

O 'INÍCIO SOLITÁRIO' DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA AO INVESTIGAR A PRÓPRIA PRÁTICA*

Maria Adelaide de FREITAS

RESUMO *Este artigo tem como propósito o estudo descritivo-analítico de um trabalho de investigação do próprio ensino, realizado por professores de línguas com bagagens teóricas em níveis diferenciados de profundidade. O estudo focaliza o 'início solitário' do processo reflexivo do professor, ou seja, o período em que ele investiga a sua prática orientado apenas por dois roteiros que sugerem, sem impor, procedimentos auto-investigativos, mas sem que tenha a possibilidade de discutir suas idéias e concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas com outros juízos teóricos, inclusive com a pesquisadora. Depois de se descrever analiticamente os dados resultantes do trabalho reflexivo que os professores desenvolvem através dos procedimentos sugeridos (gravação em áudio, transcrição, descrição e análise das aulas e/ou dos próprios procedimentos), retomam-se as perguntas que nortearam o estudo, respondendo-as individualmente. A conclusão aponta para a viabilidade de se desenvolver a prática reflexiva sugerida e relaciona as suas implicações.*

ABSTRACT *This paper aims at developing a descriptive-analytical study of the reflection/investigation by language teachers from theoretical backgrounds at different levels of profundity concerning their own teaching. The study focus on the teacher's 'lonely beginning' of the reflective process, i. e., the period within which the teacher investigates his/her own teaching practice being only oriented by two sets of suggestions for self-investigative/reflective procedures, but with no possibility of discussing his/her ideas and conceptions about language teaching and learning with other specialists, the researcher included. After the analytical description of the data resulting from the teachers' reflective work through the suggested procedures (audio-recording, transcription, description and analysis of their classes and the procedures themselves), the questions that oriented the study are brought into scene again, each of them being answered individually. The conclusion points to the viability of the suggested practice being developed and lists its implications.*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado intitulada *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, em 01 de Outubro de 1996, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo investigar como o professor de língua estrangeira (LE) faz sentido do ensino que realiza quando em fase inicial de um processo auto-investigativo.

Para tanto, buscou-se responder as seguintes pergunta e sub-perguntas de pesquisa:

* Como os professores de LE em-serviço, com bagagens teórico-práticas em níveis de profundidade diferenciados, realizam um processo de explicitação / explicação / interpretação da própria prática em sua fase inicial, quando ‘sozinhos’¹ tentam investigar como ensinam e o porquê ensinam como ensinam?

- De onde eles partem?
- Que elementos ou pontos escolhem para discutir/registrar?
- Quais eles deixam ‘passar’/de escolher?
- Que tipo de explicação dão para o que fazem?
- Com que limitações se deparam?
- Quais são as suas potencialidades?

Cada um dos três professores-sujeitos (Ps) pertencia a um determinado segmento que os caracterizava de acordo com sua bagagem teórico-prática². Encontramos, assim, o professor graduado em 1976, em exercício regular da profissão há 5 anos na época, o qual teve raras oportunidades de atualização através de cursos e eventos e nenhum acesso à literatura especializada na área. Referimo-nos, por vezes, a esse professor como ‘desassistido teoricamente’, tomando-se por base exclusiva a sua categorização. Esse sujeito será doravante referido como P1. O segundo sujeito (P2), graduado em 1981 e em exercício regular da profissão há 9 anos, contava com um aprofundamento teórico um pouco maior, adquirido através de cursos de atualização mais frequentes e de alguma leitura especializada. Escolheu-se o termo ‘atualizado’ para denominá-lo. O terceiro sujeito (P3) graduou-se em 1990 e quando da coleta de dados exercia regularmente a profissão há 5 anos. ‘Especialista’ foi a denominação a ele atribuída em decorrência de ter feito um curso de Especialização lato sensu em língua inglesa, além de sua participação em outros cursos e eventos e leituras especializadas. Sua bagagem teórica era, em parte, correspondente ao curso de Especialização em que se aprofundam leituras e discussões e se faz uma introdução à pesquisa.

Os professores-sujeitos receberam a proposta de desenvolver uma investigação da própria prática através de procedimentos auto-investigativos - *análise de abordagem de ensino* - exemplificados através de dois roteiros. Todavia, a eles foi dada a liberdade de modificar ou substituir os procedimentos por outros que conhecessem ou viessem a criar.

