

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**HISTÓRIAS CONTADAS E RECONTADAS: O PORTFÓLIO NA REFLEXÃO DOS  
PROFESSORES DE INGLÊS DE CURSOS DE IDIOMAS.**

**TATIANA GOMEZ MARTIN**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

**SÃO PAULO**  
**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

**Para minha mãe, por seu amor e apoio incondicionais.**

**Para Fabrizio, por me incentivar sempre.**

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

À querida professora Celani, pelo exemplo e lições de toda natureza.

Aos colaboradores da pesquisa, pela dedicação, disponibilidade e paciência.

Aos colegas do grupo de orientação, pelo apoio e carinho.

Aos professores do LAEL que me ajudaram das mais diversas formas.

Aos meus colegas de trabalho por me ensinarem e me inspirarem dia a dia.

À Ana Carolina pela confiança, amizade e oportunidades.

À Larissa e Jéssica, minhas eternas alunas.

À minha mãe, pelo apoio incondicional.

Ao meu pai, por sempre ser uma pessoa com quem eu sei que posso contar.

À tia Cida, por ser minha segunda mãe.

À Dani e ao Rodrigo, por toda forma de motivação.

Ao Murilo, por me mostrar que não há línguas para demonstrar carinho.

À Tea, por sua disponibilidade e atenção sempre que precisei.

Às minhas cinco amigas, Pri, Ju, Fla, Taty e Tea (de novo!) pela força que nossa amizade me fornece.

Aos meus amigos, pela companhia, diversão e descontração.

Ao Fabrizio, por não haver palavras para descrever a importância e intensidade de seu apoio.

“O leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua “cultura”, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados. Não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas, admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência até o cume dos verdadeiros problemas da cultura, e inversamente destes cumes até os porões dos regulamentos mais áridos e dos quadros mais esmerados; mas fico satisfeito se, estafando-me, tiver subido uma montanha de alguma importância; e se posso gozar de um horizonte mais livre, não poderei jamais neste livro satisfazer os amantes de quadros”

(Friedrich Nietzsche)

## **Resumo**

Com o intuito de realizar uma discussão sobre o lugar dos cursos de idiomas na vida profissional de seus docentes, este trabalho parte das histórias contadas pelos professores de inglês de cursos de idiomas em seus portfólios reflexivos para que através da pesquisa narrativa, visite a vida destes professores, observando seu processo reflexivo e as histórias que cada professor escolheu como as mais importantes para representá-los em seus portfólios.

## **Abstract**

Having as its main purpose to carry out a discussion about the role of the language schools in the professional life of English teachers, this research starts from the stories told by language school English teachers in their reflective portfolios in order to, through narrative inquiry, be able to visit these teachers' lives, observing the reflective process and the stories each teacher chose as the most important to portrait them in their portfolios.



## Sumário

<b>1. Introdução</b>	<b>10</b>
1.1 Portfólios e seus <i>narradores</i>	10
1.2 Por onde andei	13
1.3 Costurando histórias, fazendo pesquisa	18
<b>2. Visitando a teoria</b>	<b>21</b>
2.1 A história do ensino de inglês no Brasil	21
2.1.1 O passado	21
2.1.2 Chegando ao presente	24
2.1.3 Seriam os cursos de idiomas o futuro?	26
2.2 Podemos visitar os professores do cursos de idiomas?	30
2.3 Uma introdução à reflexão	32
2.4 A história dos portfólios reflexivos	35
2.4.1 Conhecendo a origem	36
2.4.2 A questão da fidedignidade	40
<b>3. “E como vamos juntar as histórias, se tá tudo aí espalhada na cabeça do povo?”</b>	<b>42</b>
3.1 <i>Let me introduce you to...</i>	44
3.1.1 Pedro	45
3.1.2 Samantha	47
3.1.3 Daniela	49
3.1.4 Tatiana	50
3.1.5 O caso de Maria	51
<b>4. Um convite ao narrar</b>	<b>53</b>
4.1 O que é a pesquisa narrativa?	54
4.2 me preparando para narrar: os bastidores	56
4.3 Finalmente narrando!	58
<b>5. Pedro segue buscando</b>	<b>59</b>
<b>6. Daniela: um sonho de professora</b>	<b>81</b>
<b>7. Samantha está no comando</b>	<b>88</b>
<b>8. <i>Teacher Tati</i></b>	<b>101</b>
<b>9. Relendo histórias, recontando histórias</b>	<b>108</b>
<b>10. Final da viagem, na bagagem: auto-conhecimento</b>	<b>113</b>
<b>11. Referências bibliográficas</b>	<b>115</b>
<b>12. Anexos</b>	<b>119</b>



# 1. Introdução

## 1.1 Porfólios e seus “narradores”

“Zaqueu entrou esbaforido pela pequena sala onde se acumulavam aflitos e tensos os moradores do pequeno vilarejo de Javé, no nordeste do Brasil:

\_ É isso mesmo, gente! Vão construir a barragem. Javé tá no caminho das água. Logo isso aqui tudo vira represa.

Os habitantes inconformados gritavam:

\_E as casa? As terra?

\_Nós vamos ter que sair! Nós vamos ter que sair! \_ explicava Zaqueu.

Uma moradora se indignou:

\_Ah, não pode! A gente não pode sair da nossa casa!

\_Pode! Pode! \_ respondeu Zaqueu tentando com o olhar encontrar alguém que o socorresse com as explicações. \_ Aqui ô gente! O Vado, o seu Vado teve lá comigo. Conta pra eles, Vado.

\_Os engenheiro abriram os mapa na nossa frente e explicaram tudinho nos pormenor. Tudo com os número, as foto, um tantão delas! E explicando pra gente os ganho e os progresso que a usina vai trazer. Vamos ter que sacrificar uns tantos pra beneficiar a maioria. A maioria eu não sei quem são mas é que somos os tanto do sacrifício, né não, Zaqueu?

A multidão que até então o ouvira em silêncio vol-

tou a se indignar.

\_Eu perguntei, eu... Vamos conversar, gente! \_ Zaqueu pedia calma aos habitantes de Javé. \_Eu perguntei pros homem se não tinha nada no mundo que a gente pudesse fazer para salvar Javé das águas. Que se tivesse, a gente ia fazer!

\_ E aí Zaqueu, tem jeito? \_ perguntou um morador, seu Firmino.

\_Os homem disseram que só não inundam quando a cidade tem alguma coisa importante, história grande. Quando é coisa de tombamento, e aí vira patrimônio. Aí ele não mexe nela.

\_Ih, então danou-se! Esse lugar velho não vale o que o gato enterra. \_ disse o morador.

\_ O que gato enterra tem na sua cabeça!\_ respondeu Vado causando gargalhadas dos moradores lá reunidos.

\_Foi aí mesmo, seu Firmino, ao contrário do que o senhor tá pensando, que foi que me acendeu, assim, uma esperançazinha. Porque se Javé tem algum valor são as história das origem, os guerreiro lá do começo que 'cês vivem contando e recontando. E isso, minha gente, isso é patrimônio, isso é história grande.

\_E você disse isso pros engenheiro, Zaqueu? Desse jeitinho caprichado que você tá dizendo agora? \_ era aquela moradora ainda muito brava.

\_ E eu não disse? Eu disse!\_ explicou Zaqueu.

\_Muito bem! \_ disse ela um pouco mais conformada.

\_Mas não adiantou nada! Não adiantou! Não adiantou nem eu contar que aqui tem muita terra, muita propriedade adquirida só nas divisas cantadas.

\_Não seja por isso, então vamos todo mundo lá e cantamos as divisas.

“Divisas cantadas?” Você deve estar se perguntando. “Divisa cantada era a forma como as divisas das propriedades de Javé foram feitas. Alguém chegava em algum ponto e cantava: “Daqui da curva da terra até o ‘corguinho’ onde todo mundo se banha, dali até encontrar as terra do João Fubúia, tudo que tiver dentro desse trecho são terras minhas. Fulano de Tal”. Simples assim.

\_Os homem disseram que só não inunda se for patrimônio, não é? Então eu já sei o que a gente tem que fazer! Até hoje ninguém escreveu, também porque não precisou. Mas então vamos nós mesmo hoje escrever a grande história do Valo de Javé. \_ propôs Zaqueu.

\_Escrever? \_ todos os moradores se perguntavam incrédulos.

\_ Vamos colocar no papel os enredo, gente! Desenca-  
var da cabeça os acontecimentos de valor. Botar na escrita. Fazer um juntado de tudo que é importante pra provar pras autoridade por que Javé tem que ter tombamento!  
\_ continuou Zaqueu.

\_ Tá certo! História grande de valor é o que não falta aqui, né, minha gente? Nossa história. \_ aplaudiu uma moradora.

\_Mas tem uma coisa, eles falaram lá que só tem validade esse trabalho se for assim científico. \_ explicou Zaqueu.

\_Que coisa é científico, Zaqueu? \_ perguntou outro morador.

\_Ah, científico é, é, é, como assim... Porque não pode ser essas patacoada mentirosa que 'cês inventam! Essa patranha duvidosa que 'cês gosta de dizer e contar!

Outro morador que encontrava-se no fim da sala sentado no parapeito da janela argumentou:

\_Peraí, Zaqueu, tudo que eu conto é caso acontecido.

\_E como vamos juntar as histórias, se tá tudo aí espalhada na cabeça do povo? \_ Perguntou outra moradora".

## **1.2 Por onde andei**

Em minha experiência como professora de inglês em cursos de idiomas vivi diversas personagens. Não porque quisesse me transformar tanto ou constantemente, mas foi como um processo natural. Minha primeira personagem foi a típica estudante de outra área que 'fala bem inglês' e gostaria de continuar em contato com a língua que passou anos aprendendo e de repente obteve um certificado que dizia que eu havia chegado ao fim daquele aprendizado. Não gostava desta idéia, continuei buscando cursos até que fui convidada a fazer um curso para professores. Por que não?

Gostei do tal curso e resolvi que tentaria dar aulas de inglês, ainda como uma forma de fazer uma ‘manutenção’ da língua. Fui bastante honesta na prova que fiz para ingressar na escola onde acabei lecionando após responder a um anúncio de empregos de um jornal do litoral; contei que estava ali por ter vontade de me manter ‘atualizada’ em relação à língua e por ter curiosidade e boa vontade em relação ao ensino, nada além disso. Logo após fui chamada para um treinamento com outros professores, onde uma professora da escola nos explicava as vantagens de lecionar ali: não ter de e não poder preparar as aulas, sendo proibido inclusive levar os livros para casa, ordem que vinha dos franqueadores, porém a professora deu uma dica ‘pessoal’ para que os professores chegassem mais cedo à escola e dessem uma olhada no material, pois poderia haver surpresas, como palavras que não conheciam; era proibido também levar qualquer material extra à sala de aula, bastavam o livro e o CD, mas esta era também uma vantagem, afinal o professor não precisaria preparar nada; o professor estava proibido de explicar gramática ou modificar as etapas da aula: tocar o CD, tocar novamente para que os alunos repetissem, ler e pedir que repetissem em grupo, ler e pedir que repetissem individualmente, iniciar os exercícios orais que estavam no livro do professor que consistiam em repetição e tradução. Havia aulas onde um texto era lido e depois havia perguntas a ser respondidas pelos alunos, fugindo um pouco do esquema da repetição.

Depois de alguns dias fazendo este treinamento chegou a hora de dar uma “aula teste”. Tive que dar uma aula de cinco minutos a um professor da escola enquanto era observada pelo dono da mesma. Me lembro de ter

estragado tudo, fiz todas as etapas que havia sido treinada para fazer, porém o professor me fez uma pergunta em relação à gramática e não soube sair daquela ‘saia justa’ que ele me colocou. Hoje penso que ele o fez de propósito. Ainda assim, após algumas semanas recebi um telefonema, deveria assumir a turma em algumas horas. Fiquei feliz, surpresa e assustada. Chegando na escola me contaram que a professora que iria assumir a turma havia se acidentado, e por isso me chamaram assim “em cima da hora”. Hoje vejo que não tinha mesmo idéia da responsabilidade que é lecionar, se tivesse jamais teria aceitado, e penso o mesmo de quem me convidou a lecionar naquelas circunstâncias.

