

## “O QUE EU FAÇO E O QUE EU DIGO QUE FAÇO”: A METACONSCIÊNCIA DOS PROFESSORES SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

“WHAT I DO AND WHAT I SAY THAT I DO”:  
TEACHERS META-AWARENESS ABOUT LEARNING THEORIES

LUCIANE KIRCHHOF TICKS\*

### RESUMO

Este artigo discute as contribuições do processo reflexivo colaborativo para o desenvolvimento de uma metacsciência acerca das concepções de aprendizagem (e ensino) que subjazem à prática pedagógica de professoras de inglês pré e em serviço. Para tanto, um processo reflexivo foi organizado e desenvolvido durante seis meses, com duas professoras pré e uma em serviço. O corpus coletado nesse período foi analisado sob a luz da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Os resultados apontam para o fato de que o processo reflexivo desencadeado permitiu às participantes o desenvolvimento de uma metacsciência acerca das escolhas feitas em sala de aula, que eram inicialmente subsidiadas pela perspectiva behaviorista, bem como discutir as possibilidades de organização da prática pedagógica com base na concepção sociocultural de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Processo reflexivo colaborativo; Ensino e aprendizagem da língua inglesa; Análise Crítica do Discurso.

### ABSTRACT

*This article discusses the contributions of a reflective and collaborative process to the development of a meta-awareness about concepts of learning (and teaching) underlying pre and in service English teachers' practice in the classroom. To do that, a reflective process was designed and developed along six months with pre and in service English teachers. The corpus collected during this period was analyzed under the light of the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003). The results indicate that the reflective process allowed the development of a meta-awareness about the choices made in the classroom, which were initially based on a behaviorist perspective, as well as to discuss possibilities of organizing their teaching practice within a sociocultural concept of learning.*

**Keywords:** Reflective and collaborative process; Teaching and learning English; Critical Discourse Analysis.

\* Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFSM (PPGL), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Désirée Motta-Roth (UFSM-DLEM/LABLER).

## INTRODUÇÃO

Inúmeras investigações têm procurado desenvolver processos reflexivos que provoquem mudanças no modo como professoras de línguas pré e em serviço agem e percebem suas ações em sala de aula (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; GIMENEZ, 2007; CASTRO, 2006; PAIVA, 2005). Para Celani e Magalhães (2002, p. 323), essa perspectiva reflexiva significa entender o currículo, a identidade do profissional docente e a cultura escolar sob um novo paradigma. As autoras lembram que “o comportamento dos professores” é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar” (Ibid., p. 323).

Tais crenças são resistentes a mudanças e atuam como lentes por meio das quais os professores percebem novas informações durante seu processo formativo e no decorrer de sua prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131). Citando Barth (1991), Vieira-Abrahão comenta, ainda, que antes de “digerir” novas informações, os professores precisam estar conscientes do que sabem e de como seu conhecimento está organizado.

Ao construirmos representações, nos posicionamos frente ao mundo para podermos interagir nele, estabelecendo relações com objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias que, em última instância, nos ajudam a “compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 18). Nesse sentido, ao estudarmos as representações, podemos conhecer a maneira como um grupo constrói saberes que expressam sua identidade e “o conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento

histórico, as regras de uma comunidade” (OLIVEIRA; WERBA, 2007, p. 107).

Ao chegar à universidade, o aluno de Letras traz, na “bagagem”, um conjunto rico e complexo de crenças, valores, juntamente com a sua história de vida, que refletem seus pressupostos em relação à cultura de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, entendida como prática de significação ou, ainda, diferentes maneiras de entender o mundo, de se produzir significados que remetem diretamente às identidades dos grupos que as compõem (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321-22). Essa “bagagem ideológica” é elaborada ao longo de toda a sua vivência educacional, enquanto estava nos bancos escolares (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59).

Na universidade, tais valores entram diretamente em contato e, na maioria das vezes, em conflito com a cultura de ensinar e aprender subjacente ao currículo. Este, segundo Giroux e McLaren (2000, p. 141), torna explícito que conhecimento é válido para o professor, o que significa ensinar-aprender naquele contexto universitário, quais são os papéis dos alunos e professores, de que modo a aprendizagem do aluno é verificada, quais discursos e valores recebem maior ênfase bem como, que concepções epistemológicas são vistas como válidas e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam.

Nesse sentido, as representações se constituem em uma cadeia de significados construídos na negociação entre os atores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 323).

Essas crenças são construídas ao longo da trajetória escolar e da prática docente e podem ser resistentes a mudanças.

Assim, ao pesquisarmos sobre as representações de professores, estaremos discutindo o conhecimento adquirido por eles. Discursos diferentes representam também perspectivas diferentes e estão associados às várias relações que esses indivíduos estabelecem com o mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28). Tais relações, por sua vez, dependem de sua posição, de suas identidades pessoais e sociais e de suas relações sociais com os outros (Ibid., p. 24).

Dentro dessa perspectiva, este artigo discute as contribuições alcançadas por um processo reflexivo construído com professoras pré e em serviço de inglês para o desenvolvimento de uma metacsciência acerca das teorias de aprendizagem (e ensino) que subsidiam suas ações em sala de aula. Os dados aqui apresentados fazem parte da tese de doutorado, defendida em dezembro de 2008, com o objetivo de reconfigurar concepções de aprendizagem, prática pedagógica e identidades de professoras de inglês nas situações referidas.

## REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, discutem-se três concepções de aprendizagem que subjazem ao discurso das participantes deste estudo: o behaviorismo (Seção 2.1), o cognitivismo (Seção 2.2) e a teoria sociocultural (Seção 2.3). Essa revisão histórica se faz necessária, tendo em vista que, ao fazermos a análise preliminar dos dados, encontramos traços dessas teorias subjacentes ao discurso das participantes.

## O behaviorismo

O behaviorismo, defendido por um dos seus seguidores mais fervorosos, B. F. Skinner (1972, 1974), propõe que tudo que é comumente descrito como sendo produto da mente humana – inclusive a linguagem – pode ser satisfatoriamente explicado em termos de condicionamento e reforço de reflexos puramente fisiológicos, em termos de padrões de estímulo-resposta e desenvolvimento de hábitos. Assim, “pensar significa muitas vezes o mesmo que comportamento” (1972, p. 114).

O autor ignora, portanto, os mecanismos mentais e postula que o condicionamento operante – fortalecimento e enfraquecimento do comportamento pela presença ou ausência de reforço (recompensas) ou punições – explicaria o comportamento humano (SKINNER, 1972, p. 113-114). Dessa maneira, “o que é sentido ou introspectivamente observado não é nenhum mundo imaterial da consciência, da mente ou da vida mental, mas o próprio corpo do observador” (SKINNER, 1974, p. 19).