¹ Entende-se que olhar para a própria prática inicialmente ‘sozinho’, antes de se expor ao olhar do ‘outro’, é um direito do professor (Almeida Filho, 1996a). Estar ‘sozinho’, por outro lado, pode também ser uma condição de uma grande parte de professores desejosos de investigar a sua prática, já que eles não têm acesso a uma colaboração mais direta e intensa com educadores, especialistas e/ou pesquisadores.

² Os dados foram coletados no semestre 02/1995, em uma cidade da região noroeste do Estado do

A fundamentar a proposta feita aos professores bem como os procedimentos sugeridos, sustentamo-nos no programa de Formação Auto-Sustentada e Continuada do Professor de LE³, conforme propõem Almeida Filho et alii (1993), Almeida Filho (1996a, 1996b, 1995a, 1995b). Tal programa se insere em uma perspectiva que reconhece a importância do professor assumir um papel mais crítico e reflexivo/investigativo em relação ao próprio ensino.

Foi sugerido, portanto, que os professores gravassem e transcrevessem duas de suas aulas típicas e, a partir daí, descrevessem o que nelas desenvolviam, considerando-se o conteúdo, o objetivo e os procedimentos de realização das atividades utilizados. Em seguida, os professores explicariam o porquê desenvolveram as diversas atividades do modo como o fizeram. Os professores poderiam ainda registrar em forma de diário seus sentimentos, opiniões, expectativas, etc., em relação às atividades das aulas e à tarefa de auto-investigação que desenvolviam.

2. A FILOSOFIA SUBJACENTE À PROPOSTA INVESTIGATIVA

Propostas desse tipo se alinham com a filosofia subjacente a uma orientação vista atualmente como desejável quanto à formação do professor de línguas, a qual pode ser denominada orientação reflexiva / investigativa.

Encarando a reflexão como um elemento potencializador de uma prática melhorada e/ou diferenciada que conferiria ao ensino de línguas o *status* de profissão, a orientação reflexiva ou investigativa prevê que o professor se torne especialista de si mesmo ao desenvolver um senso de plausibilidade (ou envolvimento) em relação ao ensino que realiza, conforme apregoa Prabhu (1992,1990), o que o tornaria mais apto a operar com uma compreensão/percepção subjetiva do ensino que faz, ou seja, com uma conceituação pessoal de como o seu ensino conduziria à aprendizagem desejada, a partir de uma noção de causalidade que tivesse uma medida de credibilidade para ele.

O desenvolvimento do senso de plausibilidade, contudo, não prescinde de uma interlocução/interação com o 'outro' no que diz respeito a questões da própria prática. Longe disso, a interlocução/interação com o 'outro' o fortalece ao permitir uma construção conjunta de conhecimento.

Apesar das propostas geralmente encontradas na literatura, envolvendo a reflexão/o pensamento do professor, apresentarem um caráter sistemático mais acentuado, Almeida Filho (comunicação pessoal) pondera que a sistematização pode ocorrer em graus diferenciados, dependendo do desejo do professor de se utilizar ou não de procedimentos mais sistemáticos. Segundo o autor, professores dentro da perspectiva investigativa podem estar desejosos de uma postura crítica que lhes permita interpretar sua prática sem necessariamente estarem dispostos a uma colaboração 'mais direta e intensa' com outros interlocutores. A eles bastariam, por exemplo, a participação em

³ Para uma discussão mais aprofundada do referido programa bem como dos termos 'auto-sustentada' e 'continuada', o leitor deve consultar o texto da dissertação (Freitas, 1996).

eventos relacionados a seu campo de trabalho, leituras especializadas e discussões mais informais com seus pares.

Este estudo, entretanto, se empenha em examinar professores em processo de auto-investigação através de procedimentos mais sistemáticos, conforme apresentados anteriormente.