Logo após a primeira aula já pude perceber que teria sim bastante trabalho, preparava as aulas e ia fazendo do meu jeito. Fui bastante respeitosa em relação às etapas que deveria cumprir, porém não deixava alunos sem resposta, pois o dono da escola não estava ali olhando, como havia acontecido em minha aula teste. O número de turmas para as quais lecionava foi aumentando, assim como as horas que passava na escola. Gostava de me envolver em outros setores e ajudar em que pudesse.

Foi quando me enviaram a uma “reciclagem” de uma semana na unidade central da franqueadora. Chegando a esta reciclagem fiquei sabendo que não haveria uma para professores, então acabei fazendo uma para coordenadores. Pouco após ter retornado fui convidada a assumir como coordenadora, o que me levou a crer que tudo já estava combinado, só eu não sabia. Lecionava na escola havia dois anos e por se tratar de uma escola nova, havia me tornado uma das professoras que estava lá há mais tempo, e penso



que foi por isso que fui escolhida para assumir o cargo, até então inexistente.

Então, algo começou a me incomodar, não queria mais ser a garota da outra área que fala bem inglês e que está lecionando enquanto procura outros empregos, eu queria ser a professora de inglês, que não quer ser outra coisa além disso, queria ser esta outra personagem. Foi quando busquei minha licenciatura. Ao me inscrever na faculdade, tive um certo conflito com a escola onde trabalhava. Não houve muita flexibilidade em relação aos meus horários de trabalho e o curso não foi valorizado. E então comecei a ver que talvez devesse buscar uma escola onde pudesse ser mais criativa e preparar minhas aulas, já que agora me considerava uma profissional, ou estava encaminhando para ser uma.

Esta transição de personagens não foi muito fácil para mim; a escola que havia me dado a primeira chance de atuar como professora não era mais um espaço para esta nova personagem lecionar. Porém deixei esta escola bastante motivada pois a estava deixando para dar aulas na mesma escola onde aprendi a língua inglesa.

Nesse novo local de trabalho, novamente fui uma das primeiras professoras; apesar de ser a mesma escola onde aprendi a língua, em Santos, esta unidade havia sido recém-inaugurada em Cubatão. Portanto, acabei criando um forte vínculo com os alunos e outros membros da escola.

Estava terminando minha licenciatura quando percebi que muitos dos meus questionamentos não haviam sido respondidos no decorrer do curso, nem mesmo com essa nova experiência docente. Me intrigava observar que o campo de trabalho no litoral do estado de São Paulo, especificamente na

cidade de Santos, para os estudantes do curso de Letras era dominado por escolas de configuração muito semelhante àquela primeira onde lecionei. Cursos onde professores não “precisam” preparar aulas, onde professores não precisam ser “professores”. Sempre me lembrava de um dos conselhos que ouvi no treinamento para coordenadora pelo qual passei: *“Não contratem estudantes de Letras, eliminem seu currículo, eles costumam questionar muito”*. Claro que jamais dei ouvidos a tal instrução em minha atuação como coordenadora, mas não sei o que dizer de outros coordenadores que recebem estas e outras instruções, ao meu ver, um tanto descabidas.

Tive a sorte de sempre ter encontrado e trabalhado com professores muito dedicados como colegas de trabalho. A grande maioria queria sim ser professor, mas acabava se limitando ao papel de instrutor que não “precisa” preparar aulas. Observava que além de começarem a se sentir frustrados por essa realidade, estes professores não tinham acumulado nenhuma experiência para que comesçassem a atuar em uma escola pública, onde a realidade é bastante diferente de sua vivência em sala de aula. Ficava me perguntando se não haveria uma forma de transformar a experiência nessas escolas em uma experiência que levasse a uma reflexão mais cuidadosa do lecionar e do papel do professor.

Percebi que gostaria de saber mais sobre formas de desenvolver a reflexão docente. Li alguns livros sobre o assunto e, dentre muitas ferramentas apresentadas, li uma menção aos portfólios e tive uma forte identificação com eles, talvez por ter a formação inicial na área de artes. Conversei com professores da faculdade e com colegas, muitas pessoas me aconselharam a

procurar um programa de mestrado e conduzir uma pesquisa nessa área.

[adaptação do relato reflexivo desenvolvido para o tópico em *Linguística Aplicada O professor de língua estrangeira aprendendo a maximizar sua proficiência linguística*, em dezembro de 2005.]

### **1.3 Costurando histórias, fazendo pesquisas**

Os textos selecionados para compor a introdução de minha dissertação não foram fruto do acaso ou de coincidência; eles são resultado de um longo processo reflexivo e de um trabalho quase que de um *bricoleur*. A semelhança com o processo de organização de um portfólio obviamente não é mera coincidência.

A adaptação do trecho do filme *Narradores de Javé* para a forma de texto narrativo foi feita logo após tê-lo assistido, em 2004. Foi logo que percebi que aqueles personagens, de sua forma simples e ingênua, diziam e buscavam o que eu queria dizer e vinha buscando há algum tempo. O texto ficou arquivado. Aquela idéia foi crescendo dentro de mim. Vejo a construção da barragem e as águas que estavam por invadir o vilarejo de Javé como uma espécie de “enchente” de cursos de idiomas do tipo franquias no Brasil. Vi aquele grupo de moradores aflitos por salvar o que tinham e os relacionei com os professores que lecionam em cursos de idiomas, em especial aqueles que formatam ao extremo as aulas dos professores. Observava que assim como eu, alguns destes professores desejam poder atuar mais livremente, preparar suas

aulas, bem como atuarem como professores de forma mais ampla.

Assim como Zaqueu tomou a frente daquele grupo de moradores do vilarejo, eu também resolvi tomar a frente de um grupo de professores que tinham uma experiência profissional semelhante à minha. Propus que produzíssemos, reuníssemos e discutíssemos textos e suas práticas sob a forma de portfólio a fim de promover a reflexão sobre sua prática profissional, a fim de maximizar suas experiências profissionais.

Além de professora construtora dos textos e participante das discussões, assim como meus outros colegas e colaboradores, estava atuando também como pesquisadora, portanto com um objetivo que ia além de promover alguma reflexão em nosso grupo, meu objetivo também era observar o portfólio enquanto ferramenta reflexiva e discutir os tipos de textos produzidos pelos participantes. Para isso, tinha em mente as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que temas emergem de portfólios elaborados por professores de inglês de cursos de idiomas? Como eles se apresentam?
2. Qual o lugar dos cursos de idiomas na construção desses portfólios?
3. Como se caracterizam as reflexões?

Para melhor abraçar e cercar meus questionamentos, iniciarei esta dissertação visitando a história do ensino de inglês no país, passando brevemente pelos métodos utilizados no ensino da língua e por alguns dos cursos mais populares no Brasil. Conheceremos um pouco da reflexão para, a seguir, mergulharmos nos portfólios, sua historicidade e ideologia.

No capítulo da metodologia, o leitor poderá conhecer com mais detalhes o processo e também a ideologia da pesquisa narrativa e da pesquisa de caráter colaborativo. Os colaboradores e as escolas que fazem parte da história destes professores também serão apresentados.

Finalmente, os dados serão apresentados reorganizados sob o formato de histórias e analisados sob alguns aspectos selecionados para que pudesse identificar melhor o papel dos cursos e o processo reflexivo de cada professor em seus textos.

Encerro a dissertação propondo novos rumos para a pesquisa com portfólios e também com professores de inglês, contando os eventuais desvios e as muitas decisões que tive que tomar ao longo do processo de pesquisa.

## 2. Visitando a teoria

### 2.1 A História do Ensino de Inglês no Brasil

Assim como Zaqueu, no filme *Narradores de Javé*, teve a idéia de reunir documentos históricos e histórias que contassem a história de Javé, a fim de tentar salvá-la das águas, quero agora reunir um pouco do que já foi dito e publicado a respeito do ensino da língua inglesa no Brasil. É muito importante visitarmos pontos indispensáveis para uma compreensão mais ampla do universo dos cursos de idiomas.

#### 2.1.1 O passado

O inglês como segunda língua foi introduzido no Brasil a partir do século XIX. Foi quando o idioma ganhou status de língua universal em diversos continentes.

“Língua universal’ foi também o latim no ápice do poder romano, o grego na era dos diádicos, o francês como língua das cortes européias da nobreza e da diplomacia do século XVII ao XIX – mas apenas o inglês alcançou dissonância e difusão autenticamente universais. Ele é conhecido e falado em todos os continentes, na Europa, na América, na Austrália, na África e na Ásia.” (STÖRIG, 1990: 163).

Acredita-se que a finalidade da criação das primeiras cadeiras de francês e inglês no país, em 1809, na época em que o Brasil ainda era colônia portuguesa, tenha sido a de “*incrementar e dar prosperidade à instrução pública (...) servindo-se dos melhores modelos do século de Luís XIV*”<sup>4</sup> (Oliveira, 1999: 167). Entretanto, observou-se que somente o francês teve a expressão educacional esperada e o uso do inglês ficou condicionado às relações comerciais entre Portugal e Inglaterra, principalmente a partir da abertura dos portos em

---

<sup>4</sup> Decreto de 22 de junho de 1809 - assinado pelo então rei de Portugal D. João VI.

1808. Em 1831, o inglês passou a ser exigido para a admissão nos cursos de Direito e em, 1837 foi incluída no currículo oficial das escolas.

Após quase cem anos sem grandes novidades, da década de 1930, o ensino de língua inglesa foi impulsionado devido a questões políticas que vieram por resultar na eclosão da Segunda Guerra Mundial.

Ao se iniciar a guerra na Europa, as relações internacionais do Brasil caracterizavam-se por uma política de equidistância pragmática que consistia, basicamente, na aproximação simultânea com os Estados Unidos e a Alemanha. Entretanto, diante da evolução do conflito europeu e do esgotamento de seus recursos de barganha, o Brasil tornou-se cada dia mais comprometido com os preparativos norte-americanos para a entrada na guerra ao lado dos Aliados.<sup>5</sup>

Foi nessa época, pouco antes da emersão do conflito supra-citado que surgiram as primeiras escolas de ensino da língua inglesa no Brasil. Em 1930, os ingleses Douglas Redshaw e James Cook fundaram a ‘Escola Paulista de Letras Inglesas’ e em 1935 assinaram um acordo com o consulado britânico, dando origem à ‘Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa’ – atualmente conhecida por ‘Associação Cultura Inglesa – São Paulo’.

De acordo com Chagas (1979), foi nesta mesma década, mais precisamente em 1931, que foi proposta uma nova reforma (decreto no. 19.980, de 18 de abril de 1931) a fim de reerguer o prestígio do ensino secundário no Brasil, um tanto desacreditado na época. A reforma tinha como meta reorientar os estudos secundários para uma formação integral do aluno e descaracterizá-la como um simples curso preparatório para a continuação dos estudos

---

<sup>5</sup> “Diretrizes do Estado novo (1937-1945). A guerra no Brasil”. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <[http://www.cpdoc.fgv.br/nav\\_historia/htm/anos37-45/ev\\_guerranobr001.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_guerranobr001.htm)>. Acesso: 23/01/2005.

em universidades. Assim, o ensino das “línguas vivas estrangeiras” começaram a ter predominância sobre o latim, que até então vinha sendo a predominante no currículo e na preferência dos alunos.

Nessa época, o método utilizado para o ensino da língua inglesa no ensino secundário era o método direto e tinha como objetivo revelar os fatos mais notáveis da civilização de outros povos a partir do uso da língua e tinha como finalidade que os alunos pudessem se comunicar oralmente ou por escrito na língua estrangeira sem precisar recorrer à língua materna. (CHAGAS, 1979:111)

Porém, ainda de acordo com o autor, apesar da boa intenção da proposta, a prática era diferente pois não havia muitas horas reservados aos idiomas modernos no currículo, além de não haver corpo docente qualificado para colocá-lo em execução de forma tão eficaz, fazendo com que a proposta não passasse mesmo de uma simples proposta apesar de ótima, entretanto, jamais colocada em prática

Em 1942 ocorreu a chamada reforma Capanema (decreto-lei no. 4.244, de 9 de abril de 1942), que também buscava melhoria no ensino do segundo grau, contribuindo especialmente para o desenvolvimento dos cursos técnicos profissionais. Dentre suas mudanças, em relação ao ensino de línguas consistia em incluir latim, francês, inglês e espanhol nos anos ginasiais da época e incluir inglês, francês e espanhol na ensino clássico ou científico. Na teoria o método proposto era o método direto, mas na prática o que se via era a predominância do esquema “leia e traduza”, ainda bastante visto nos dias de hoje.