Por essa razão, acredita que o meio ambiente modela nossas ações (andar, praticar, esportes, falar, escrever etc.) pelo condicionamento operante (1974, p. 44-45). Assim, ao provocarmos uma modificação no ambiente dos indivíduos – a inserção de uma segunda língua, por exemplo – teremos como resultado mudanças no comportamento desses indivíduos (Ibid., p. 45). E mais, esse condicionamento operante não apenas modela um comportamento, mas igualmente aumenta

sua eficiência, mantendo-o fortalecido por muito tempo após sua aquisição (Ibid., p. 45). Segundo Freedman (1976, p. 17), em seus experimentos, Skinner procurou demonstrar o poder subjacente a um único reforço, pois este resulta de uma tendência do organismo a continuar o que estava fazendo ao ser desencadeado.

O programa behaviorista subsidiou o desenvolvimento de propostas pedagógicas utilizadas no ensino da LE. A mais amplamente conhecida é a Audiolingüismo (AL) (desenvolvida por Bloomfield com base em Skinner), que está centrada na repetição de estruturas linguísticas pré-selecionadas e pré-sequenciadas. Em outras palavras, o aluno ouve, fala e, por último, lê e escreve (GERMAIN, 1993, p. 142). Desse modo, cabe ao professor introduzir tais estruturas gramaticais e/ou itens de vocabulário a serem trabalhados, conduzindo o aluno na sua internalização, que se dá pela repetição e memorização. O aluno não é levado, portanto, a desenvolver uma metacôsciência acerca das escolhas linguísticas presentes naqueles excertos de linguagem que deve memorizar (Ibid., p. 144).

## O Cognitivismo

A concepção cognitivista investiga os processos cognitivos, levando em consideração os avanços alcançados na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 252). “Os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o

objeto fundamental dessa nova ciência” (Ibid, p. 252). Todavia, parece ser correto acrescentar que a ciência cognitiva tinha por objetivo desenvolver um método que disciplinasse o uso dos sentidos, de modo a driblar as incertezas advindas da percepção e aproximar-se de uma investigação racional, garantindo à linguística, em última instância, o *status* de ciência (LYONS, 1987, p. 223).

Nesse paradigma, são salientadas as relações entre conhecimento e mente, a organização da memória e a estrutura mental. Desse modo, as ciências cognitivas acabam por estabelecer uma nova perspectiva de pesquisa para as ciências humanas, que, por sua vez, procuram desenvolver modelos viáveis para as mais diferentes capacidades tradicionalmente atribuídas ao homem (KOCH; CUNHA LIMA, 2004, p. 253).

Chomsky, por exemplo, defende veementemente a relação entre linguagem e pensamento, afirmando que a primeira serve de expressão para o segundo (LYONS, 1987, p. 225). Sua relevância para as ciências cognitivas está justamente no fato de reconhecer que a aprendizagem da estrutura gramatical de uma língua necessita de uma explicação tanto quanto o processo de combinar o significado de uma palavra com sua forma respectiva (Ibid., p. 225). Assim,

sua formalização de tipos diferentes de gramática gerativa estabeleceu novos padrões de precisão para aqueles que desejam avaliar a complexidade das línguas humanas em relação a outros sistemas de comunicação (Ibid., p. 225).

Lyons (1997) argumenta ainda que, para Chomsky, o processo de aquisição da linguagem e sua natureza tem características que somente podem ser explicadas com base na existência de uma faculdade inata de aquisição da linguagem. Nesse sentido, insiste na investigação de como as crianças adquirem o domínio dessa propriedade aparentemente universal da linguagem ao aprenderem e fazerem uso dela.

Desse modo, para Chomsky (1997, p. 2), a faculdade da linguagem pode ser entendida como “um órgão linguístico” e, enquanto tal, não pode ser removida do corpo sem que este seja atingido pela mudança. “Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura complexa” (Ibidem, p. 2). Desse modo, o comportamento humano deixa de ser o objeto de estudo, como defendiam os behavioristas, e passa a ser percebido como evidência de como os mecanismos mentais funcionam e operam na execução de ações e na interpretação da experiência.

A concepção cognitivista da linguagem tem, no sujeito, portanto, um ser racional e senhor de sua aprendizagem (HICKMANN, 1997, p. 9). Tal perspectiva reforça a ideia cartesiana do ser humano como centro do universo, uma vez que valoriza a cognição e a inteligência, relegando a um segundo plano a natureza social e, portanto, ideológica do sujeito (BAKHTIN, 1990).

Enquanto proposta pedagógica, a perspectiva cognitivista aponta para dois caminhos. No primeiro, encontramos as abordagens que procuram oportunizar situações não (ou pouco) modeladas por meio das quais o indivíduo aprende a segunda língua (A Abordagem Natural, por exemplo).

Desse modo, o aprendiz participa de interações abertas, centradas em tarefas, cujo objetivo é a negociação de significados. No segundo, estão as abordagens que criam condições para que o aluno pratique estruturas pré-selecionadas, pré-sequenciadas (A Abordagem Comunicativa, por exemplo). Nesse caso, focalizam a forma, as propriedades funcionais e nocionais da linguagem. O desenvolvimento da forma e das funções resultaria, em última instância, em aprendizagem.

### **A teoria sociocultural**

A teoria sociocultural enfoca os processos psíquicos como produzidos histórica e socialmente (DUARTE, 2006, p. 13). Segundo Vygotsky (1995, p. 150), toda a função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, uma vez que a função, em princípio, é social. Desse modo, para a escola de Vygotsky, o conceito de social remete à própria atividade social do ser humano (Ibid., p. 150-151).

Assim, esse autor destaca o papel preponderante do ambiente (os artefatos socioculturais e os sistemas simbólicos da sociedade, em particular a linguagem) no desenvolvimento intelectual da criança (LEONTIEV, 1983, p. 134-135). Nesse sentido, ao interagirmos com o outro, internalizamos atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKY, 1995, p. 150-151). O processo de internalização passa a ser percebido como reconstrução interna de uma operação externa (Ibid. p. 150-151).

O processo interativo acontece, portanto, em um dado enquadre social e a ação do indivíduo no mundo mantém uma relação de interdependência com o contexto sócio-histórico no qual acontece. Isso significa dizer que essa ação jamais será neutra, em termos ideológicos. De outro modo, não pronunciamos “palavras, mas verdades e mentiras, coisas boas e ruins”, ou seja, a palavra está sempre carregada de um caráter ideológico (BAKHTIN, 1990, p. 86).

Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser apenas estruturada pela atividade social e passa também a ser estruturante das nossas ações no mundo (MORATO, 2004, p. 317). Assim, é uma ação humana ao mesmo tempo em que é afetada por ela (Ibid. p. 317). Esse ponto de vista dialético valoriza o papel do outro, que contribui para regular nossas ações em sociedade (LEONTIEV, 1983, p. 191-192). Bakhtin (1990, p. 94) já salientara, ainda em 1929, a importância do outro na interação, no diálogo, sendo este o princípio construtor do discurso, da linguagem.