Nossa escolha teria como uma de suas justificativas a tentativa de se ver materializada uma proposta de auto-investigação geralmente feita a professores de línguas em congressos e eventos do gênero, mas que geralmente não se sabe se e/ou como é realizada.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Pode-se avaliar a complexidade do presente estudo pelo número dos sujeitos participantes da pesquisa (3), cada um com uma bagagem teórico-prática diferente, multiplicado pelo número de procedimentos sugeridos (gravação, transcrição, descrição e análise das aulas, mais diário sobre suas aulas e sua experiência auto-investigativa) e multiplicado pelo número de etapas (2 aulas gravadas na mesma turma (P3) ou em turmas diferentes (P1 e P2)).

Iniciando pelo procedimento de gravação, os dados nos apontaram diferentes categorias como: a expectativa diante da gravação, o impacto que ela causa, a sobrecarga que acarreta aos professores, os critérios que estabelecem para a escolha da turma e da aula a gravar, as suas decisões quanto ao início, final e interrupções da gravação.

Se tomarmos a expectativa diante da gravação, por exemplo, diríamos que P1 e P2 demonstram uma certa ansiedade por temerem ser vítimas de um possível juízo de valor da pesquisadora. Superam, entretanto, a expectativa ao visarem um retorno em termos de ganho com ela.

Considerando o impacto que a gravação provoca, P2 e P3 parecem sofrê-lo mais intensamente do que P1 ao se 'ouvirem' em atitudes, comportamentos, etc. que 'estranham', ou seja, não reconhecem como desejáveis. Uma possível interpretação desse resultado seria o maior conhecimento de P2 e P3 de idéias e/ou conceitos contemporâneos sobre ensino e aprendizagem de línguas que poderiam tê-los feito imaginar um ensino mais idealizado do que aquele que realizam.

A gravação constitui, ainda, um elemento de sobrecarga aos professores no sentido de ser uma preocupação a mais no já complexo gerenciamento da aula. P1 e P2 mais inexperientes do que P3 nesse quesito apresentam maior preocupação com ela.

Mais significativos, entretanto, parecem ser os critérios de escolha da turma, da aula, de seu conteúdo ou modo de desenvolvê-la e as decisões quanto ao momento de iniciar, finalizar ou interromper a gravação. Estas duas categorias deixam melhor transparecer conceitos dos Ps sobre o ensino e aprendizagem de línguas além de uma atividade mental/intelectual potencializada pela situação de pesquisa. Os referidos conceitos são melhor localizados através da triangulação dos dados oriundos dos outros instrumentos de pesquisa utilizados (questionários, entrevistas, memos, documentos).

Tomando P2 como exemplo, diríamos que o critério de escolha de uma das turmas em que realizou a gravação se sustenta na afetividade — uma de suas 5as. séries de que mais gostava, composta em sua maioria de alunos bons e motivados. Teríamos, aí, o conceito subjacente de que a afetividade é um fator importante e/ou fundamental no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Gravar-se em uma turma como a escolhida poderia, portanto, demonstrar uma prática mais condizente com esse conceito. A importância da afetividade é ainda confirmada em outros momentos como o detectado durante a entrevista, quando nos fala de seu objetivo principal:

[...] *Eu quero passar pra eles que é uma delícia aprender inglês, que é fácil, que é muito bom nos tempos de hoje* [...] (ent/P1)

P1, por sua vez, poderia ilustrar uma concepção do que seria a prática do professor - pelo menos a que deveria ser gravada - ao interromper a gravação quando explica como se transformam sentenças afirmativas com o verbo 'can' em sentenças negativas em que só ela estaria atuando. Os dados revelaram, de uma maneira geral nos três Ps, que a prática do professor a ser gravada se caracterizaria pela interação, de determinado tipo, entre professor e alunos.

Em relação ao procedimento de transcrição, levantamos categorias tais como: reação do Ps diante dela, as simplificações, os apagamentos e as substituições que realizam. Orientando o leitor para a leitura das três últimas categorias em Freitas (1996), detemo-nos aqui apenas na primeira.

Os três Ps reagem de modo semelhante diante da tarefa de transcrição que realizam, confirmando o depoimento de vários autores: um trabalho demorado e cansativo. Muitos pesquisadores chegam inclusive a pagar 'transcritores' para realizarem tal tarefa.

P1, por um lado, não reconhece valor imediato nessa tarefa - chega a chamá-la de 'chata', atribuindo importância apenas à gravação.