Em 1962, entrou em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases. O grande salto em relação às línguas estrangeiras foi a sua deslocação de “disciplinas obrigatórias” para “disciplinas complementares” ou “disciplinas optativas”. Pouco comentada como um retrocesso



para a aprendizagem de línguas estrangeiras, falava-se em dar oportunidade para que o aluno escolhesse apenas uma língua estrangeira e pudesse dedicar-se à sua aprendizagem de forma eficaz. (CHAGAS, 1979:123). O que pode ser uma das causas da característica procura por cursos particulares de língua estrangeira na época.

A nova LDB de 1971 (decreto-lei no. 5.692. de 11 de agosto de 1971) trouxe uma novidade em relação ao ensino de línguas estrangeiras (parágrafo 2º do art. 8º):

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Penso que esta lei só veio reforçar as crenças de que não se aprende inglês em aulas regulares da escola, com turmas de muitos alunos, e com diferentes “*níveis de adiantamento*”; ou seja, que não se aprende inglês na escola, nos moldes tradicionais. Há, para mim, uma influência dos cursos de idiomas na escola pública a partir de então.

### 2.1.2 Chegando ao presente

No fim de 1996, a LDB atualmente vigente (lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1997) foi aprovada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a lei incluía o ensino de uma língua estrangeira moderna obrigatoriamente a partir da quinta série, ficando a escolha da língua a critério da comunidade escolar. No ensino médio, além da língua escolhida para ser obrigatória uma segunda ainda poderia ser escolhida em caráter optativo. Apesar da obrigatoriedade do ensino

de uma língua estrangeira moderna e da observada predominância da escolha da língua inglesa pelas escolas, os cursos de línguas estrangeiras fora da escola convencional parecem ser aqueles que levam o crédito de realmente ensinar uma língua estrangeira com eficácia.

É importante observar que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) não dispõe de um órgão destinado à regulamentação destes cursos, podendo qualquer pequeno empresário abrir um destes estabelecimentos, oferecendo cursos de línguas estrangeiras e contratando como professores pessoas que tenham apenas o domínio da língua, não importando sua formação ou preparo para a docência. Estas pessoas, segundo pude observar, quando registrados, por vezes são registrados como instrutores ou monitores.

De acordo com matéria do *site* da Contee (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino) existe mesmo um *“preocupante problema que aflige a categoria – a prática de estabelecimentos de ensino de todo o País, consistente no registro do professor em função distinta, na Carteira de Trabalho (...). Fica caracterizado prejuízo direto ao empregado que embora exerça efetivamente a função de professor, tem o seu registro como Instrutor, Monitor, Auxiliar, e assim por diante.”*<sup>6</sup>

Na década 1960, conforme já citado, por consequência da nova LDB da época, iniciou-se a ploriferação dos cursos comerciais pelo país. Hoje em dia, os que operam pelo sistema de franquia são a maior expressão quantitativa da disseminação da língua inglesa no Brasil. Estas escolas emprestam (ou opõe-se a) métodos criados no decorrer do processo de disseminação e desenvolvimento do ensino de uma língua estrangeira que serão aqui apresentados de forma bastante resumida.

O **método tradicional** ou gramática-tradução tornou-se popular a partir do século XVIII. Como o próprio nome diz, ele enfatiza o ensino da gramática da língua estrangeira e

---

<sup>6</sup> Fonte: [http://www.contee.org/secretarias/juridicos/estudos/materia\\_2.htm](http://www.contee.org/secretarias/juridicos/estudos/materia_2.htm)

sua técnica principal de exercício é a tradução da segunda língua para a primeira e vice-versa. Muitas escolas continuam adotando esse método, apesar de reforçar a cultura da cópia e da memorização.

Durante as reformas no ensino de línguas estrangeiras, de 1850 a 1900, na Europa, o **metodo direto** foi criado. Este método foi uma tentativa de romper com o método tradicional, usando a língua alvo como meio de instrução e inibindo o uso da língua materna.

O **método áudio-lingual** foi iniciado na década de 1950. Ele prioriza as atividades auditivas em detrimento das visuais; para isso usa *drills* (repetições de padrões) como principal meio de apresentar a linguagem.

A **abordagem comunicativa** surgiu nos anos '70 e cresceu muito da década de '80 e é caracterizada por enfatizar o estudo do discurso. Propondo não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto é produzido e interpretado.

### 2.1.3 Seriam os cursos de idiomas o futuro?

A língua inglesa é hoje parte da grade curricular obrigatória do Ensino Básico e Médio das escolas brasileiras, entretanto parece ser “senso comum” que o inglês é realmente aprendido nos cursos de idiomas particulares.

A despeito desta grande popularidade e procura, pode-se notar que alguns destes cursos aproveitam-se bastante da propaganda como forma de divulgar seus cursos e acabam contribuindo com uma ploriferação de alguns mitos sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Observa-se, por exemplo, que muitos desses cursos de idiomas auto-intitulam-se

“cursos de conversação” ou declaram seu principal *foco* na *conversação*, porém, em minha experiência, pude verificar que, as vezes, a prática da escola não é exatamente esta. Segue um exemplo de texto de apresentação de um destes cursos:

A [nome da escola] é a rede de escolas de idiomas que mais cresce em seu segmento, ultrapassando a marca de 1200 franquias em todo país. Um resultado que é consequência de uma revolucionária metodologia de ensino, aliada à qualidade superior de atendimento. A metodologia do ensino [nome da escola] possibilita a conversação de um novo idioma desde o primeiro dia de aula e é trabalhado dentro de lições e exercícios que também desenvolvem as outras habilidades da comunicação: ler e escrever.<sup>7</sup>

Esta metodologia de ensino possibilita a prática da conversação, leitura, escrita e compreensão auditiva em um curto período de tempo. Graças ao avançado método, o aluno é estimulado a se expressar livremente, vencer inibições e a romper bloqueios durante o aprendizado.<sup>8</sup>

O chamado *inovador* método de *conversação* proposto pela escola se assemelha ao proposto por Jespersen (1904) no início do século XX. O lingüista dinamarquês foi o primeiro a questionar o tratamento distante da realidade de uso que a língua estrangeira recebia em sala de aula. Ele acreditava que a segunda língua deveria ser tratada em ambiente acadêmico como algo vivo, se assemelhando à proposta da escola de o que seria *cônversação*, desenvolvendo *habilidades comunicativas*.

---

<sup>7</sup> Informações extraídas do *site* oficial da escola em 10/11/2004. O *link* não está indicado pois a identidade da escola seria revelada.

<sup>8</sup> Informações extraídas do *site* oficial da escola em 20/12/2005. O *link* não está indicado pois a identidade da

Jespersen (1904) também afirmava que para que as habilidades comunicativas pudessem ser desenvolvidas, o método para ensiná-las deveria ser flexível como a própria vida (Wyatt, 1997:21); garantindo assim uma grande liberdade ao professor quanto ao método e até quanto à organização da sala de aula. O que ocorre, porém, é que o sistema de “franquias”, também mencionado no texto da escola acima, muitas vezes impossibilita que as aulas tenham tal flexibilidade e que o professor seja então um agente criativo e participativo nesse processo.

As franquias são definidas pelo dicionário eletrônico Houaiss como:

Relação comercial em que uma pessoa física ou jurídica (o franqueador), titular de marca registrada, patente ou registro de propriedade industrial, concede a outra (o franqueado) licença para a utilização (em atividade de comércio, indústria ou serviços) de sua marca, bem como de seu processo de produção, seus produtos e / ou seu sistema de negócios, mediante o pagamento de *royalties* e o cumprimento de determinadas condições.” (grifos meus)

Dentre essas condições está o método que o professor deve utilizar para dar sua aula, seja ele quem for, sejam seus alunos quem forem, seja o ambiente e o cenário sócio-histórico quais forem. Nesse aspecto, o método chamado “inovador” carrega, na verdade, aspectos semelhantes aos utilizados no fim do século XIX em relação ao uso excessivo de etapas pré-determinadas a serem seguidas:

The pupils should not be required to do any preparatory homework. In the class the teacher should read a short text aloud slowly, clearly, and as often as required. (...) They should be written on the blackboard first and then copied into the pupils' exercise books... (Viëtor apud Ferreira, 1997: 70-71)

---

escola seria revelada.

Essas etapas podem ser relacionadas aos cursos hoje existentes e que têm um método rígido, muito formatado e pouco discutido entre os docentes das diversas escolas no país. Essa rigidez é confirmada no texto de apresentação de uma outra escola de idiomas:

Há 10 anos, foi fundada a escola [nome da escola] em [preferi não mencionar]. A partir desta experiência, criou-se a rede de franquias [nome da escola] . São 235 escolas por todo o Brasil e mais de 100.000 alunos formados.(...) A [nome da escola], devido ao seu método inovador, ou seja, um curso totalmente voltado para a conversação, entrou de forma marcante ao longo de seus dez anos no mercado. Ela adotou a idéia de seguir a tendência natural de aprendizado. Mas o que seria exatamente esta tendência? As crianças aprendem primeiro a ouvir, entender, falar, ler e escrever. E finalmente percebem que aquilo que elas ouvem, entendem, falam e escrevem , se encaixam dentro de algumas regras gramaticais, as quais lhe parecem então fáceis e lógicas. Usando um processo de comunicação simples, útil e direto, a [nome da escola] conseguiu fazer com que seus alunos aprendam de modo agradável, rápido e eficaz.<sup>9</sup>

Esta questão do método rígido, porém, não ocorre só com as chamadas franquias, podem ocorrer também em escolas onde seus responsáveis são centralizadores e não estão interessados em discutir, debater e receber críticas; fazendo com que o *método* de ensino de inglês proposto pela escola seja rigorosamente seguido, como que em uma receita culinária onde os ingredientes e o modo de fazer já estão prescritos; o professor deve apenas executá-lo, sem alterações, ou até mesmo contaminações.

A forma prescrita de um método de ensino pressupõe uma série de concepções que os

---

<sup>9</sup> Informações extraídas do *site* oficial da escola em 10/11/2004. O link não está indicado pois a identidade da

cursos (e sabendo que "cursos" não têm concepções, devo me corrigir dizendo "administradores e idealizadores dos cursos") têm do papel do professor, da sala de aula, dos alunos e até mesmo da língua estrangeira.

A idéia de um método único que pressupõe a garantia de aprendizagem de um segundo idioma traz em si, uma ideologia essencialmente dogmática. Segundo o dicionário eletrônico Houaiss de português, *método* define-se como:

procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa, especialmente de acordo com um plano. <sup>10</sup>

É exatamente essa a definição que foi apropriada pelos cursos que propõe um método "inovador" ou "diferenciado" de ensino de línguas. Sendo o "curso" que propõe o método, e este é tratado de forma dogmática na escola, fica então a questão: qual é então o papel do professor?

## **2.2 Podemos visitar os professores dos cursos?**

Já que o texto dos *sites* das escolas de idiomas trazem uma mínima referência ao professor, resolvi fazer uma breve visita a eles também. Os professores de cursos de idiomas diferem, de certa forma, dos outros professores, na prática. Por exemplo, para que professores comecem a lecionar nesses cursos, onde, conforme já mencionado, podem não ser registrados como professores, geralmente devem passar por um treinamento independente de sua experiência e formação.

---

escola seria revelada.

O treinamento é uma prática que difere muito da proposta de Richards e Nunan para a formação e capacitação do professor, proposta com a qual eu também me identifico:

A movement away from a 'training' perspective to an 'education' perspective and recognition that effective teaching involves higher-level cognitive processes, which cannot be taught directly. (RICHARDS & NUNAN, 1990:xii)

Dar oportunidades de reflexão ao professor seria uma atitude muito mais lucrativa para os cursos e para os professores, porém parece estar distante da realidade da maioria das escolas. Em algumas, o professor não tem voz em relação ao método, e conseqüentemente pressupõe-se que não há nada que possa ocorrer em sala de aula, na relação professor-alunos-conteúdo que poderá alterar esse método ou o comportamento do professor. Como se a sala de aula pudesse ser um meio hermético e o professor fosse esvaziado de conteúdo.