Essa postura dialógica traz à tona o conceito também vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo<sup>1</sup> (ZDP) e nos leva à discussão do processo interpessoal da aprendizagem. Segundo Hedegaard (1996, p. 341), a ZDP relaciona uma perspectiva psicológica geral acerca do desenvolvimento do indivíduo a uma perspectiva pedagógica sobre a instrução. Em Vygotsky (2001, p. 241-243), o desenvolvimento de

qualquer capacidade individual de desempenho representa um relacionamento mutável entre a regulação social e a autorregulação, representados respectivamente pelos conceitos “Zona de Desenvolvimento Próximo” e “Nível de Desenvolvimento Atual” (Ibid., p. 241). O primeiro, portanto, refere-se ao que o aprendiz faz com a ajuda de outros e, o segundo, ao que já é capaz de fazer sozinho (Ibid., p. 239).

Desse modo, as propostas pedagógicas que levam em consideração o caráter histórico e ideológico da linguagem (BAKHTIN, 1990) e são construídas com base em uma perspectiva interpessoal de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001) têm procurado desenvolver uma metacsciência no sentido de descortinar essas relações entre linguagem e poder (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4; KUMARAVADIVELU, 2006, p. 143). Assim, ao destacar o caráter constituidor/estruturador da linguagem na atividade social, nas relações interpessoais e nos papéis sociais em contextos situacionais e culturais específicos (MOTTA-ROTH, 2006a, p. 1), pensamos a linguagem como gênero (MOTTA-ROTH, 2006c; KARWOSKI, GAYDECZKA; BRITO, 2005; CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2004; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, por exemplo). Portanto, uma proposta pedagógica associada a essa perspectiva precisa ser sensível ao contexto sociocultural dos alunos e professores e promover a leitura crítica e interativa desse universo.

<sup>1</sup> Adotamos, neste trabalho, o termo Zona de Desenvolvimento Próximo e Nível de Desenvolvimento Atual, uma vez que tomamos como referência teórica os textos de Vygotsky (2001, 1995) em espanhol, sendo essa tradução mais próxima da versão em espanhol. Em Vygotsky (2001, p. 241), os termos são assim denominados: *zona de desarrollo próximo e nivel de desarrollo actual*.

## METODOLOGIA

Analisamos as percepções de duas professoras pré-serviço (Cecília, Pâmela<sup>2</sup>) e uma em serviço (Dóris<sup>3</sup>) acerca de três perspectivas teóricas que historicamente subsidiaram (e ainda subsidiam) a aprendizagem da língua inglesa: a behaviorista, a cognitivista e a sociocultural. Organizadas em um grupo focal, as participantes discutiram as representações que haviam construído até aquele momento, durante seu processo formativo e profissional, bem como novas possibilidades de organização da prática pedagógica, com base na perspectiva sociocultural de aprendizagem.

A coleta de dados aconteceu entre setembro de 2006 e março de 2007 em torno de questões que serviram de base para a escritura dos diários nos quais registravam suas impressões acerca das reflexões feitas (Quadro 3.1). Todas as discussões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Nos encontros do grupo focal, as participantes discutiram diferentes perspectivas teóricas com o objetivo de fazerem uma revisão acerca do processo histórico de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e os diferentes paradigmas que o constituem. Em outras palavras, as discussões tiveram o objetivo de produzir – por meio da interação – dados, *insights*, troca de ideias acerca das concepções de aprendizagem que subsidiaram ou irão subsidiar sua prática pedagógica como professoras de inglês.

Para sustentação teórica das discussões, foram realizadas as leituras de Richards;

Rodgers (1986), Nunan (1995), Kumara-vadivelu (1994), Prabhu (1990), Cristóvão (1999), Martin (1999), Vian Jr.; Lima-Lopes (2005). Essas discussões foram direcionadas por meio de um questionário-guia (Quadro 3. 1) com base nas sugestões propostas por Thornton (2005, p. 57-64).

Assim, na primeira leitura das transcrições, procuramos identificar os núcleos temáticos para tentar apreender de que maneira essas representações são construídas. Via de regra, as participantes procuram definir os limites pedagógicos da perspectiva e sua relação com seu contexto de aprendizagem como alunas e professoras (Quadro 3. 2).

Em segundo lugar, ao analisarmos esses grupos temáticos, procuramos explicitar a natureza das representações construídas pelas professoras por meio da Análise Crítica do Discurso (Quadro 3. 3), identificando as categorias de análise.

A seguir, apresentamos a análise dos resultados obtidos nesta investigação.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, discutimos as percepções das participantes acerca das três concepções de aprendizagem que nortearam o processo reflexivo desenvolvido com o grupo focal: as concepções behaviorista (Seção 4. 1), cognitivista (Seção 4. 2) e a sociocultural (Seção 4. 3). Além disso, demonstramos que as reflexões permitiram às participantes construir uma metacsciência acerca de suas escolhas em sala de aula.

<sup>2</sup>No momento da coleta de dados, Cecília e Pâmela encontravam-se no quarto semestre do curso de Letras da UFSM. Esses nomes são fictícios.

<sup>3</sup>Dóris é professora de inglês em escolas públicas e particulares de Santa Maria há cerca de 20 anos. Seu nome também é fictício.

**Quadro 3.1** – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados.

Estágios, período de realização e carga horária	Procedimentos	Perguntas norteadoras	Fontes de coleta de dados
<p><b>Estágio</b></p> <p><b>1</b></p> <p>Out-Nov/ 2006</p> <p>Encontros quinzenais: 2h/encontro</p>	<p><b>Leitura teórica:</b></p> <p>a) Abordagens behavioristas</p>	<p>a) <u>Pergunta introdutória:</u> Quais trechos tu destacarias nessa primeira leitura?</p> <p>b) <u>Pergunta de transição:</u> O que te chamou mais a atenção nos trechos selecionados?</p> <p>c) <u>Perguntas-chave:</u> Quais as principais características da metodologia X? Qual o objetivo da metodologia?</p>	
<p><b>Estágio</b></p> <p><b>2</b></p> <p>Nov-Dez/ 2006</p> <p>Encontros quinzenais: 2h/encontro</p>	<p><b>Leitura teórica:</b></p> <p>b) Abordagens cognitivistas</p>	<p>Qual o papel do professor? Qual o papel do aluno? Que pontos considera positivos? Que pontos considera negativos?</p> <p>d) <u>Perguntas de fechamento:</u> Como tu definirias a proposta? Quais os pontos convergentes e divergentes em relação à proposta anterior?</p>	<p>1) Gravação das discussões em áudio</p>
<p><b>Estágio</b></p> <p><b>3</b></p> <p>Jan-mar/ 2007</p> <p>Encontros semanais: 1h/encontro</p>	<p><b>Leitura teórica:</b></p> <p>c) Abordagens socioculturais (O Pós-Método e a pedagogia com base em gêneros textuais)</p>	<p>Qual o conceito de linguagem que tu imaginas estar subjacente a essa metodologia? (THORNTON, 2005)</p> <p>a) Fazer uma breve narrativa/ relato da temática discutida no encontro;</p> <p>b) reconheces traços da teoria discutida em tua prática (ensino/ estágio)? Podes identificá-las?;</p> <p>c) quais os pontos positivos e negativos da proposta (em que medida a teoria é viável para o teu contexto de trabalho)?;</p> <p>d) pensar/registrar ações que possam incorporar os pontos positivos que ainda não são trabalhados na tua prática.</p>	<p>2) Escritura de diário</p>