P2, por outro lado, apesar de considerá-la demorada e cansativa, diz ter gostado de realizar a transcrição. Vale ressaltar que P2 estava, à época, envolvida em outras duas pesquisas que a orientavam a olhar para a própria prática⁴ e o trabalho de transcrição pode ter contribuído quando a obriga a se deter mais demoradamente sobre essa prática em decorrência de suas características de idas e vindas e das pausas para o devido registro.

P3, por sua vez, revela a importância que atribui à transcrição ao descrever certos cuidados que se deve ter ao realizá-la, apesar de não ter tido o tempo necessário para observar tais cuidados. Em seu depoimento fica evidenciada a influência de seu curso de Especialização quanto à construção de conhecimento referente a esse aspecto.

De qualquer forma, os dados concernentes à transcrição indicam a necessidade de se aprimorar nossa investigação e reflexão a seu respeito no sentido de estarmos orientando os professores para que a utilizem como um procedimento válido de auto-

⁴ Esclarecemos que esse envolvimento de P2 não a inviabilizava como sujeito de nosso estudo pois que não descaracterizava o 'início solitário' da auto-investigação uma vez que, durante a coleta de nossos dados, não houve interações entre ela e outros especialistas para discussão das questões de ensino-aprendizagem que estariam envolvidas nas pesquisas.

investigação. Como isso poderia ser feito de modo a usufruir de suas vantagens, minimizando-se, ao mesmo tempo, suas desvantagens?

Antes de adentrarmos os procedimentos de descrição e análise, convém esclarecer que os Ps tinham a liberdade de organizar seus trabalhos conforme desejassem, ou seja, poderiam descrever as atividades das aulas para em seguida analisá-las ou poderiam analisá-las conforme as iam descrevendo. Ilustrou-se esta possibilidade, em um dos roteiros, com o denominado diário de dupla entrada o qual é composto de duas colunas. Na coluna da esquerda, as atividades seriam descritas quanto ao conteúdo, objetivo e procedimentos/modos de realização das atividades. A descrição dos procedimentos auto-investigativos desenvolvidos também poderia ser registrada nessa coluna. Na coluna da direita, ‘entrariam’ as análises ou comentários, opiniões, sentimentos (= diário) relacionados às respectivas descrições à esquerda. Os Ps poderiam, ainda, organizar seus dados seguindo seu próprio esquema. Os dados resultantes do trabalho de cada professor, referidos como conjuntos de dados (CJDs), compreendiam os registros concernentes à gravação, à transcrição, à descrição, à análise e aos comentários, incluindo a transcrição propriamente dita.

Devido à flexibilidade de organização concedida aos professores e a uma certa dificuldade que revelaram em distinguir entre categorias e/ou funções acadêmicas como a descrição e análise, foi necessário um certo mapeamento da pesquisadora para localizar os registros relacionados à descrição (registros descritivos) e os relacionados à análise (registros analíticos). Tanto uns quanto os outros podem ser localizados em duas outras categorias, ou seja, os registros AAs e os registros RTs. Tomando-se a transcrição como referência, os AAs são registros localizados antes ou depois dela e os RTs são registros concomitantes a ela.

Se nos detivermos no processo de descrição, podemos analisar os CJDs de cada professor quanto à estruturação e ao estilo.

Sendo assim, enquanto P1 mantém uma estruturação próxima à sugerida nos roteiros, P2 emprega uma organização mais informal e P3 segue uma organização mais sistemática. Quanto ao estilo, P1 assume um estilo generalizadamente impessoal e conciso devido a uma provável influência do diário de dupla entrada sugerido. Já o estilo de P2 é pessoal, mais fluente/solto. P3, por sua vez, apresenta um estilo híbrido, oscilando entre o impessoal ou mais distanciado e o pessoal.

Os dados sugerem que em P1 predomina uma ‘configuração formativa’ (cf. Freitas, 1996:169) de base prescritiva em que se legitimam modelos. Ao se utilizar de um esquema próprio para organizar seus CJDs e de um estilo mais solto, P2, por outro lado, parece se sustentar em uma característica pessoal detectada tanto nos contatos com a pesquisadora quanto em seus dados. Em P3, percebe-se um processo de apropriação de idéias quando revela um tipo de ‘liberdade regrada’. Ou seja, não segue à risca as sugestões dos roteiros, conferindo aos CJDs organização própria, mas traz com ele alguns elementos previstos no desenvolvimento de um certo tipo de pesquisa que funcionariam como ‘regras’.