Freire protestaria. Em sua obra “A educação como prática da liberdade” (1984 – 15ª Ed.), ele afirma:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje denominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir (p.43).

Acredito que não é apenas papel do professor proporcionar meios de exercitar capacidade transformadora de seus alunos, libertando-os. Cabe também ao Estado, aos governantes e em muitos casos aos dirigentes de escolas a tarefa de estimular a capacidade

---

<sup>10</sup> Ver mais em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=m%E9todo&stipe=k>



transformadora dos docentes; de outra forma dificilmente a relação professor-aluno será, de fato, libertadora.

A escola que *transmite* ao docente regras de conduta e obediência, deve esperar o mesmo da relação entre professor e alunos em sala de aula. Supõe-se que o professor deve ficar à disposição para "transferir" seu conhecimento ao aluno, processo que Freire denominou "*educação bancária*", ou seja, "*depositar o conhecimento na mente acrítica dos educandos*"(1984)

A posição da escola em relação ao seus professores deve refletir sua crença em relação ao que propõe a seus aluno. Esta posição assemelha-se à do educador que acredita saber tudo e tudo poder passar ao seu aluno, como se fosse possível que o aluno e, no caso, também o professor, fosse, uma "folha em branco".

Não devo deixar de mencionar que existem também as escolas onde nada disso acontece, e essas escolas são alternativas aos professores, para que possam atuar de forma mais livre e criativa. Porém, nesta pesquisa, preocupo-me com os professores destas escolas mais rígidas em relação aos procedimentos dos professores em sala de aula e com as alternativas à essa rigidez.

### **2.3 Uma introdução à reflexão**

Conforme acabei de citar, existem escolas onde o professor pode ser mais criativo e ficar mais à vontade para propor novas atividades de acordo com cada turma para quem leciona. Há também aquelas em que não há tanta liberdade assim, as ações são bastante formatadas e os professores devem limitar-se a executá-las. Nesta pesquisa, optei por

trabalhar com os professores que já tenham atuado ou ainda atuem neste segundo tipo de escola. E como ficaria o processo reflexivo dos professores nestas escolas? Seria possível um espaço para reflexão? A resposta é afirmativa.

Schön (1983) propõe dois diferentes termos para reflexões e decisões que profissionais devem tomar em sua prática. Ele chamou as reflexões e decisões tomadas durante as aulas “*reflection-in-action*” (reflexão na ação). Já as decisões que acontecem antes e depois das aulas são chamadas “*reflection-on-action*” (reflexão sobre a ação).

As escolas as quais me referi como as formatadoras de atitudes dos professores, acabam limitando bastante as chances da *reflexão na ação* acontecer, uma vez que mesmo que haja uma reflexão desse tipo, teoricamente o professor não está autorizado a alterar um certo procedimento em sala de aula. Baseado apenas em sua reflexão no momento, o professor deve seguir os procedimentos pré-estabelecidos. Porém, resta bastante espaço para a *reflexão sobre a ação*, uma vez que não existem regras que impeçam que o professor reflita sobre o que faz em sala de aula. Schön (2000) discutia também como, na prática, é impossível poder programar os procedimentos de professores frente a todos os tipos de situações:

Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque desconhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz. (SCHÖN, 2000:17)

A situação enfrentada pela professora de aritmética é provavelmente enfrentada por diversos professores que, assim como a tal professora, ficou momentaneamente sem saber bem como reagir, pois não havia em seu repertório uma resposta ou um procedimento padrão para lidar com aquela situação. A prática da *reflexão na ação*, poderia auxiliá-los a ter mais desenvoltura e competência nestas situações.

Essa rigidez imposta por alguns cursos de idiomas acabam criando uma atmosfera semelhante ao ambiente criado a partir das aplicações de *teorias-em-uso*, que Schön e Argyris denominaram de Modelo I: “*As teorias-em-uso de Modelo I contribuem para a criação de universos comportamentais que são do tipo vitória/derrota, fechados e defensivos*” (2000:190).

Entretanto, o ambiente de uma sala de aula tende a ser muito mais flexível e imprevisível. É um ambiente que se assemelha ao cenário das estratégias de Modelo II: “*Suas variáveis dominantes são a informação válida, o compromisso interno e a escolha livre e informada*.” (2000:191) .A proposta do portfólio reflexivo é a de reunir os relatos e possíveis reflexões de professores. Tal prática deve contribuir para um desenvolvimento reflexivo. É uma tentativa da retomada da *performance*, ou talvez um resgate criativo do docente, podendo resultar em um elemento diferenciador do profissional.

## 2.4 A história dos portfólios reflexivos

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, a palavra portfólio tem o seguinte significado etimológico: “*pasta para carregar papéis*”<sup>11</sup>. Essa definição não dá conta de todo o significado que portfólio traz e este texto certamente não será suficiente para que todas as significações, todos os usos e todas as ideologias implícitas na organização de um portfólio sejam abordadas, porém haverá sim a tentativa de uma abordagem bastante abrangente.

O portfólio aqui discutido é o portfólio reflexivo, organizado e desenvolvido por docentes. Entende-se que os portfólios reflexivos são mais que um mero apanhado de "papéis" relacionados à prática docente de seu portador, mas são escolhas conscientes de textos e atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula, sempre apoiados em teorias, crenças e discussões sobre diferentes abordagens de ensino e aprendizagem.

Essa rica fonte de informação permite aos críticos e aos próprios artistas iniciantes compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem sua continuidade. Seu uso na escola significa assumir o entendimento de que o trabalho do aluno e o do professor não merece menos que isso. (Valencia apud VILLAS BOAS, 2004:38)

Shulman (1999:59) logo alerta que para que portfólios sejam feitos com seriedade, é necessário muito tempo. Um portfólio não fica pronto em uma semana ou um mês, pois é consequência e retrato de todo um processo reflexivo. Sabe-se também que os professores geralmente passam muito tempo ocupados seja em sala de aula, preparando materiais para

---

<sup>11</sup> Ver mais em:  
<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=portfolio&cod=152425&fon=1&codigos=152425>

suas próximas aulas, atendendo pais ou em reuniões com outros professores e a administração da escola; entretanto, os benefícios que o processo reflexivo e os portfólios acrescentam à carreira do docente devem fazer com que o obstáculo da "falta de tempo" não seja um impedimento para que os portfólios sejam organizados.

Este capítulo deverá apresentar a historicidade dos portfólios reflexivos como ferramenta de avaliação docente com detalhamento de alguns fatores de fundamental importância para a fidedignidade dessa pesquisa como os portfólios dialogados e o processo reflexivo de professores.

#### 2.4.1 Conhecendo a origem

O desenvolvimento de portfólios reflexivos entre professores faz parte de um processo a que docentes norte-americanos devem se submeter a fim de receberem certificação da *National Board for Professional Teaching Standards*, doravante NBPTS. Essa organização é independente, sem fins lucrativos e não está vinculada a nenhum partido político. Seu maior objetivo é promover uma melhora no ensino norte americano a partir da análise de uma série de materiais produzidos ou coletados pelo professor: portfólio docente, trabalhos de alunos, fitas de vídeo da sala de aula e análise do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso o professor ainda deve se submeter a testes que avaliam seu conhecimento sobre a disciplina que leciona. A obtenção desse certificado, além de motivar o processo reflexivo do professor adiciona um importante item ao seu *curriculum* e o torna forte candidato à obtenção de bolsas de estudos.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ver mais em <http://www.nbpts.org/about/index.cfm>

Lyons (1999) estabelece um breve e interessante panorama histórico norte-americano destacando os principais fatos que acredita que tenham contribuído para a grande popularidade dos portfólios entre os docentes norte-americanos. Um importante fator a ser destacado é o perfil da profissão docente perante a sociedade até a década de '80 quando era considerada e tratada como uma mera ocupação; visão que ainda parece permanecer estigmatizada à profissão. Assim, professores estavam sempre sujeitos às mudanças burocráticas estipuladas pelo governo. Porém a visão reformista que marcou aquele período nos Estados Unidos da América, era marcada por uma tentativa de levar o professor para o centro dessas decisões.

A grande mudança na educação norte-americana foi propulsionada em 1983, quando a opinião pública voltou seus olhares para a questão da Educação em seu país a partir da divulgação de um relatório oficial do governo chamado "*A Nation at Risk*" ("Uma Nação em Risco"). O relatório gerou uma onda de iniciativas de reforma na Educação, entretanto, a maioria desses programas ainda não tinham o docente como seu principal foco<sup>13</sup>.

Era necessária, portanto, uma série de mudanças na formação e capacitação dos docentes americanos. O Grupo Holmes<sup>14</sup> propôs, em 1986, uma série de avaliações para esse profissional docente: provas cujo tema seria o conteúdo de aulas, observação da prática dos docentes utilizando portfólios e exposições; assim como as observações presenciais das próprias aulas em sala de aula. No mesmo ano a *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* lançou um relatório-resposta àquele de três anos antes: "*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*" (Uma Nação Preparada: Professores para o século 21) . No

---

<sup>13</sup> Ver mais em <http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm#introfcp>

<sup>14</sup> Atualmente Holmes Partnership. o Grupo Holmes era um grupo formado por pesquisadores de 96 universidades que tratavam de educação em seus programas de "professional education". Seu maior objetivo era propor novos rumos para a educação norte-americana na década de '80. Mais informações: <http://www.holmespartnership.org/history.html>

ano seguinte a NBPTS foi fundada. A NBPTS apóia-se em cinco proposições que resumem seus princípios fundamentais daquilo que consideram que os docentes "*devem saber e podem fazer*" (Shulman, 1999:33):

1. Os docentes têm um compromisso com os alunos e seu aprendizado.
2. Os docentes sabem as disciplinas que ensinam e como ensinar aquelas disciplinas aos alunos.
3. Os docentes são responsáveis pela orientação e verificação da aprendizagem dos alunos.
4. Os docentes pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem com a experiência.
5. Os docentes são membros de comunidades de aprendizagem.

A partir da leitura dessas proposições ficam evidentes as razões pelas quais os portfólios são frequentemente mencionados como ferramenta indispensável para o processo de obtenção do certificado da NBPTS. Além de dar conta de representar a postura do professor frente às proposições acima mencionadas, o portfólio ainda pode documentar as impressões dos docentes a respeito do que concordam ou discordam, aprovam ou desaprovam no sistema de ensino, podendo tornar-se propulsor de novas mudanças. Nessa época, o portfólio ainda não era utilizado como ferramenta docente. Já era, entretanto, bastante utilizado na área das artes.

A idéia original de portfólio, antes de ser também utilizados por docentes, é expor um artista através de suas mais expressivas obras, a fim de que os outros possam avaliar seu valor a partir do que ele próprio (o artista, o autor) julga mais significativo. Existem, então, dois aspectos bastante relevantes e úteis para formação continuada do professor: o fato do

portfólio ser uma construção pessoal do autor (levando-se em conta organização e coerência de seu texto e seleção de material escolhido) e o fato de que o autor deve ser produtivo (produtor de idéias, textos, teorias etc). Por outro lado, corre-se o risco do portfólio (docente ou não) tornar-se apenas uma pasta onde trabalhos são apenas arquivados.

Um arquivo e um portfólio não são a mesma coisa, embora ambos contenham trabalhos. Um arquivo é simplesmente uma coleção de trabalhos. Em contraste, o portfólio é uma seleção refinada de trabalhos. (Easley & Mitchell apud Villas Boas, 2004:39)

Em 1986, quando a NBPTS começava a definir suas propostas para um novo profissionalismo docente, ela buscava também novas formas de avaliação docente que pudesse dar conta de toda essa complexidade que envolvia a formação docente. Assim, a *Carnegie Corporation*, patrocinadora de NBPTS, contratou Lee Shulman, da Universidade de Stanford para liderar esse projeto que se encarregaria de dar novos rumos à avaliação docente. Foi quando o *Teacher Assessment Project*, doravante TAP, foi criado, independente da NBPTS e criou um programa voluntário que auxiliaria a NBPTS nessa nova avaliação docente.

