferente da prática de sala de aula. Por exemplo, à uma das aulas que assisti, procedi normalmente fazendo anotações de campo para posterior reflexão com a professora no horário de supervisão. Durante a aula percebi que a professora estava sempre no controle de tudo, não permitindo que seus alunos aproveitassem para tomar mais turnos, a fim de fazerem maior uso da língua que estavam tentando aprender. Abaixo deixo um exemplo que é um recorte de parte da aula:

Os alunos estavam começando um exercício, todos possuíam partes do corpo de uma boneca. A professora dá as instruções:

P: You have to answer some questions to form the doll but I will play hot potato.

Todos os alunos pareciam conhecer o jogo porque eles se sentaram no chão com as partes da boneca e a professora começou a bater palmas, enquanto os alunos passavam uma caneta de mão em mão. A professora parou de bater palmas e perguntou para S1:

P: Who is your favourite soccer player?

S<sub>1</sub>: Favourite soccer player is Zetti.

T: Ok. Put the head.

E a professora continuou batendo palmas, parando para fazer perguntas.

P: What language do you speak?

S<sub>3</sub>: I speak English language.

Esse tipo de padrão interacional permeou praticamente toda a aula e isso me chamou muita atenção, portanto deixei algumas perguntas para que pudéssemos refletir em conjunto posteriormente:

1. A aula foi mais centrada no aluno ou no professor?
2. Justifique.

Quando começamos a conversar ela me disse que sua aula tinha sido mais centrada nos alunos e que para ela os alunos tinham falado muito. Nesse momento eu fiquei me questionando se deveria mostrar que segundo as leituras que tínhamos feito essa não era uma aula centrada no aluno. A princípio minha reação foi pensar que a prática da professora não coincidia com seu discurso, pois a palavra centrado no aluno me remetia à um tipo de visão em que ao aluno se dá maior possibilidade de ação sobre sua aprendizagem, fazendo com que ele participe ao máximo das interações propostas em aula. No caso, os alunos entre si poderiam estar fazendo as perguntas e decidindo sobre que partes do corpo deveriam colocar.

Normalmente eu teria dito à professora o que estava pensando, em relação à sua prática. No entanto, resolvi negociar com ela o significado que ela imprimia a tudo isso. Ela me disse que uma aula centrada no aluno era uma aula em que ela deixava os alunos falarem, em que ela fazia perguntas para eles poderem falar, responder. Essa colocação me fez ver que era exatamente isso que ela fazia.

Certamente o que acontecia, é que a professora se apropriava de um novo discurso, que provinha das discussões teóricas já feitas, fazendo uma releitura dos conceitos de acordo com aquilo que ela conhecia previamente. A prática representava a leitura que estava sendo feita.

Então, é importante para o pesquisador tomar os dados de aula como um primeiro caminho para formulação de hipóteses sobre o que passa com o professor, mas é fundamental que seja promovida uma interação entre ambos para que o professor possa expressar seus pensamentos para que possam aparecer os discursos que

permeiam sua história de vida. Esse tipo de atitudinal possibilita uma reorganização de questionamentos por parte do pesquisador para poder negociar conceitos, com o objetivo de revisão de visões teóricas, ou construção de conhecimento para uma possível transformação na ação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. (1929) **Marxism and the Philosophy of Language**. NY: Seminar Press, 1973.
- CAVALCANTI, M. C. & L. P. MOITA LOPES (1991) *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 17: 133-144.
- SCHON, D. A. (1987) **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- WELLS, G. (1992) *Working with a teacher in the zone of proximal development: action research on the learning and teaching of science*. **1st Conference for Social-Cultural Research**. Madrid.
- WILDMAN, J. M. & J. A. NILES (1987) *Reflective teachers; tensions between abstractions and realities*. **Jornal of Teacher Education**, 38.
- ZEICHNER, K. M. & D. LISTON (1987) *Teaching teachers to reflect*. **Harvard Educational Review**, 57(1).