**Quadro 3.2** – Temáticas mais recorrentes no discurso das participantes.

Número	Temáticas
1	Avaliação da perspectiva
2	Contextos nos quais a perspectiva é/foi vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas
3	Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar
4	Papéis de aluno e professor dentro da perspectiva

**Quadro 3.3** – Temáticas/categorias de análise da etapa concepções de aprendizagem.

Proposta de aprendizagem/ papéis sociais	Excertos	Temáticas/ Categorias de análise
<b>Behaviorismo</b>	É centrado na gramática, mas a forma como [a língua] é trabalhada, dissociada da realidade.	<b>Categoria 1</b>
	São aquelas listas de vocabulário, são palavras soltas [...] gera um automatismo de associação. Então, ele é bastante restrito [...] não tem muito o que negociar, pensar a respeito.	Avaliação da perspectiva
	Ele é muito usado pelos professores [da escola pública] [...] por mais que eles não gostem muito desse método, mas é o que eles já conhecem.	<b>Categoria 2</b>
	Eu não sei se vocês fizeram latim, eu fiz e era bem assim. Tu trabalhava declinações, aquelas frasesinhas soltas [contexto universitário]	Contextos nos quais a perspectiva é vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas
	A gente gostaria de fazer de uma forma diferente, só que tu não sabe como. Não sabe onde buscar, como fazer, como propor, como elaborar, por isso eu acho assim importante essa questão das discussões.	<b>Categoria 3</b>
		Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar
<b>Papéis sociais</b>	O aluno aprende regras e não utiliza na prática.	<b>Categoria 4</b> Aluno
	[...] demanda pouco investimento do professor.	Professor

## A concepção behaviorista

Em linhas gerais, a concepção behaviorista focaliza as estruturas isoladas da língua, desvinculadas do contexto de situação e de cultura (GERMAIN, 1993, p. 144). Ao identificarem as características desse paradigma, por meio da leitura de Richards; Rodgers (1986), Kumaravivelu (1994) e Nunan (1995), as participantes reconheceram que esse aporte teórico subsidiou as atividades vivenciadas por elas no período escolar e continua a sustentar as ações dos professores de línguas na escola pública.

As participantes descrevem as características do paradigma behaviorista, chamando a atenção à prerrogativa da repetição e do “reforço” de estruturas gramaticais corretas (#13, #15), vocábulos isolados (#15). Acreditam que tal perspectiva é frustrante (#14), uma vez que o ensino fica descontextualizado, limitando as possibilidades de significação, negociação e reflexão por parte do aluno (“não tem muito o que negociar... pensar a respeito”, #15). Dentro dessa perspectiva, a linguagem é enquadrada “na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta” (SCARPA, 2001, p. 206).

**Cecília#12:** [...] A questão do reforço, também, comportamento

**Pâmela#13:** [...] da estrutura correta de gramática.

**Dóris#14:** Causa uma certa frustração [...]

**Cecília#15:** São aquelas listas de vocabulário, são palavras soltas [...] gera um automatismo de associação. Então, ele é bastante restrito [...] não tem muito o que negociar, pensar a respeito.

Como resultado, a linguagem fica dissociada da vida social (“dissociada da realidade”, #16). O foco exclusivo na “gramática” da língua dificultaria, na opinião de Dóris (#16), o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção oral e escrita. Cecília (#17) chama a atenção ao fato de essa proposta desconsiderar as variações produzidas pelo uso da língua em ações cotidianas, valorizando apenas a forma padrão (“só se refere a uma linguagem padrão”).

**Dóris#16:** [...] O aluno tem dificuldade em redigir um texto, em relação à argumentação, à interpretação, à expressão oral também, porque o ensino foi, por muito tempo, e ainda é centrado na gramática. [...] mas a forma como ela é trabalhada, dissociada da realidade [...] o problema é este: [...] o aluno aprende regras e não utiliza na prática.

**Cecília#17:** [...] ele só se refere a uma linguagem padrão [...] só trata de uma variante.

Percebemos que a visão das participantes acerca do professor da escola pública é de um profissional que teve (“minha educação foi compartimentada”, #18) e tem acesso (“as tuas experiências é que te norteiam”, #18) apenas à perspectiva behaviorista como proposta de aprendizagem organizadora das práticas sociais em sala de aula, crença verificada em outras pesquisas (MORAES, 2006, p. 213-214;

VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 147-148; CASTRO, 2003, p. 70). As participantes começam a reconhecer, então, que a impressão de “facilidade” que a abordagem oferece pode estar relacionada ao fato de ter sido a **única** proposta a fazer parte de sua vivência escolar.

**Dóris#18:** Pra mim, é difícil descompartimentar porque toda a minha educação foi compartimentada. [...] E, as tuas experiências é que te norteiam [...] eu tenho até hoje os livros guardados. Uma estrutura assim e no meio da frase, aquelas palavras, determinada palavrinha, ela vinha dentro de um quadro e aquele quadro vinha cheio de opções que poderiam ser trocadas.

Acreditam que o professor trabalha ainda sob esse paradigma na escola porque não sabe como fazer de outra maneira (#19). O discurso de Dóris indica o desejo de pensar sob uma nova perspectiva (“gostaria de fazer de uma forma diferente”, #19). Todavia, a vontade de mudar não desencadeia necessariamente o processo de mudança, como frequentemente anuncia o discurso cognitivista (CORACINI, 1998, p. 3).

**Dóris#19:** [...] a gente gostaria de fazer de uma forma diferente, só que tu [...] não sabe onde buscar, como fazer, como propor, como elaborar [...]

Além disso, as participantes avaliam que a mera possibilidade de mudança de paradigma gera grande ansiedade no professor da escola, o que acaba por paralisá-lo (“fica com medo”, #20). Ele teme errar, ser criticado, não ser

aceito (CELANI, 2004, p. 54-55), mesmo tendo alguma consciência que, nos alunos, sua aula produz frustração e apatia (“todo mundo reclama...sempre o mesmo ciclo”, #20).

**Pâmela#20:** O professor fica com medo de inovar, de mudar [...] por mais que eles não gostem muito desse método, mas é o que eles já conhecem [...] eu chego aqui [na sala de aula] com uma coisa totalmente diferente. Todo mundo reclama [...], vai virar sempre o mesmo ciclo.

Em resumo, as representações das participantes revelam que a perspectiva behaviorista não desafia o professor e o aluno (Categoria 4, Papéis de aluno e professor dentro da perspectiva), uma vez que exige apenas a repetição de estruturas pré-selecionadas da língua padrão (Categoria 1, Avaliação da perspectiva), desprovidas de significação para o aluno. Apesar disso, esse paradigma ainda subsidia a prática pedagógica na escola pública, em razão de ter sido recorrentemente vivenciado por esses profissionais durante seu processo formativo (Categoria 2, Contextos nos quais a perspectiva é/foi vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas), que, por essa razão, não “sabem” como ensinar de outra maneira (Categoria 3, Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar).