Shulman e a comissão de Stanford primeiramente se encarregaram de criar avaliações que pudessem verificar o conhecimento docente a respeito do conteúdo das disciplinas. Em seguida surgiram questões sobre "como" o professor ensina, avaliação esta, que estaria baseada em teorias didáticas estudadas pelos mesmos. Porém foi quando surgiram questões como "por que" o professor ensina ou deve ensinar de alguma forma que TAP recorreu aos portfólios docentes.



#### 2.4.2 A questão da fidedignidade

Por serem extremamente inovadores enquanto ferramenta de avaliação docente os portfólios logo causaram controvérsia. A crítica mais freqüente era a de que os portfólios não poderiam ser instrumentos de avaliação docente confiáveis pois eram passíveis de plágio, "cola" e, portanto, foram totalmente desacreditados e invalidados.

Os portfólios haviam sido propostos aos professores de forma dialogada, ou seja, cada entrada de textos no portfólio deveria ter sido acompanhada, revisada, discutida com outra pessoa, poderia ser um tutor, um colega professor, ou qualquer um que pudesse ajudar. Assim, a crítica era que dessa forma os portfólios perdiam sua validade, pois era como se os docentes houvessem "colado" em sua avaliação.

Shulman logo achou uma forma de provar a importância dos portfólios serem dialogados. Perguntou logo se aquela pessoa que o questionava<sup>15</sup> tinha o título de doutor, a resposta foi positiva. Aos poucos Shulman questionava se ao obter o doutorado a pessoa não tivera um orientador, bancas de qualificação, conversas, debates etc. Todas as respostas obviamente foram afirmativas e Shulman por fim questionou se sua tese de doutorado havia então perdido a autenticidade por ter passado por tantas mãos. Ele conseguiu, assim, demonstrar a seriedade das avaliações docentes por meio de portfólios além de conseguir demonstrar o quão importante e enriquecedora é essa troca entre os envolvidos.

A forma dialogada de portfólios veio de encontro à teoria de ensino e aprendizagem que começava a despontar na época: a teoria vygostskyana. Conforme a teoria de Vygostky ganhava popularidade entre os docentes americanos os portfólios dialogados iam tendo uma

---

<sup>15</sup> Shulman manteve a pessoa anônima em seu relato.

maior aceitação. Entretanto para o grupo TAP, a maior validação ocorreria mesmo quando os docentes mostrassem resultados em sala de aula, em sua prática, interação com os alunos, no lidar com o conteúdo de aula. Assim, para uma maior validação dos portfólios além de desenvolver seus portfólios os professores passavam ainda por uma espécie de entrevista oral, quando assuntos levantados a partir de seu portfólio seriam discutidos e argumentados. Foi dessa forma então que os portfólios foram introduzidos como instrumento de avaliação e reflexão docente entre professores norte americanos.

Entretanto, há aquelas pessoas que não gostam de se expor, não se sentem seguras, especialmente por saberem que estão sendo avaliadas, analisadas. Carol Lynn Davis, (Universidade de Southern Maine) e Ellen Honan (Yarmouth Public Schools) escreveram o texto "*Reflexões sobre o emprego de equipes na produção de portfólio*" (1999:127) e propuseram dois diferentes nomes para aqueles que lêem as entradas do portfólio a fim de contribuírem com comentários: "*amigo crítico*" e "*interlocutor compreensivo*" (1999:140). Quando tratados dessa forma, os portfólios rompem a barreira da avaliação e se tornam uma ferramenta que acompanha o progresso do professor, os colegas se tornam amigos, colaboradores, compreensivos e não são mais uma "comissão" que julga e avalia a competência do docente.

### **3. “E como vamos juntar as histórias, se tá tudo aí espalhada na cabeça do povo?”**

O texto a seguir deve auxiliar não apenas na compreensão do que aconteceu nesta pesquisa, mas também deve oferecer uma visão transparente do que é possível acontecer em pesquisas acadêmicas. Procurei tratar de minhas expectativas e de como a pesquisa foi encaminhada; muitas vezes, muito diferente da forma que inicialmente esperava. Abordo, detalhadamente, também o passo a passo deste processo, apresento colaboradores e falo também da pesquisa narrativa; falando não só dela, mas também dos fatores referentes a acontecimentos culturais atuais que me levaram a escolhê-la, ou de ter sido por ela escolhida.

Assim como uma moradora perguntou a Zaqueu como ele faria para reunir as histórias tão importantes dos moradores de Javé, eu também me questionava como isso seria possível. Por isso, antes de tudo, preciso contar-lhes a história desta pesquisa.

Inicialmente, esta pesquisa caracterizava-se apenas como uma pesquisa qualitativa. Ainda não sabia ao certo como faria a análise de dados. Sabia que proporia portfólios a um grupo de professores que haviam trabalhado (ou que ainda trabalhavam) em escolas idiomas onde suas atitudes eram bastante formatadas. Este grupo era formado por quatro professores, e por mim, que também desenvolvi meu portfólio; caracterizando a pesquisa como uma pesquisa colaborativa:

Por ser o portfólio uma construção muito pessoal de cada autor, estes professores automaticamente passaram a exercer um papel muito importante de também co-construtores da pesquisa. Meus colaboradores estavam cientes deste seu importante papel e importância na pesquisa: todos assinaram um documento demonstrando ciência do tipo de pesquisa para a qual estavam colaborando e autorizando o uso de seus textos nesta dissertação.

Para poder traçar um perfil dos meus colaboradores e confirmar seu interesse em participar da pesquisa, fiz uma entrevista (Gil, 1999). As perguntas da entrevista foram:

1. Conte sua experiência enquanto aluno de língua inglesa:
2. Conte sua experiência como professor de língua inglesa:
3. O que você espera de sua participação na pesquisa:

Cada colaborador escolheu uma forma para responderem às perguntas.. Alguns escreveram um texto, que eles mesmos preferiram definir como um texto introdutório ao portfólio. Outros preferiram ir relatando tópico por tópico. Sempre que eu ainda ficava em dúvida ou queria um maior aprofundamento de algum aspecto relatado fazia novas perguntas ao entrevistado, até obter toda informação necessária para esta primeira etapa.

Tendo em mãos estes primeiros dados foi possível traçar um perfil dos colaboradores e definir quais seriam as etapas a serem seguidas no desenvolvimento dos portfólios. A proposta de desenvolvimento dos portfólios e as instruções seguem em forma de anexos de número 1 e 2. Esta proposta de desenvolvimento foi passada para os colaboradores apenas como uma sugestão, para estarem de certa forma direcionados. Eles poderiam alterar, acrescentar, ignorar; procurei esclarecer que o mais importante era que sentissem que os portfólios realmente os representariam.

A coleta de dados aconteceu entre abril e dezembro de 2004. Durante esse período os colaboradores me enviavam partes de seus portfólios periodicamente para fazermos a forma dialogada dos portfólios reflexivos. O procedimento era o seguinte: eu lia os trechos que eles me enviavam, destacava algumas partes, escrevia algumas considerações sobre as partes destacadas e enviava estes trechos de volta. A partir de então cada um agia de uma forma:

alguns me respondiam os comentários, outros apenas refletiam e essa reflexão era demonstrada em um próximo texto, outros não demonstravam interesse por maiores reflexões. Depois desse primeiro contato com a forma "dialogada" os textos que recebi no segundo mês de coleta foram trocados entre os colaboradores para que fossem lidos e para que pudessem trocar comentários sobre os mesmos.

### 3.1 *Let me introduce you to...*

Antes de apresentar os colaboradores de pesquisa, apresento as escolas onde os mesmos atuam ou já atuaram, segundo informações fornecidas pelo *site* oficial de cada uma delas; apresento, também trechos de textos de um professor da escola, colaborador da pesquisa. Para proteger o nome das mesmas, optei por omitir o endereço destes *sites*. Estão destacados pontos contraditórios entre os dois discursos:

<b>Franquias</b>	
De acordo com o site:	De acordo com o professor da escola:
<p>F1 – <i>“A metodologia do ensino possibilita a conversação de um novo idioma desde o primeiro dia de aula e é trabalhado dentro de lições e exercícios que também desenvolvem as outras habilidades da comunicação: ler e escrever. Com fundamentação em técnicas avançadas de neurolingüística, o aluno é estimulado a se expressar livremente, a vencer inibições e a romper bloqueios de aprendizado. Além disso, o aluno também é estimulado a desenvolver ainda mais sua capacidade de autocompreensão, automotivação e desenvolvimento de técnicas de liderança, objetivando sua capacitação profissional.”</i></p>	<p>F1 – <i>“<u>O método (...) trabalha com a neurolingüística, através da utilização constante e da repetição, o aluno vai dominando o idioma... o método trabalha com um conteúdo seqüencial, ou seja, cada conteúdo vai recupera o conteúdo da aula anterior e os alunos estão a todo momento utilizando o conteúdo gramatical e vocabulário aprendido em outros livros e aulas.</u>”</i> (Pedro)</p>

<p>F2 – “<u>A forma de ensinar é baseada na conversação</u>. Usamos a tendência natural do aprendizado. Assim como uma criança, o nosso aluno, em cada lição, primeiro entende (ouve), depois repete (fala) e a seguir lê e escreve. Nesse método, as regras gramaticais ficam para o final. (...) As turmas têm no máximo cinco alunos. Todos se exercitam sempre, ninguém perde tempo ou paga para assistir trabalho de colegas. O resultado, logicamente, é bem melhor e muito mais rápido.”</p>	<p>F2 – “(...) em uma escola de idiomas, cujo método é baseado na repetição de estruturas prontas e na imediata associação destas do inglês para o português e vice-versa. Cabe lembrar que ainda existem as aulas de <u>conversação</u>, nas quais trabalhamos com textos e questionários, ou seja, todas as lições já vêm prontas para serem aplicadas pelos professores” (Daniela)</p>
---	---

<p style="text-align: center;"><b>Escola de Idiomas</b> <b>(não utiliza o esquema de franquias)</b></p>	
<p>De acordo com o site:</p>	<p>De acordo com o professor da escola:</p>
<p>I1 – “Uma escola tradicional e de alta qualidade, com professores experientes e qualificados, onde você aprende inglês numa atmosfera muito amigável (...); uma escola onde você pode praticar inglês com pessoas do mundo inteiro através da participação de projetos colaborativos via internet. (...)”</p>	<p>I1 – “Essa escola dá maior liberdade sobre como o conteúdo programático será ensinado, ou seja, o professor pode elaborar suas aulas, de acordo com suas crenças e também de acordo com a turma. Há entretanto ainda algumas exigências como a constante utilização do idioma em classe.”(Tatiana)</p>

### 3.1.1 Pedro

Pedro tem 26 anos e formou-se em Tradução em 1998, em São Paulo. Foi auto-didata até ter oportunidade de estudar inglês por 9 meses em um curso gratuito oferecido por uma Universidade Federal em São Paulo. Pedro morou quatro anos em Londres após formado. Recém-formado trabalhou por pouco tempo em uma escola particular, em São Paulo, utilizando apostila da mesma.

Não gostei, (...) era minha primeira experiência (...), nunca sabia o que podia e o que não podia [fazer] e isso prejudicou meu relacionamento com os alunos... odiei e jurei que nunca mais ia dar aulas na vida.

Ao voltar de Londres (2002) começou a lecionar em uma escola de idiomas, que é franquia (F1), também em São Paulo.

Apesar de ter que seguir o método, tenho liberdade com os alunos e sou eu mesmo, sem ter que fingir nada pra ninguém e me sinto muito bem.

Em julho de 2004, voltou a residir em Londres e mesmo de lá continuou contribuindo para a pesquisa compondo seu portfólio e como amigo crítico.

### **Auto-retrato**

Sempre gostei de inglês e minha mãe sempre nos estimulou a estudar inglês, pois era uma língua que ela falava na vida profissional dela. Meus pais não tinham condições financeiras de pagar um curso de idiomas para os três filhos, nunca pude ir a uma escola de inglês, tive que me dedicar sozinho.