Os registros descritivos localizados entre os registros AAs são contemplados pelos três professores e o modo como são registrados segue a seguinte classificação: a descrição pode se referir à aula de um modo geral no que diz respeito ao conteúdo,

objetivo ou procedimentos de realização de atividades ou pode estar relacionada a uma atividade isolada; o conteúdo e/ou objetivo podem ser descritos de modo indireto ou podem ser inferidos da descrição do objetivo ou de uma justificativa. Os registros descritivos localizados entre os registros RTs, por outro lado, estão presentes nos dados de P2 e P3, referindo-se, entretanto, apenas à descrição de procedimentos de realização de atividades e são inexistentes em P1.

Focalizando agora o procedimento de análise, concentramo-nos nos registros analíticos localizados tanto entre os AAs quanto entre os RTs dos CJDs dos três sujeitos.

A expectativa em relação ao procedimento de análise era a de que ele pudesse favorecer a elicitación e localização de crenças de um modo mais explícito e consciente o que, de certa forma, teria sido facilitado pelo procedimento de descrição.

As evidências demonstram, porém, que desenvolver tais procedimentos não é tarefa tão simples quanto possa parecer. Dificuldades encontradas quanto à própria descrição, por exemplo, sugerem que por ela ser uma função mais ‘concreta’, por assim dizer, não implica que seja fácil de ser realizada.

Mapeando os CJDs para a localização dos registros analíticos - os que explicariam o porquê os Ps realizaram as atividades do modo como o fizeram, encontramos apenas um exemplo deles em cada professor, próximo ao que havia sido sugerido, o que caracterizaria uma quase total ausência de análise.

Buscando, a partir dessa evidência, descobrir a razão dessa aparente ausência, aprofundamos nossa investigação dos dados e constatamos que a análise havia se configurado em termos de avaliação. Esta, por sua vez, se materializava em forma de localização de pontos desejáveis ou falhos/não-desejáveis com a predominância dos segundos. A essa configuração de uma função em termos de outra chamamos de ‘trânsito’ ou ‘migração’ entre funções. A triangulação dos dados dos outros instrumentos nos permitiu constatar o mesmo fenômeno entre as várias funções desenvolvidas. Assim, ao invés de se descrever se avalia, ao invés de se analisar se descreve ou se avalia.

Se tomarmos especificamente o ‘trânsito’ entre análise e avaliação, poderíamos indicar, como uma possível razão de tal fenômeno, o fato de ambas as funções serem comumente tomadas como sinônimas. Considerando, por outro lado, que os dois roteiros que os Ps receberam os orientavam quanto à análise a ser realizada, outras razões, como as seguintes, podem ser previstas: i) pouca ou nenhuma experiência dos Ps em realizar uma investigação da própria prática, utilizando-se de procedimentos de pesquisa, incluindo a análise, com os quais não estavam familiarizados e o fato de estarem realizando isso ‘sozinhos’; ii) falta de hábito de se pensar nos porquês de determinadas práticas pedagógicas no sentido de elicitar crenças, localizando-as nas teorias que lhes dão origem. Isso, por sua vez, teria suas próprias razões como o tratamento desarticulado entre teoria e prática ou o tratamento da teoria sem a prática a que os professores são expostos.

Uma vez detectado o movimento que ocorreu entre análise e avaliação, detivemo-nos mais demoradamente nos registros analíticos/avaliativos indicados, como já dito, em forma de localização dos pontos falhos e/ou desejáveis.

O estudo desses registros através da triangulação de dados permitiu-nos perceber um movimento analítico permeando a avaliação do professor o qual se apresenta de modo mais articulado e consciente num plano ascendente de P1 a P3. Os elementos desejáveis ou indesejáveis ‘marcados’ em sua prática, por exemplo, poderiam ser encarados como um meio de os Ps dizerem que estão reconhecendo ou refutando elementos de sua prática, baseando-se para isso nas próprias crenças. Vale ressaltar que algumas articulações entre teoria e prática que chegam a ser estabelecidas pelos Ps ocorrem segundo as suas próprias interpretações de aspectos teóricos e práticos, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de línguas e não segundo as interpretações de especialistas cujos preceitos teórico-práticos resultariam da sua apropriação em um nível mais aprofundado de conhecimento e reflexão e que, portanto, poderiam guardar uma maior homogeneidade dentro da comunidade acadêmica de que se originam.