Essa primeira discussão de concepções de aprendizagem estimula o grupo focal a elaborar um conceito de aprendizagem que avance em relação à perspectiva behaviorista. As participantes argumentam que uma

proposta pedagógica somente faz sentido na medida em que propicia ao aluno identificar/perceber as variações (#21) que a linguagem sofre em cada situação na qual é usada, estando o estudo da gramática integrado a essa proposta (#22).

**Dóris#21:** [...] Existe uma linguagem formal e a informal [...]

**Cecília#22:** [...] ele [o aluno] deveria ser capaz de entender as situações em que ela vai manejar o código [...] o entendimento da gramática [...], permite que a pessoa tenha mais consciência do seu falar e tu consiga dispor melhor [dos] instrumentos linguísticos que ela [a pessoa] possui pra falar o que ela quer [...]

O conceito de aprendizagem construído pelas participantes (como um processo que possibilite ao aluno identificar/perceber as variações sofridas pela linguagem em cada situação na qual é utilizada) norteará as discussões a seguir. Isso ocorre porque as participantes procuram perceber em que medida as propostas cognitivista e sociocultural avançam em relação ao behaviorismo, ao mesmo tempo em que respondem aos objetivos materializados no conceito construído pelo grupo focal.

### **A concepção cognitivista**

As participantes reconhecem que o paradigma cognitivista centra suas atenções no processo cognitivo e subsidia propostas de ensino e aprendizagem voltadas para o uso da língua em um determinado

contexto (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 67). Todavia, ao serem colocadas em prática, sofrem reducionismos, como o abandono da correção e do ensino da léxico-gramática (WEININGER, 2006). Percebem que as abordagens cognitivistas, embora discutam o respeito à diversidade cultural, não chegam a problematizar as questões sociais, desvinculando linguagem e ideologia. Por fim, questionam a necessidade e/ou importância da adoção de um método para o ensino de línguas.

Inicialmente, as participantes chamam a atenção às características que subjazem ao paradigma cognitivista, com base na leitura de duas perspectivas pedagógicas decorrentes dessa proposta: a abordagem natural, que procura colocar o aluno em “situações naturais de comunicação” (KRASHEN; TERREL, 1983, p. 11-13), e a comunicativa, que organiza a aprendizagem por meio de “tarefas de real interesse” para o aluno (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47). As participantes discutem que essas propostas focalizam o “aspecto cognitivo da aprendizagem”, a expressão do “significado” (#23) e as habilidades comunicativas, dentro de um contexto de “uso” (#24).

**Cecília#23:** O foco está no significado ao invés da forma, que é adquirido através de uma aquisição subconsciente. [...] Ênfase no aspecto cognitivo da aprendizagem.

**Pâmela#24:** Ensino voltado para o uso, para o ensino do significado [...] procura trabalhar as quatro habilidades.

Assim, nessa perspectiva, o processo de aprendizagem fortalece o papel do aprendiz

(#25), desenvolvendo estratégias que baixem sua ansiedade pelo estabelecimento de um vínculo “afetivo” com o aluno (#26), aspectos destacados por Richards e Rodgers (1986, p. 133). Pâmela (#27) destaca, ainda, que o erro passa a fazer parte do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno pode aprender com ele.

**Dóris#25:** existe uma preocupação em diminuir a participação do professor e aumentar a participação dos alunos.

**Cecília#26:** tu estabelece um contato afetivo.

**Pâmela#27:** [...] aqui eles acham que o erro é muito importante, que o aluno aprende muito.

Richards e Rodgers (1986, p. 67) destacam a premissa da aprendizagem contextualizada. A leitura do texto leva as participantes a perceberem a importância – e obrigatoriedade (“tem que fazer”) – de o professor fazer um “diagnóstico” do contexto (Dóris#28), valorizando a “experiência prévia” dos alunos (Cecília#29).

**Dóris#28:** são pessoas das mais variadas idades, classes sociais, interesses, o professor tem que fazer esse diagnóstico da realidade dele e da sua e também tentar fazer com que haja essa interação [...]

**Cecília#29:** Essa questão [...] do contexto do aluno, de levar em conta a experiência prévia, as coisas que ele já possui [...] Talvez eu não tenha conseguido perceber problemas [...]

Ao levantar o argumento acerca das possíveis limitações (“problemas” - #29) da proposta cognitivista, Cecília questiona o papel atribuído ao aluno. A referida “autonomia” e “liberdade de produção” guardam em si o pressuposto de que o aluno tem completo controle sobre o seu processo de aprendizagem (#30), herança da percepção cartesiana do homem como centro do universo (HICKMANN, 1997, p. 9). Segundo Cecília, a aprendizagem, nessa perspectiva, depende largamente do esforço do aprendiz e da sua relação com o “meio ambiente”, traços que remetem a uma visão individualista da aprendizagem e que fazem direta referência ao “processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2006, p. 91).

**Cecília#30:** Ele é um sujeito que interage com o ambiente [...] Ele é senhor da sua aprendizagem [...]

Duarte (2006, p. 36) procura desnaturalizar esse princípio cognitivista de que aquilo que o indivíduo aprende individualmente é superior social e educacionalmente ao que ele aprende em colaboração com outros. O ponto de discordância não está no fato de a educação valorizar a capacidade e a iniciativa de buscar conhecimento por conta própria ou a liberdade de autoexpressão, mas a maior valorização da aprendizagem realizada individualmente do que aquela construída por meio da inter-relação com outros (Ibid, p. 36).

Por outro lado, as participantes discutem como as propostas cognitivistas, ao serem

colocadas em prática, sofreram certos reducionismos. Por exemplo, o erro, teoricamente tratado como parte do processo de aprendizagem, passa a ser ignorado sob a justificativa de que o professor não deveria interromper o “fluxo de aprendizagem”, já que o aluno está conseguindo se comunicar. “*Correction of error may be absent or infrequent*”<sup>4</sup>, reconhecem Richards e Rodgers (1986, p. 77). Pâmela (#31) identifica o problema durante a monitoria de uma aula em uma escola de línguas, contexto no qual a perspectiva foi vivenciada pelas participantes. O mesmo acontece em relação à aprendizagem da estrutura da língua. Como forma de se opor ao ensino da língua com foco **apenas** em sua estrutura, as propostas cognitivistas, em particular as práticas centradas na abordagem comunicativa, têm subestimado o ensino da gramática (RICHARDS; RODGERS, 1986) e sua importância na construção de significados (WEININGER, 2006), prática questionada por Dóris (#32).

**Pâmela#31:** [...] Mas até hoje é assim. Eu estou monitorando no [nome da escola de línguas]. Sabe, lá é o comunicativismo e as pessoas não corrigem na hora [...], mas eu acho muito mais importante tu falar na hora [...] eu gosto que alguém fale “ah, não é assim..”, porque tu já grava na hora, já anota ali como é a pronúncia [...] do que depois tu falar ou nem falar, porque “ah, mas deu pra entender o que ele quis dizer” [...].