Sempre tive uma coisa louca para morar em um país que falasse inglês, no caso, USA... e por isso fiz a faculdade , pois queria estar o mais perto possível do idioma inglês até que tivesse grana para ir para fora. Em 1999, 8 meses depois de me formar decidi que ficaria em Londres por tempo indeterminado, de preferência nem voltaria, e foi o que aconteceu... em agosto daquele ano, eu fui para Londres, mas voltei.

### 3.1.2 Samantha

Samantha tem 23 anos. Obteve licenciatura em Língua inglesa no fim de 2004, em São Paulo. Estudou por seis anos em uma escola municipal de idiomas em Cubatão. Fez o Ensino Médio técnico em tradução também em sua cidade, Cubatão. Ingressou o Ensino Superior em Letras, em São Paulo. Desde então, faz cursos de aperfeiçoamento em uma outra escola de idiomas em Santos.

Iniciou sua trajetória profissional trabalhando por um mês na mesma escola municipal de idiomas onde estudou.

Houve um período em que não tinham um professor para uma das turmas e um professor me convidou a dar algumas aulas até que ele pudesse assumir o grupo.

Logo após, trabalhou por 2 anos e meio em uma escola de idiomas, franquía (F2 - vide descrição abaixo), em Santos, litoral de São Paulo.

O método não exigia tanto do professor em termos de preparação de aula por ser um sistema bastante fechado, mas houve vários momentos em que pude criar atividades diferentes. Acredito que este período foi bastante útil para que eu aprendesse a ser professora, desenvolvendo uma certa segurança e várias habilidades relacionadas à profissão.

Leciona desde agosto de 2003 em uma escola de idiomas onde os professores não precisam utilizar um método pré-determinado para dar aulas (I1 - Cubatão).



## Auto-retrato

Na minha curta experiência como docente me deparei com os mais diversos tipos de alunos: pessoas de várias idades, estudantes, médicos, advogados, desempregados. Muitos procuram as escolas de idioma totalmente convencidos de que aprender inglês é realmente essencial em suas vidas e que, caso dominem a língua suas chances no mercado de trabalho serão maiores, mas boa parte destes alunos e também de pessoas com quem estudei não utilizarão a língua inglesa. Eu mesma posso dizer que muito raramente falei ou escrevi para um estrangeiro – já que nunca viajei para outros países – e o idioma foi mais utilizado em meus próprios estudos ou, claro, como professora.

Minha filosofia educacional está em ‘fase de formação’ (uma desculpa para evitar fazer declarações ou definir meu posicionamento??), tenho aproveitado bastante quanto à realização das aulas e à experimentação de novas técnicas ou atividades ou mesmo na avaliação, já que o modo como a escola e os cursos estão organizados permitem isto – diferentemente de minha experiência profissional anterior. Gosto muito de trabalhar com projetos e atividades que se integrem aos temas abordados pelos livros, mesmo que enfoquem outros aspectos, e que possam despertar o interesse dos alunos.

Obviamente, nem sempre concordo totalmente com as crenças ou a filosofia da escola em que trabalho ou com de outros colegas de profissão. Na primeira escola em que trabalhei, tentei inicialmente seguir o que era tido como regra (as regras eram bem definidas especialmente por tratar-se de uma franquia).

Fui fazendo algumas mudanças ao longo do tempo em que trabalhei lá. Alguns aspectos foram reconhecidos como insatisfatórios e foram também alterados pela

escola. Na escola em que trabalho agora há uma grande liberdade de ação, dificilmente essas diferenças são obstáculos.

### 3.1.3 Daniela

Daniela, 21 anos, obteve licenciatura em língua inglesa e portuguesa no fim de 2004, em Santos. Começou com 12 anos estudando em I1 - Santos onde se formou após seis anos.

Tive excelentes professores ali, os quais deixaram grandes lições na minha vida, mas a maior delas, sem dúvidas, é a demonstração de doação, e doação no sentido total da palavra, doação de amor, alegria, conhecimento, tempo, experiência..... Por outro lado, é certo que conheci professores não tão maravilhosos assim, esses eram do tipo que se detinham a apenas aquilo que era necessário passar para os alunos, mal se atreviam a se envolver, no sentido humano da coisa, com aqueles pequenos aprendizes, o que foi realmente uma pena!

Começou a lecionar em seguida em F2, onde leciona até hoje (a escola posteriormente mudou sua bandeira e virou F1).

Apesar das aulas serem pré-determinadas, nós, professores, temos de montar atividades. E é disso que eu realmente gosto de fazer, preparar atividades para os alunos (...) as atividades que uso durante as minhas aulas (...) têm muita coisa que “herdei” de meus antigos professores de curso e de faculdade também, porém sempre as transformo em algo novo assim como invento muitas outras atividades, as quais são baseadas nas experiências que tive.

### Auto-retrato

Olá! Sou Daniela. Trabalho em uma escola de idiomas, cujo método é baseado na repetição de estruturas prontas e na imediata associação destas do inglês para o português e vice-versa.

Tem algo que continua o mesmo, desde quando comecei nessa profissão: o amor. Esse sim, não pode nunca se perder, caso contrário, o aprendizado não ocorre. Por isso, creio que o segredo para uma boa aula é seguir o coração em todos os momentos, principalmente no que diz respeito à seleção de atividades. O professor deve aprender a sentir os alunos, suas necessidades e dificuldades e respeitá-las acima de tudo.

#### 3.1.4 Tatiana

Sou Tatiana, tenho 25 anos, obtive licenciatura em língua inglesa em 2003 em uma universidade na cidade de Santos, litoral de São Paulo. No ano seguinte ingressei no Mestrado em Lingüística Aplicada na PUC-SP, movida pela vontade de pesquisar a prática reflexiva de professores de cursos de idiomas.

Minha primeira experiência como professora foi em F2, em 2001. Apesar de minha pouca experiência, fui promovida coordenadora pedagógica da mesma escola em 2002.

Achei que havia algo de errado ou de estranho por ter sido promovida com tão pouca experiência. Na prática percebi que o trabalho era puramente burocrático, me decepcionei e pedi demissão em 2003."

Em seguida, lecionei em I1, em até que ingressei no programa de Mestrado e tive que me afastar também devido à obtenção de bolsa.

#### Auto-retrato

Procuro sempre conhecer meus alunos, se possível antes mesmo da primeira aula. Meus alunos são em geral de classe média ou alta e estudam inglês por ser quase que uma imposição da sociedade.

Muitas vezes não concordo com processo de vendas do curso, as pessoas responsáveis pela venda são muitas vezes cobradas para vender o curso de qualquer forma, mesmo que o curso não se adeque às necessidades do aluno. Então, o professor acaba lidando com um aluno frustrado em sala de aula, e raramente tem oportunidade (ou o poder) de "mudar" a estrutura do curso para que ele se adeque às necessidades de seus alunos.

A capacidade de comunicação e a inclusão do aluno são minhas prioridades."

#### 3.1.5 O caso de Maria

Maria tem 26 anos. Obteve licenciatura em língua inglesa no fim de 2004, em Santos. Começou a estudar inglês com 11 anos em uma escola em Araraquara, interior paulista, e aperfeiçoou a língua em Londres, Inglaterra. Teve sua primeira experiência como professora de inglês no segundo semestre de 2003, quando retornou ao Brasil, em F2. Um ano mais tarde começou a lecionar em I1, Cubatão. As histórias de Maria acabaram não compondo o capítulo de análise dos dados. Maria não participava das trocas reflexivas, dialogando com outros portfólios e suas entradas eram bastante enxutas. Dessa forma, Maria colaborou sim.

Maria reforçou que os portfólios sem os diálogos, as trocas reflexivas, ficam bastante aquém de seu potencial.

#### 4. Um convite ao narrar

A opção por fazer desta uma pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 1994 e Connelly & Clandinin, 2004) já acarreta uma narrativa em si. Comecei a me ver cercada de críticas às pesquisas acadêmicas que se distanciavam cada vez mais das realidades vividas e cujas soluções e sugestões propostas estavam escritas de uma forma que parecia até um idioma estrangeiro à grande parte da população.

Um exemplo claro deste interesse por textos que aproximam a academia e a realidade é a crítica ao livro “Cabeça de Porco”<sup>16</sup>, impressa na quarta capa do volume. O jornalista, escritor e cineasta Arnaldo Jabor vê no trabalho multidisciplinar que reúne o doutor em antropologia Luiz Eduardo Soares, o *rapper* da Cidade de Deus MV Bill<sup>17</sup> e o fundador da Central Única das Favelas (CUFA) Celso Athayde, um novo caminho para os textos acadêmicos:

O Luiz Eduardo Soares é um craque. É um salto qualitativo, é um corte epistemológico até entre os epistemólogos. Ele teve a coragem de sair da caverna da academia e foi direto ao mundo ensolarado de fora. Tem pago caro por isso, tanto dentro quanto fora. O Luiz nos dá um exemplo: usar o que estudou para ajudar o país a melhorar. Nesse livro ele não se deixa intimidar pela falta de saídas, pela ameaça do "insolúvel". Dialoga com os homens que vivem as tragédias do Rio na carne e, mesmo sem acreditar em soluções mágicas, busca remédios, processos

---

<sup>16</sup> “Quando um apartamento ou uma casa é de péssima qualidade diz-se que é uma cabeça-de-porco. O termo popular surgiu no final do século 19 quando o então prefeito do Rio de Janeiro Barata Ribeiro determinou uma “mega-operação de limpeza”, ordenando a demolição de todas as moradias que não respeitavam as regras de higiene estabelecidas. O alvo principal eram os cortiços do Centro. O maior deles se chamava exatamente Cabeça-de-Porco.” Fonte: [http://www.favelatemmemoria.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=63&sid=4&from\\_info\\_index=6](http://www.favelatemmemoria.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=63&sid=4&from_info_index=6). Acesso em 11/05/2005. “Na linguagem do jovem das favelas cariocas, Cabeça de Porco é sinônimo de situação sem saída, confusão” (ATHAYDE et al., 2005:1)

<sup>17</sup> MV representa “mensageiro da verdade”, nome criado pelo próprio *rapper* que foi registrado em

novos. Devia ser imitado pela turminha das torres de marfim. (Jabor in ATHAYDE et al., 2005:contracapa)

É claro que não pretendo que esta dissertação, e os portfólios, sejam a panacéia dos problemas de ensino da língua estrangeira e de formação de professores, porém pretendo que seja mais uma contribuição na busca de novos caminhos, proporcionando discussões, tentando dar voz a algumas das pessoas que vivem diariamente a realidade de ser professor de língua estrangeira em um curso de idiomas.

#### **4.1 O que é pesquisa narrativa?**

Nesta parte do texto, procuro introduzir a pesquisa narrativa de forma muito breve para que meu leitor compreenda a ideologia que imanta esta pesquisa, assim como a forma como foi escrita. É preciso destacar que esta é uma introdução e que ela não pretende dar conta de explicar um universo tão rico como o deste tipo de pesquisa em algumas páginas. Porém, o que citarei aqui será também de fundamental importância para a compreensão da forma como realizei o processamento e a análise dos dados.

A pesquisa narrativa se insere no paradigma qualitativo e busca compreender como uma determinada experiência marca a vida das pessoas (MELLO, 2005). Na pesquisa narrativa o pesquisado escolhe as histórias que quer contar, as palavras que quer usar e a ênfase que dará a cada uma de suas experiências. Connelly e Clandinin explicam a visão por trás do desenvolvimento de uma pesquisa de tal tipo:

---

seu nascimento Alex Pereira.

Arguments for the development and use of narrative inquiry come out of a view of human experience in which humans, individually and socially, lead storied lives. (2004:2)

Sabendo disso, é importante também saber que o pesquisador exerce um papel bastante singular se comparado a outras linhas de pesquisa. Sabe-se que na análise também selecionará dados, histórias que de alguma forma estejam relacionados com sua própria experiência (Clandinin & Connelly, 1994). Foi, portanto, muito importante ter organizado meu próprio portfólio na mesma época em que meus colaboradores o faziam e também escrever os textos que têm um caráter mais pessoal para esta dissertação (Clandinin & Connelly, 1994).