Retomando, nesse momento, as perguntas de pesquisa e sustentando-nos na triangulação dos dados, poderíamos responder primeiramente que os professores, para realizarem uma auto-investigação, partem do amálgama de experiências⁵ ou configuração formativa que caracteriza sua abordagem. Por amálgama de experiências ou configuração formativa entende-se as crenças, concepções, etc. que compõem a abordagem do professor e que resultam tanto de suas experiências enquanto aprendiz de línguas, quanto das experiências de sua educação formal bem como daquelas resultantes do exercício da profissão.

É de um quadro de abordagem oscilante entre o querer se desvencilhar da antiga prática para outra que desconhece que P1 parte para fazer sentido da própria prática. P2, por sua vez, parte de uma abordagem composta de crenças convalidadas de sua experiência de aprendiz de línguas, mais os conceitos adquiridos em programas de formação ou ainda conceitos resultantes do questionamento de crenças antigas. Já P3 parece partir de uma abordagem dicotomizada entre a inclinação para legitimar os conceitos construídos em sua formação mais recente e a refutação de conceitos fora dela, destacados como pontos falhos a serem revertidos.

Quanto à questão dos elementos que os Ps escolhem para discutir/registrar, repetimos que eles apontam aquilo que eles reconhecem como desejável ou não-desejável de estar sendo realizado. Os pontos destacados se materializam em elementos como: a repetição, o timbre e volume de voz, etc., ou seja, elementos aparentemente mais simples e visíveis. Embora os estudiosos das questões do ensino sugiram que os professores se ocupem de questões mais profundas, mesmo que difíceis ou mesmo impossíveis de serem solucionadas, cremos que, dada a formação de nossos sujeitos e a condição a que foram expostos para realizar esse trabalho - um ‘início solitário’ em termos de discussões, esperar que detectassem pontos mais sutis estaria além das expectativas. Um exemplo seria esperar que P2 percebesse a ideologia que se dissemina quando se ensina o “Do you like (a certain animal)? Yes, I do. No, I don’t.” (uma de suas aulas) e se induz os alunos a associarem os animais ‘bonitos e úteis’ com a primeira resposta e os ‘nocivos’ com a segunda.

⁵ Veja também a esse respeito o estudo de Gimenez (1994).

Localizar elementos que deixam de escolher, por outro lado, foi uma tarefa difícil de se realizar nesse ‘início solitário’, pois concluímos que, para tanto, precisaríamos entrar em uma fase seguinte da formação auto-sustentada, ou seja, a de interlocução entre educador/pesquisador e professor. O argumento aqui é que, sem isso, não saberíamos se o professor não percebeu determinado elemento ou simplesmente decidiu não discuti-lo ou registrá-lo.

A pergunta que se refere ao tipo de explicação que os Ps dão para o que fazem é, na verdade, uma extensão da primeira em que se discute a configuração de abordagem de cada professor como resultado do amálgama de experiências a partir do qual se refutam ou se convalidam práticas ou conceitos conforme sejam vistos como desejáveis ou indesejáveis de serem concretizados. Conforme já exposto, a explicação da própria prática se configurou, de modo geral, através da avaliação concretizada, por sua vez, na localização de pontos falhos e/ou desejáveis.

As limitações com que deparam ao se auto-investigarem, a próxima questão, se desdobram em limitações em um nível imediato, incluindo questões práticas/técnicas como a disponibilidade de tempo e recursos físicos que emperram, em parte, o processo e em um nível mais abstrato envolvendo questões de competência como o grau de conhecimento teórico-prático em seus mais variados aspectos e a capacidade de explicitar tal conhecimento, articulando-o à prática por meio de funções acadêmicas entre elas a descrição e análise sugeridas nos roteiros. Constatou-se um mesmo nível de dificuldade dos Ps ao lidar com as funções acadêmicas, caracterizando-se o ‘trânsito’/migração’ entre elas, sendo mais acentuado o ‘trânsito’ que se deu na transposição da análise para a avaliação.