**Dóris#32:** [...] então, por mais que [...] não necessite de uma conscientização da regra, vai ter aquele que precisa. Então, eu vou ter diferentes tipos de alunos na minha sala de aula [...] vai dar uma luz pra criança saber que tem uma língua diferente [...] e não que é assim porque é assim, e pronto, é porque essa língua é uma língua diferente.

Ao discutirem a perspectiva cognitivista, as participantes também refletem acerca do valor atribuído ao paradigma metodológico. Até então, adotar um método parecia ser a atitude “mais lógica” e “sensata”, naturalizada como prática comum entre os professores de línguas (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). No decorrer da reflexão, questionam a rigidez dos métodos (#33) e sua independência dos contextos nos quais está sendo utilizado, argumento que Cecília (#34) retira do texto de Kumaravadivelu (Ibid., p. 29): “[...] *they are not derived from classroom experience and experimentation but artificially transplanted into classroom*”<sup>5</sup> [...]”. As participantes questionam, portanto, a necessidade/importância de o professor adotar um método rígido, que acabe por restringir à prática pedagógica:

**Dóris#33:** [...] o método, ele não pode ser estanque Não pode se primar pela teoria fixa, é, tem que haver uma flexibilidade. Se não, não há aprendizagem, né?

<sup>4</sup> A correção de erros pode ficar ausente ou infrequente.

<sup>5</sup> [...] eles não derivam da experiência e da experimentação de sala de aula, mas são artificialmente transplantados para ela [...].

**Cecília#34:** métodos existem como pacotes de preceitos que são importados para dentro da sala de aula ao invés de serem derivados de uma observação e análise detalhadas do que acontece na sala de aula.

Esse é outro pressuposto cognitivista discutido por Duarte (2006, p. 35): a premissa de que é “mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente”. Nesse sentido, centramos forças em tentar reproduzir o “como fazer” em sala de aula, seguindo a risca os passos propostos pelos idealizadores da metodologia adotada, e deixamos de lado o conhecimento a ser ensinado.

Ao discutirem a perspectiva behaviorista, as participantes haviam elaborado o seguinte conceito: uma proposta de aprendizagem deve propiciar ao aluno identificar/perceber as variações que a linguagem sofre a cada situação na qual é usada. Após a reflexão sobre o cognitivismo, duas questões foram associadas ao conceito inicialmente proposto por elas.

A primeira refere-se ao fato de que a linguagem é constituída ideologicamente pelo contexto sócio-histórico e que essas marcas ideológicas estão/são naturalizadas pela/na linguagem (FAIRCLOUGH, 1989; FREIRE, 1970). Dóris (#35) e Cecília (#36), por exemplo, escreveram em seus diários que o processo de aprendizagem, sob a ótica cognitivista, dá ênfase ao contexto de uso, mas não focaliza as questões sócio-históricas subjacentes à interação.

**Dóris#35:** Dá ênfase ao contexto [de uso]. Não questiona o social.

**Cecília#36:** [...] o cognitivismo vai até o entendimento da função da linguagem, sem levar em conta aspectos ideológicos, históricos, sociais presentes na interação.

A segunda questão está relacionada à adoção de um método para o ensino de línguas. Cecília (#37) destaca, no diário, a afirmação de Nunan (1995, p. 248) de que há “um grande perigo” na adoção de um paradigma metodológico, uma vez que ele pode dissociar a linguagem de seu contexto e dos propósitos de sua (linguagem) existência.

**Cecília#37:** *There is a real danger that they [methods] may divorce language from the contexts and purposes for its existence<sup>6</sup>.*

Ao final dessa etapa de discussões, as participantes constatarem que a proposta cognitivista avança em relação ao paradigma behaviorista na medida em que propõe o estudo da linguagem dentro de um contexto interativo de uso, levando em consideração os atos de fala, as funções da linguagem relevantes à comunicação (Categoria 1, Avaliação da perspectiva). Embora a proposta reconfigure o papel do aluno e do professor no contexto de sala de aula (Categoria 4, Papéis de aluno e professor dentro da perspectiva), tendo sido vivenciada por elas durante seu processo formativo, nas escolas de línguas (Categoria 2, Contextos nos quais a perspectiva é/foi vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas), as participantes acreditam que a perspectiva cognitivista se torna “insuficiente” na medida

<sup>6</sup> Há um perigo real de que eles [os métodos] possam divorciar a linguagem de seus contextos e propósitos para poderem existir.

em que não explicita as escolhas léxico-gramaticais feitas pelo aluno ao usar a linguagem (Categoria 3, Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar).

Reconhecem, ainda, que o cognitivismo deixa de lado o caráter histórico e ideológico (BAKHTIN, 1990 [1929-1930]; FREIRE, 1970, FAIRCLOUGH, 1989) subjacente à interação (#36). Nesse sentido, podemos perceber que o próprio conceito proposto pelas participantes no início dessas discussões – aprendizagem é um processo que possibilita ao aluno identificar/perceber as variações sofridas pela linguagem em cada situação na qual é utilizada – também tem suas fronteiras ampliadas, uma vez elas passam a considerar os aspectos sócio-históricos subjacentes à interação social.

A seguir, as participantes discutem contribuições/avanços propostos pela perspectiva sociocultural para o ensino de línguas em relação às teorias cognitivista e behaviorista.

### **A concepção sociocultural**

As participantes avaliam a importância de o professor perceber a sala de aula como um microcosmo da sociedade, constituída por práticas e relações sociais que são ideologicamente marcadas e precisam ser desnaturalizadas na medida em que favorecem uns em detrimento de outros (FAIRCLOUGH, 1989) (Seção 4.3.1). Além disso, projetam algumas possibilidades de planejamento do material didático com base em gêneros textuais (MOTTA-ROTH, 2006a; CRISTÓVÃO, 2005a; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002; MARTIN, 1999, entre outros), uma vez que estes organizam as práticas sociais vivenciadas pela sociedade (Seção 4.3.2).

### **A sala de aula reconhecida como um microcosmo da sociedade**

Para estabelecer os avanços propostos pela perspectiva sociocultural, as participantes colocam os três paradigmas discutidos em perspectiva. Cecília argumenta que as reflexões feitas anteriormente à concepção sociocultural desconsideram o caráter ideológico subjacente às práticas sociais. Desse modo, essas teorias interpretam o discurso apenas a partir de seu caráter pragmático (“analisado como se fosse puro”), deixando de lado seu posicionamento ideológico (#38).

**Cecília#38:** [até o cognitivismo] [...] não se considera a ideologia, os discursos, as implicações sociais e políticas dos atos de fala. [o texto] é apenas um evento comunicativo, analisado como se fosse puro. [Na perspectiva sócio-histórica] há um reconhecimento da prática social da linguagem.