Clandinin e Connelly (1994) defendem que para a pesquisa narrativa uma experiência, ou um fato, não pode ser destacado de quem o viveu, e de todas as outras experiências vividas por aquela pessoa. Como apontado em:

Sarason's (1988) autobiography makes the point that his life as psychologist and his life at large are intertwined. It is not that he fails to make a distinction between his job and the rest of his life. Rather, it is impossible to separate them in practice: He is a human being as a psychologist and he is a psychologist as a human being. Keeping this sense of experimental whole is part of the study of narrative. (1994:415)

Os portfólios reflexivos não foram citados entre as ferramentas de coleta mais prováveis da pesquisa narrativa<sup>18</sup>, porém a filosofia por trás dos mesmos, conforme visto no capítulo da fundamentação teórica, está ligada à visão que a pesquisa narrativa tem das

---

<sup>18</sup> Em Clandinin & Connelly, 1994 nem em Connelly & Clandinin, 2004.



experiências e das pessoas que as vivem, conforme exemplificado acima. Por este motivo, há métodos para o estudo das experiências pessoais que focam simultaneamente em movimentos para quatro direções:

(...) inward and outward, backward and forward. By inward we mean the internal conditions of feelings, hopes aesthetic reactions, moral dispositions, and so on. By outward we mean existential or what E. M. Bruner (1986) calls reality. By backward and forward we are referring to temporality, past, present, and future. (Clandinin & Connelly, 1994:417)

Dessa forma, de acordo com Clandinin e Connelly (1994), ao se viver uma experiência todas essas direções são simultaneamente experienciadas e o pesquisador deve questionar dentro dessas quatro direções, desses quatro sentidos. Sabendo disso, creio que minha breve introdução à pesquisa narrativa pode dar espaço à leitura da metodologia utilizada para o processamento e análise dos dados.

## **4.2 Me preparando para narrar: os bastidores**

Tendo em mãos os textos dos portfólios de meus colaboradores e o meu próprio resolvi organizar os textos para que pudessem responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que temas emergem de portfólios elaborados por professores de inglês de cursos de idiomas? Como eles se apresentam?
2. Qual o lugar dos cursos de idiomas na construção desses portfólios?
3. Como se caracterizam as reflexões?

Para me auxiliar na leitura inicial dos textos resolvi utilizar a metáfora *cinema* para falar dos movimentos *inward*, *outward*, *forward* e *backward*. É claro que esta decisão foi tomada levando em conta afinidade com esse universo, me utilizando da possibilidade que a pesquisa narrativa dá para um diálogo com diversas áreas do conhecimento, cultura e artes.

Assim cada história foi sendo decupada para a análise em:

1. Papel assumido – em cada história o narrador assume um papel, que escolheu assumir (Clandinin & Connelly, 1994). Analiso que papel que percebi que cada colaborador (e até eu mesma, em meus textos) assumiu naquela história. Essa foi a forma escolhida para um olhar atento ao movimento “*inward*” citado anteriormente.
2. Tramas paralelas – o narrador ao contar uma história conta várias outras histórias concomitantemente. Estas outras histórias aqui analisadas como “tramas paralelas” podem ter ocorrido no passado, simultaneamente, ou ainda podem ocorrer no futuro. Esta seção foi estabelecida como forma de observar os movimentos “*backward*” e “*forward*”.
3. Ambientação – considerando cada narrador protagonista de sua história, ele escolheu também outras pessoas, instituições, lugares como outros personagens que foram fundamentais para a construção da história a ser contada. Sendo estes outros personagens parte do movimento “*outward*”, ou do que ele acredita que realmente aconteceu.

Para que a segunda pergunta de pesquisa fosse respondida houve ainda um 4o. item, denominado “o papel do curso de idiomas” onde diagnostiquei o papel do curso de idiomas na história selecionada, para que possa ser formado no fim um quadro maior que possibilite perceber a influência deste curso na carreira do professor que narra a história e para que possa estabelecer uma relação maior entre elas, buscando conclusões que dêem conta de responder à referida pergunta.

Para que as reflexões fossem identificadas e destacadas, relia seus textos e as destacava com canetas coloridas para que os diferentes tipos de reflexão fossem destacados.

### **4.3 Finalmente narrando!**

Foi só então que comecei a narrar. Conto então a história de cada um de meus colaboradores. Dialogo com eles e com seus textos, colando partes de seus portfólios dentro da narrativa. Apresento também quadros para que as reflexões de cada um possa ser melhor visualizada.

Cada narrativa foi tomando a característica do narrado e foi além da narrativa textual, com outros textos e tabelas que iam me auxiliando a responder as perguntas de pesquisa. Para encerrar o capítulo ainda criei uma tabela para uma melhor visualização de tudo o que foi tratado, seguido de comentários direcionados a responder às perguntas de pesquisa. Após todo esse processo voltei com os dados analisados aos meus colaboradores para um *defriefing*, que será também apresentado.

## 5. Pedro segue buscando

\_ Venham logo, a aula já vai começar! - Pedro gritava entusiasmado, chamando seus irmãos, desculpe, alunos.

\_Hoje distribuirei folhas e lápis coloridos para que desenhem o lugar onde desejam morar no futuro.

Enquanto Pedro distribuía o material e ajudava seus irmãos, lembrou-se de um livro que trazia ilustrações do lugar de seus sonhos, ele mesmo havia separado o livro num outro dia, quando brincava de bibliotecário. Correu buscar o livro e fez também seu desenho.

Após ouvir seus irmãos explicando seus desenhos de lojas de brinquedos e castelos de chocolate, Pedro mostrou seu desenho.

\_ Este é o mapa dos Estados Unidos da América!

Pedro caminhava de um lado para outro pensando no que fazer. Não, não queria insistir com os pais a respeito do curso de inglês. Apesar do aparente desinteresse de seus irmãos pela língua, sabia que o pai não cederia: se não pudesse pagar o curso para todos os irmãos, nenhum o faria. O garoto não queria parecer teimoso, mas também não iria desistir de aprender o idioma. Sabia que teria que, então, utilizar os recursos que tinha em mãos. Esperaria a mãe chegar para pedir ajuda.

Lúcia, mãe de Pedro e de mais dois filhos, estava exausta. Após um dia atarefado no escritório encontrou o filho à porta de casa, com um dicionário de inglês em mãos.

\_ Mãe, a senhora sabe onde estão os livros que a senhora usou para aprender inglês? – o garoto até esqueceu de cumprimentar a mãe, mas fez questão de ajudá-la com a pesada pasta que carregava.

\_ Meus livros? Só olhando na casa da vó... É! Acredito que ainda estejam lá, na estante no quarto dos fundos.

Os olhos de Pedro brilharam. No dia seguinte iria visitar a avó e aproveitaria para pedir permissão para pegar alguns livros antigos de sua mãe.

A visita aconteceu bem cedo, antes mesmo da escola. A avó, espantada com a visita repentina, correu preparar um ótimo café enquanto Pedro procurava os tais livros. A senhora ainda desculpou-se por não ter nada especial para oferecer ao neto.

Mal sabia ela que o que havia de mais especial estava bem ali, ao alcance de Pedro. O garoto puxou um banquinho e sentou-se ali mesmo, próximo aos livros que se encontravam na prateleira mais baixa da estante. Começou a conferir... Sim! A mãe guardara todos! Desde o básico que ele já parecia dominar, até aqueles bem difíceis e específicos. Pedro colocou todos na mochila do jeito que estavam.

Durante o café da manhã a avó quis saber mais deste interesse de Pedro, que contou-lhe que sonhava em um dia conhecer os Estados Unidos. A avó se emocionou com o sonho do menino:

\_ Ah! Você me lembra seu pai, quando ainda namorava sua mãe. Sempre sonhando com uma vida melhor fora do

Brasil. Pena que nunca deu certo para ele...

Pedro conhecia bem aquela história, mas jamais interromperia a avó, perderam a hora conversando sobre o assunto.

\_ Vovó!! Já perdi a primeira aula! A segunda não posso perder! É de inglês! - Pedro abraçou a avó, pegou mais um pãozinho e saiu correndo pela porta, carregando sua pesada mochila em direção à escola.

### Fazendo as malas

Pedro olhou para seu armário e para a mala sobre a sua cama. Como faria para que tudo aquilo coubesse ali? A mãe oferecera ajuda; ele agradeceu, mas disse que queria fazer tudo sozinho. O rapaz sabia que mergulharia em um mundo de lembranças e sonhos e preferia não ter companhia

Após organizar suas roupas, pegou um pesado casaco e ajeitou na mala. Apesar do calor que fazia em São Paulo, sabia que o clima seria muito diferente em Londres. Agora sim, poderia selecionar os objetos pessoais que gostaria de levar, havia sobra um pequeno espaço na mala. O dicionário já estava ao fundo de tudo, fora o primeiro objeto a ser guardado.

O dicionário era um sobrevivente: havia ido à escola com Pedro; o acompanhou ao curso de inglês que conseguira fazer gratuitamente por alguns meses e, claro, foi também seu companheiro durante todo o curso recém-concluído de tradução da faculdade. Pedro não poderia esquecê-lo!

Foi então que o rapaz separou fotos das pessoas mais queridas, algumas cartas e postais. Se não fossem aquelas cartas, talvez não estaria tão motivado a ir a Londres. A amiga correspondente portuguesa, que morava na Inglaterra, lhe dera toda a informação necessária e Pedro acreditou que finalmente seria possível: iria morar em um país de língua inglesa!

O rapaz fechou a mala e os olhos, lembrando a conversa que tivera com os pais anos antes...

\_ Filho, seja paciente e aguarde mais um pouco...

O pai estava calmo, podia estar bastante alterado por ter ouvido que o filho de 17 anos não queria fazer faculdade e ainda queria mudar-se de país, mas o ele mesmo conhecia bem este sonho.

\_ Pedro, ninguém está pedindo que desista, apenas adie. Tenha primeiro um diploma de curso superior!

Sentira aquelas palavras como um banho de água fria, mas agora olhando as malas feitas dava razão aos pais. Durante os anos de faculdade havia aprendido muito, havia até começado a lecionar. Porém, para sua surpresa, não gostou da experiência, seus alunos não tinham a motivação que ele lembrava ter, não gostava das apostilas... jurou para si mesmo que jamais voltaria a lecionar.

“Passaram-se quatro anos!”

Era o que pensava Pedro enquanto acomodava-se no vôo Londres – São Paulo. Estava feliz por voltar ao Brasil. Havia conseguido juntar algum dinheiro e poderia ajudar seus pais assim como pensar em comprar seu primeiro apartamento. Mal podia acreditar!

Quando chegou em Londres, Pedro não pôde se jogar em todos os cursos de inglês para estrangeiros que desejava, pois contava com um orçamento baixo. Mas a vida em Londres parecia mesmo ser próspera, no último ano conseguiu até fazer um curso de aconselhamento, fugindo dos tradicionais cursos de inglês, já se sentia capaz e tinha condições financeiras de freqüentar outros cursos. E agora, voltava ao Brasil pensando em comprar um apartamento. Mal podia acreditar!

O vôo estava bastante monótono. O filme exibido ele já vira no cinema; procurou algo para ler. Em sua bagagem de mão só trazia o dicionário, o velho companheiro dicionário, o velho companheiro dicionário. Claro que não tinha intenção de lê-lo, queria apenas folheá-lo resgatando memórias. Pedro sorria ao lembrar de algumas anotações que fazia no pouco espaço em branco que restava nas bordas das páginas; às vezes uma forma de pronúncia, às vezes um gíria ou expressão. Pedro sorria pois lembrava-se que acreditava que daquela forma aprenderia a língua. Agora pensava que fora mesmo a experiência em Londres que lhe havia proporcionado o ensino da língua inglesa. Fechou os olhos e tentou dormir, estava ansioso para encontrar a família.



## Uma segunda chance ao professor Pedro

Após uma frustrada tentativa de trabalhar em empresas, nem Pedro podia acreditar que estava, enfim, disposto a lecionar. Responsabilizou sua pouca idade e inexperiência por seu fracasso anterior, mas só para se garantir decidiu que daria aulas em cursos de idiomas, onde poderia encontrar alunos mais interessados e um método eficaz.