Quanto à última questão, sobre as potencialidades dos Ps ao se auto-investigarem, as evidências revelam que ao se envolverem com a *análise de abordagem de ensino*, os Ps tiveram a possibilidade de articular teoria e prática mais explicitamente quando identificam pontos em que podem realizar tal vinculação. Constatou-se, entretanto, que o número e qualidade de articulações variam num movimento ascendente de P1 a P3 e que ocorrem através dos ‘conceitos interpretados’ dos Ps com a prática que julgam correspondente, o que poderia, por vezes, parecer inconsistente diante de uma perspectiva acadêmica mais rigorosa. Mereceu destaque um tipo de articulação que consiste não da ligação consistente entre teoria e prática, mas da percepção da própria inconsistência entre elas. Embora a atividade mental subjacente ao processo reflexivo que os Ps desenvolvem não pareça visível para P1 e P2, sendo um pouco mais consciente para P3, ela é potencializada no desenvolvimento do processo como um todo.

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

As evidências do estudo revelam que, mesmo diante das limitações com que se deparam, os professores-sujeitos conseguem fazer sentido de sua prática e a explicitam, utilizando-se dos recursos oferecidos segundo sua interpretação, apontando para toda uma atividade intelectual subjacente.

Isso nos leva a concluir pela viabilidade da *análise de abordagem de ensino* como uma prática reflexiva desejável de ser desenvolvida para o crescimento do professor de LE e prevemos, a partir dos dados do 'início solitário' do professor em processo de se auto-investigar, que, nas fases interativas subseqüentes em que se vislumbra uma colaboração entre educador e professor, a atividade intelectual que permeia essa prática reflexiva seja ainda mais potencializada.

Entendemos, porém, que os resultados implicam um redimensionamento da proposta de *análise de abordagem de ensino* no que tange: i) às orientações quanto às funções acadêmicas a serem desenvolvidas; ii) a um exercício mais rigoroso do pesquisador/educador no sentido de despojar-se de seus juízos de valor para que realmente deixe para o professor o espaço que a ele se apregoa quanto à construção do conhecimento; iii) ao fato de se considerar, de início, o processo de mudança, revendo questões relacionadas a sua própria concepção, ao seu ritmo, a sua 'qualidade' e 'quantidade' (cf. Freitas, 1996). Esta última implicação se liga ao fato de a mudança ser um elemento que aparece muito fortemente ligado às expectativas dos Ps, conforme revelam os dados, além de ser um componente básico em que se apoiam as propostas de práticas auto-investigativas.

Este estudo espera, em última análise, contribuir teorização para aqueles que considerarem o 'início auto-sustentado' uma prática importante de ser desenvolvida antes que se estabeleçam interações/interlocuções subseqüentes de natureza variada. Ao mesmo tempo, o estudo se presta a análises e críticas de suas potencialidades e limitações, permitindo-nos, dessa forma, novas reflexões e reformulações que venham a contribuir para o avanço de nossa compreensão teórica e de procedimentos de encaminhamento de renovação da prática para a formação de professores em geral e de professores de LE em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1996a) **Maneiras de ver-se no espelho: Procedimento para o aperfeiçoamento auto-sustentado do professor de língua estrangeira.** Minicurso apresentado na XII JELI. USP: São Paulo.
- _____. (1996b) **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira.** mimeo.
- _____. (1995a) **Análise de abordagem de ensino português - língua estrangeira. Procedimento para iniciar a tomada de consciência do professor de como ensina e porque ensina como ensina.** (Projeto - CNPq), mimeo.
- _____. (1995b) **O professor no espelho: aspectos de formação continuada em LE.** Minicurso apresentado na XI JELI. Taubaté: São Paulo.
- _____. (1993) et alii. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. In: *Aplisp Newsletter*, no. 2, junho.
- FREITAS, M. Adelaide. (1996) **Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira.** Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado.
- GIMENEZ, Telma. (1994) **Learners becoming teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.** Lancaster: Lancaster University, tese de doutorado.

PRABHU, N. S. (1992) The dynamics of the language lesson. In: **Tesol Quarterly**, 26(2):225-242.
_____. (1990) There's no best method - Why? In: **Tesol Quarterly**, 24(2):161-176.