Já Pâmela (#39) destaca o processo interativo que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da aprendizagem, enfatizando a importância do papel do professor na condução das atividades pedagógicas. No cognitivismo, o foco da aprendizagem está no aluno (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 69). Na perspectiva sociocultural, o papel do professor é reconfigurado (“professor tá sempre presente...muda o foco”, #39). Embora o discurso de Pâmela valorize a construção de “modelos” pelo professor, conceito que carrega em si uma característica prescritiva, ela já consegue desnaturalizar a crença

cognitivista de que, uma vez colocado em ambiente propício ao desenvolvimento de sua aprendizagem, o aluno pode aprender sozinho e espontaneamente, sem necessidade de desenvolvimento de uma metaconsciência, dispensando, conseqüentemente, a presença do professor (DUARTE, 2006, p. 35).

**Pâmela#39:** [...] é difícil fazer os alunos entenderem alguma coisa sozinhos, então pelo menos tu vai conversando, fazendo uma negociação. O professor constrói um mundo com o aluno, já dá um modelo. Depois o aluno vai trabalhar sozinho, mas o professor tá sempre presente. [...] muda o foco, passa a não ser só no aluno, mas na interação dos dois, achei isso muito importante [...]

As discussões contribuem, portanto, para que as participantes comecem a perceber a relação de interdependência e dialogismo estabelecida entre professor e aluno na construção do processo de aprendizagem na proposta sociocultural (VYGOTSKY, 2001, p. 243). Pâmela (#40) e Cecília (#41) argumentam que cabe ao professor problematizar assuntos controversos, como a “discriminação” racial e social. Ao “desnaturalizar” essas diferenças sociais, o professor tem a obrigação de (“tem que”), expor o preconceito (#41). Cecília (#41) reconhece, também, que os valores subjacentes ao discurso preconceituoso não são individuais (“o pessoal não é pessoal”) e foram construídos pelas experiências vivenciadas no contexto social (“discurso da sociedade”).

**Pâmela#40:** Mas eu acho que [...] é nosso papel [...] Agora, não é tu chegar e dizer assim: não vão lá porque vocês vão ser discriminados [...]

**Cecília#41:** O professor justamente tem que tentar expor essas pessoas [...] tu vai querer trabalhar, desnaturalizar o [preconceito] [...] porque o pessoal não é pessoal, entendeu? [...] isto foi construído de alguma maneira, nela, pela família, pelos discursos a que ela teve acesso. Mas isso não é teu, entendeu? Isso não é teu, é o discurso da nossa sociedade.

Por fim, Pâmela (#42) defende que essa desnaturalização das diferenças sociais e essa desconstrução do preconceito precisam fazer parte do trabalho pedagógico desde cedo (“desde criança”), de modo que o aluno não seja “contaminado” pelo preconceito, mas desenvolva uma consciência acerca da sua existência e possa contestá-lo.

**Pâmela#42:** E a importância do professor colocar isso neles desde criança, porque se eles crescerem sem essa imagem, inocentes, mas não ingênuos, sabe? Inocentes do ponto de vista de não se [contaminar]... pensar nesse tipo de coisa [...]

A seguir, as participantes discutem em que medida a compreensão da linguagem como prática social e da atividade social, organizada por meio de gêneros textuais, pode contribuir para a reconfiguração de sua prática pedagógica.

## O gênero como organizador da atividade social

Cecília (#43) faz, então, uma tentativa de delinear o processo de construção da prática pedagógica com foco na atividade social, que teria início na negociação dos temas com os alunos: dentro desses temas, as professoras definiriam os textos e, nestes, os elementos (discursivos e léxico-gramaticais) relevantes a serem trabalhados (CRISTÓVÃO, 2005b, p. 96-97). Ao fazer mentalmente o caminho percorrido no processo de organização da prática pedagógica, Cecília (#43) percebe a mudança de foco (a gramática deixa de ser o ponto de partida) e a possibilidade de a perspectiva de gêneros textuais ser “muito interessante”, pois, ao chegar ao texto, o aluno se debruçará sobre os elementos léxico-gramaticais relevantes (MOTTA-ROTH, 2006a, p. 4).

**Cecília#43** Colocando isso em termos práticos, se a gente escolhe um dos temas que eles selecionaram pra trabalhar, digamos o mais recorrente [...] a gente selecionaria o material considerado relevante pra trabalhar esse tema [...] a partir dessa seleção, a gente teria que tentar ver naquele texto ou naquele vídeo o que é relevante pra se trabalhar? É? Então a gente tá mudando o foco [...] Muito interessante isso, porque tu chega mais perceptiva no texto, de modo que tu vai tentar depreender da língua o que for realmente interessante, o que for relevante [...]

Na análise da relação entre texto e contexto, no trabalho pedagógico em sala de aula, as participantes fazem um esforço para entender o conceito de desconstrução (de

um texto ou contexto), discutido na leitura de Martin (1999, p. 130). Definem a desconstrução como uma estratégia utilizada para situar o aluno em relação a um dado contexto (#44), considerando, nessa análise, como a linguagem se organiza a partir das três metafunções propostas por Halliday (1989): textual (“que tipo de linguagem”, #44), interpessoal (“quem”, “que tipo de interação”, #45) e ideacional (“naquela situação”, #44).

**Dóris#44:** A desconstrução [...] justamente pra situar [...] para que o aluno possa se situar no contexto em que vai atuar, que tipo de linguagem vai utilizar. Essa desconstrução proposta por ele aqui é justamente isso, tu conseguir imaginar e saber como tu vai se dirigir, como tu vai conduzir uma linguagem, uma postura, naquela situação [...]

**Pâmela#45:** Situar quem vai atuar em determinado contexto, que tipo de interação [...]

Cecília (#46) chama a atenção às diferenças entre os registros e, como resultado, discute como adequar a linguagem à prática social, desenvolvendo, no aluno, uma metaconsciência acerca de suas escolhas.

**Cecília#46:** [...] Então, tu tá construindo justamente porque tu tá situando o aluno numa realidade específica, ele não tá comprando um cachorro-quente, ele tá comprando um carro importado [...] Discutir sobre a adequação da linguagem àquele contexto, àquela atividade [...] no sentido que tu torna a pessoa realmente consciente, faz com que ela perceba a função. Por que tá usando essa forma [...]

Pâmela (#47) resgata o exemplo da “dissertação”, retirado das leituras feitas, para tentar materializar o conceito de gênero, destacando que este possui características recorrentes (“elementos padrões”) e outras que são peculiares a cada exemplar, mas que, em conjunto, permitem ao leitor reconhecê-lo como tal (“quando tu olha, tu vai saber”).

**Pâmela#47:** É como o exemplo da tese de dissertação que ele usa, todos vão ter alguns elementos padrões, mas vão ser de diferentes áreas: a Medicina vai ser diferente do Direito [...] Quando tu olhar, tu vai saber identificar.

Cecília (#48) percebe, então, a relação de superordenação entre gênero e registro (MARTIN, 1999, p. 130-132) e como esta pode ser trabalhada em sala de aula, por meio da desconstrução dos registros relevantes para o aluno.

**Cecília#48:** [...] Então o conceito, o gênero tem vários registros. [...] em sala de aula, tu vai desconstruir a razão de um registro, tu vai optar por usar o registro da compra e venda de um carro importado e não de um cachorro quente.

Por fim, Dóris (#49) resgata o argumento de Martin (1999, p. 127) de que o desenvolvimento das habilidades criativas do aluno está igualmente ligado ao desenvolvimento dos recursos linguísticos utilizados para interagir com competência em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, percebe que o processo de aprendizagem não é espontâneo. Tampouco precisa estar centrado dentro de uma rigidez metodológica, perspectiva com a qual tem o primeiro contato, pois não foi vivenciada durante sua formação escolar e profissional.

**Dóris#49:** Uma coisa que eu achei bem interessante [...] a questão da criatividade, que a criatividade depende do controle dos gêneros e sem domínio de recursos linguísticos o aluno não pode produzir textos de alto valor criativo. Então, quer dizer, é importante equilibrar as coisas, porque nem tudo tão solto, nem tudo sistematizado [...]. Essas coisas que a gente começa a pensar, são coisas que valem. [são colocadas] por teóricos, por pessoas que estão mudando, questionando a sua prática.

Nos diários produzidos ao final das discussões, o discurso das participantes incorpora aspectos destacados pela perspectiva sociocultural. Os conceitos registrados pelas participantes ressaltam a relação de interdependência entre texto e contexto (#50) e destacam o papel do gênero na organização da atividade social (#51). No que se refere ao processo de aprendizagem, salientam que os gêneros selecionados pelo professor devem ser “relevantes” para o aluno, sendo responsabilidade do professor a seleção dos elementos léxico-gramaticais que serão explorados a partir do gênero selecionado (Cecília#52).

**Pâmela#50:** Linguagem como sistema mediador da interação social [...] a linguagem faz a ponte entre a linguagem como texto e o contexto situacional no qual ocorre.

**Dóris#51:** No contexto de cultura, é o gênero que organiza nossas ações sociais e interações em conjuntos de significados. Os gêneros constituem o contexto de cultura.

**Cecília#52:** [...] a seleção do gênero de acordo com a relevância para o aluno e para o professor. A partir disso, o professor identifica o que é importante de se tratar em termos léxico-gramaticais.

Nesse último estágio, as participantes procuraram refletir e problematizar a linguagem a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural (Categoria 1, Avaliação da perspectiva). Desse modo, reconfiguraram o conceito de aprendizagem que construíram no início das discussões (aprendizagem como um processo que possibilite ao aluno identificar/perceber as variações sofridas pela linguagem em cada situação na qual é utilizada). Embora ainda questionem como a perspectiva pode ser configurada no contexto escolar (Categoria 3, Questionamento da perspectiva pelas participantes em relação ao contexto escolar), reconhecem que ela dá voz ao aluno na constituição das atividades pedagógicas, tornando explícitas as escolhas léxico-gramaticais dos alunos ao utilizarem a linguagem (Categoria 4, Papéis de aluno e professor dentro da perspectiva). Tal perspectiva não foi vivenciada pelas participantes na aprendizagem de línguas, mas as professoras pré-serviço a identificam no contexto formativo universitário (Categoria 2, Contextos nos quais a perspectiva é/foi vivenciada pelas participantes no ensino e aprendizagem de línguas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do processo reflexivo, a leitura e a discussão de textos que remetiam a

diferentes perspectivas teóricas, além de proporcionar uma reflexão histórica acerca do estudo da linguagem, contribuíram para que as participantes pudessem trazer para o consciente as teorias que subsidiam suas escolhas pedagógicas em sala de aula. Durante as discussões, as participantes perceberam que suas ações em sala de aula estavam sendo subsidiadas pela perspectiva behaviorista, herança adquirida nos bancos escolares, que enfoca os conteúdos gramaticais isoladamente. Com o desenrolar das leituras e discussões, procuramos questionar essa concepção, tentando pensar o processo de aprendizagem sob uma perspectiva socio-cultural (VYGOTSKY, 2001). As participantes refletiram acerca das contribuições que o entendimento da linguagem como prática social e a análise crítica de gênero (MOTTAROTH, 2006b; CRISTÓVÃO, 2005b; MARTIN, 1999) trazem para o ensino de línguas.

Assim, as discussões de diferentes paradigmas teóricos de aprendizagem contribuíram para que as participantes pudessem colocar o processo de construção do conhecimento em perspectiva e entender que as escolhas feitas pelo professor em sala de aula se constituem sócio-historicamente (VYGOTSKY, 1995, 2001). Nesse sentido, permitiram às participantes identificarem, ao revisarem a prática de professores que fizeram parte de sua formação escolar, seus alinhamentos teóricos. Por essa razão, argumentamos que processos reflexivos colaborativos podem ser excelentes aliados para a desconstrução de concepções de aprendizagem e ensino assimiladas, naturalizadas e legitimadas no/pelo processo formativo, bem como para a

configuração de novas possibilidades de organização da prática pedagógica, tendo como base a perspectiva sociocultural de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990 [1929-1930].

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 307-321.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 69-78.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, M. C. 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: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. **Delta**, v. 13, n. special issue, p. 1-16, 1997.

CORACINI, M. J. R. A teoria e a prática: A questão da diferença no discurso sobre a sala de aula. **Delta**, v. 14, n. 1. 1998. Disponível em: <http://scielo.php?script=sci\_arttext;pid=S0102-4501998000100003;lng=pt;nrm=is>. Acesso em: 6 mar. 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005a. p. 153-62.

\_\_\_\_\_. O gênero quarta capa no ensino do inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 95-106.

\_\_\_\_\_. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTÓVÃO, V.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **ENFOLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: 2005c, p. 19-22.

\_\_\_\_\_. Dos PCNs- LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, IEL, n. 34, p. 39-51, 1999

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FREEDMAN, A. **Uma sociedade planejada: Uma análise das proposições de Skinner**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire**, Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1993.
- GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: Pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-54.
- HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.
- HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.
- HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 9-29.
- JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygague, 2005.
- KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.
- KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon, 1983.
- KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.
- \_\_\_\_\_. The postmethod condition: (e) merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- LEONTIEV, A. **El desarrollo del psiquismo**. Madri: Akal Editor, 1983.
- LYONS, J. **Linguagem e lingüística: Uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M H.; GIL, G. **Educação de professores de línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 105-124.
- MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'Genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and shaping of consciousness: Linguistics and social processes**. London and New York: Continuum, 1999. p. 123-55.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

- MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 203-218.
- MORATO, E. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-352.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampliada, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b. p.145-163.
- NUNAN, D. **Language teaching methodology: A textbook for teachers**. London: Prentice Hall, 1995.
- OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: NEVES STREY, M. et al. **Psicologia social contemporânea: Livro-texto**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 104-117.
- PAIVA, V. M. O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofesores.htm>. Atualizado em 31 maio 2005.
- PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: Domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-32.
- SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder; Editora da USP, 1972.
- THORNTON, R. **Grupos de discussão: grupos focais**. Tradução Luciane D'Ávila de Moura, Leonardo Meira do Nascimento. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.
- VIAN JR., O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo. Parábola, 2005. p. 29-45.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-52.
- \_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajatória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. 2. ed. Madri: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

WEININGER. M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p.45-74.