E foi assim que aconteceu. Pedro começou a lecionar em uma escola de idiomas, poucos meses depois que voltou de Londres. Sabia que sua experiência no exterior o havia ajudado a conseguir o emprego. Estava feliz pois confiava no método proposto pela escola e acreditava que ali encontraria alunos determinados e interessados em suas aulas.

\_Eggs! – dizia Pedro.

\_Eggs! – repetiam os alunos.

\_Ovos! – Pedro dava a tradução.

Ao fim de cada aula recolhia as lições de casa dos alunos para corrigi-las em casa. Ainda na sala dos professores encontrou uma colega:

\_Pedro, estava mesmo querendo falar com você!

\_Eu tenho um tempinho agora, pode falar!

\_Tenho um colega que está colaborando para uma pesquisa de mestrado, algo como um portfólio, será que você não se interessa em colaborar também?

Pedro gostou da idéia! Sempre gostara de escrever e já havia pensado em fazer Mestrado. Logo entrou em contato com a responsável e se identificou com a proposta.

Poderia escrever bastante, trocar idéias com colegas e crescer profissionalmente.

### Olhando bem ao redor

O exercício periódico de sentar e escrever sobre sua prática docente e sobre si mesmo fez com que Pedro começasse a ver alguns fatos com outros olhos. Era como se usasse óculos com lentes de maior grau. Além disso, agora também fazia terapia, aquele curso de psicologia em Londres o havia motivado a começar a se conhecer melhor. O portfólio poderia ajudá-lo também.

Uma noite sentou-se, releu seu portfólio e alguns comentários de colegas que diziam que ele parecia um tanto desmotivado. Resolveu, então, escrever uma entrada decisiva em seu portfólio.

### A verdade

Realmente tenho essa idéia de cair fora do ensino... um pouco por insatisfação financeira, para vc ter idéia acabei de receber e meu salário todo já está comprometido, claro que metade dele vai para um apartamento que acabei de comprar e como me desorganizei bastante nas contas desde que cheguei de Londres, as coisas não ficaram muito boas. O fato de os alunos não serem aquela maravilha também é uma coisa só.... mas acredito que isso tem muito a ver comigo... li um livro assim que cheguei do escritor Carl Rogers, não me lembro do nome do livro, mas tinha a ver com o ensino. Carl Rogers é um psicólogo super envolvido com o melhoramento do ser humano e que se dedicou também ao ensino, claro que trazendo a

questão para a terapia. Enfim, ele diz que todo professor, aliás, toda pessoa envolvida profissionalmente com o ser humano deveria fazer terapia, inclusive o professor, o coordenador da escola, a direção, pois muitas vezes as inseguranças individuais e que não tem nada a ver com o local de trabalho interfere no desenvolvimento do trabalho do ensino

O que isso tem a ver comigo? Como já disse, faço terapia e acredito no que ele diz sobre nossa bagunça interna emocional interferir na questão profissional... por mais que conscientemente nós separemos as coisas, inconscientemente, não é assim tão fácil, e a terapia ajuda aí. Eu sou uma pessoa que se cobra muito, que exige de si mesmo o melhor e que não é muito flexível, isso eu já tinha muita consciência, porém não conseguia ver como isso pode e estava detonando minha vida pessoal e como eu exigia dos alunos o que eu mesmo exigia de mim, eu transferia para eles toda a minha insatisfação comigo mesmo e tudo aquilo que eu exigia de mim mesmo, sem me lembrar de que não poderia cobrar deles o que eles não podiam me oferecer, que eles são individualidades separadas de mim e que cada um leva sua própria vida, com seus próprios problemas.

Sair do ensino era mais fugir talvez de mim mesmo, de ver que eu é quem estava me cobrando muito, vê-los era como me ver em um espelho, mas com uma imagem horrível, e por isso queria sair correndo, não queria enfrentar a realidade de me resolver...

Há também uma outra questão, eu sou muito acomodado... COMO? Quer dizer que tenho que me melhorar e ao mesmo tempo era acomodado? É! Sou adepto a lei do menor esforço, não quero me mexer muito, mas como eu disse, era assim e não tinha a menor consciência disso.. sabia e não sabia, levava a vida e não me dava conta de que isso estava acontecendo.... hoje estou melhor e o trabalho duro já não me incomoda tanto, o que eu queria

era um emprego para onde eu vou de manhã e depois volte para casa e já está, nada mais... apesar de Ter gosto pelo ensino.

Ao mesmo tempo que fico pensando em como andam as coisas por aí. Na minha escola as coisas são melhores do que se vê por aí, mas será que eu teria a mesma opinião fora do ambiente maravilhoso que eu estou, será que eu ia Ter a mesma idéia.. não sei dizer... pois não estou exposto a esse contexto.

O ensino da gramática é feito de forma indireta, como no exemplo dado no texto anterior... não acreditava muito que assim as coisas fossem ser eficientes, pois não foi a minha experiência qdo estava na escola. Eu aprendi vendo gramática pura com os nomes das coisas e dos termos, mas hoje vejo que isso não é o mais importante, vc não precisa saber que aquilo é um adjetivo, basta ver que está dando uma qualidade e que vem antes da coisa qualificada. Não saberia muito como dar mais exemplos, pois esse tipo de trabalho é muito recente, comecei na F1 e antes dei poucas aulas de inglês, mas todas com gramática já nos livros.... era um esquema que os alunos tinham que decorar o que estavam aprendendo.... ou usar até a exaustão, até aprender o que estavam fazendo...

Os cursos que fiz anteriormente, para ser bem sincero, foram feitos para dar conteúdo ao CV (Curriculum Vitae), não me lembro de nada que vi, o que aprendi foi com a experiência e com colegas de trabalho que me ajudavam muito a Ter uma visão mais humana do aluno e não aquela máquina de decorar.

A F1 tinha a ver, pois a metodologia puxa do aluno o conhecimento, vc não passa para ele tudo mastigado, ele precisa Ter a percepção de sacar o q eu está acontecendo e fazer as devidas associações e a partir daí elaborar o que ele quer dizer, o que ele quer expressar na

língua estrangeira. Porém não são todos os alunos que tem essa percepção... mais detalhes daqui a pouco.

Quando comecei no ensino eu conheci dois professores, que hoje são meus amigos pessoais, que me ajudaram muito a ver o lado humano do aluno, não uma máquina que está lá e não tem sentimentos... isso foi de muita importância, pois passei não a ver só o lado do aluno gente, mas o da gente que é gente.... isso não quer dizer que sou um especialista em entender os outros, longe disso. Passei a me envolver com os alunos, bater papo, saber da vida deles, dar dicas para o futuro, enfim, não só aquela coisa de falar de sujeito e predicado, mas sim do sujeito que estava na minha frente que tinha sentimentos e emoções, problemas e soluções.... isso me fez ficar muito próximo dos alunos, mas ainda havia questões em mim mesmo mal resolvidas que impediam um aproximamento melhor, um real envolvimento, uma demonstração de mim mesmo e de como eu era... faltava eu me expressar coerentemente.

Fui para Londres e lá fiquei por 4 anos.... aprendi muita coisa no relacionamento humano, fiz terapia, fiz curso para ser Counsellor e tudo isso me deu muito embasamento e me ajudou a Ter uma visão diferente da realidade, uma visão ainda mais humana do ser, que hoje eu passo para os alunos.... isso tudo juntado com as várias sessões de terapia que tenho feito tem sido de muito valor para perceber que o aluno também tem seus problemas e que eles podem estar interferindo em muito no seu desempenho.

Tudo isso fez com que minha filosofia de ensino, e não a de ensino, mas a de vida, fosse a de valorizar o indivíduo... posso até não gostar do aluno, mas ele vai ter o mesmo respeito que os demais têm e será tão valorizado quanto aos demais, mesmo que perceba que eu não vou com a cara dele, o que já não é problema dele, mas meu.... gosto muito de valorizar

o que eles são como pessoas e que cada um tem seu mérito, pois podem ser e ter coisas que eu por exemplo não consigo desenvolver na minha vida, o que para mim é a coisa mais fácil do mundo, para eles não é e vice-versa.

O mais engraçado é que eu pego bastante no pé dos alunos com relação a lição de casa, a participação na aula, e com comportamento na sala de aula, tanto dos teens com dos adultos... essa cobrança incluir dar sermão, não aceitar lição de casa mal feita ou incompleta, chamar a atenção quando a brincadeira passou dos limites, nos espaços para redação, não aceitar se não usarem todas as linhas... enfim, e quando foi passada a pesquisa que inclui falar dos professores e expor suas opiniões, eu imaginei que ia ter um monte de alunos metendo o pau... para minha surpresa, nenhum aluno me colocou abaixo das expectativas, e olha que tive vários casos de chamar a mãe e ficar bravo pra caramba... a gente não tem informação de quem escreveu o que, mas tem tudo em números... pois não houve nenhum aluno que escreveu algo que implicasse na minha pegação de pé, muito pelo contrário, vários alunos que colocaram acima das expectativas.

Meses depois Pedro partia a Londres, mais uma vez sem data para voltar e decidido a não mais dar aulas.

## **Respondendo perguntas**

Que temas emergem do portfólio elaborado por Pedro?

Como eles se apresentam?

Os temas mais frequentes nas entradas de Pedro foram: sonho de ir ao exterior, o fato

de ter ido a Londres (sem detalhar muito sobre o que fez nos quatro anos lá), questões financeiras, insatisfação pessoal, insatisfação com a escola onde lecionava quando preparou seu portfolio. Os relatos foram feitos de forma bastante pessoal, conforme demonstra o quadro abaixo, com alguns recortes de seu texto que servirão também de referência para as respostas das perguntas seguintes.

<b>Sonho de ir ao Exterior</b>	
<p><i>“sempre tive uma coisa louca para morar em um país que falasse inglês, no caso, USA... e por isso fiz a faculdade, pois queria estar o mais perto possível do idioma inglês até que tivesse grana para ir para fora.”</i></p> <p><i>“Minha entrada em uma faculdade de letras com habilitação em tradução e interpretação aconteceu meio que por acaso, pois eu na realidade queria ir para os USA (...)”</i></p>	<p>Pedro fala de seu desejo de ir aos Estados Unidos como motivo de sua entrada na faculdade. Fez a faculdade enquanto juntava dinheiro para poder realizar seu sonho. A faculdade, neste trecho, aparece como um subterfúgio, para estar perto da língua. Fato confirmado no trecho seguinte.</p>
<p><i>“Bem, como meu negócio era ir embora do país e minha mãe me dizia que se eu tivesse bons conhecimentos de inglês ia ser melhor, acabei entrando para o ramo das letras.... é claro que isso não foi o único motivo, eu também gostava de ensinar</i></p>	<p>Aqui Pedro esclarece que apesar de não ter sido o motivo principal de partir para as letras, ele já sabia que gostava de ensinar.</p>
<p><i>“Bem, sempre quis morar fora do país, desde pequeno, acho que isso tem a ver com meu pai sempre querer tentar a vida fora do país e nunca ter ido (...)”</i></p>	<p>A ida ao exterior parece representar uma verdadeira mudança de vida, já que Pedro se refere ao pai querer “<i>tentar a vida</i>” fora do país.</p>

Experiência em Londres	
<p><i>“Lá é claro aprendi coisa pra caramba, frequentei escolas de inglês para estrangeiros aos poucos, pois tinha que estudar conforme meu orçamento, mas sempre pesquisando coisas por conta. terminei minha jornada por lá fazendo um curso de aconselhamento, aprendendo inglês enquanto aprendia psicologia... aprendi com os nativos”</i></p>	<p>O uso da palavra “claro” evidencia que Pedro já sabia de antemão que a ida a Londres seria uma grande oportunidade de aprendizado da língua. No fim deste trecho, evidencia que foi mesmo com os “nativos” que aprendeu, sem recordar de todo seu esforço para estudar a língua quando mais jovem.</p>
<p><i>“(...) decidi que ficaria em Londres por tempo indeterminado, de preferência nem voltaria.”</i></p>	<p>Pedro realmente buscava algo fantástico em Londres, mas nunca mencionou com clareza o que era isso que buscava, já que estava disposto a ficar lá por tempo indeterminado.</p>
<p><i>“Fui para Londres e lá fiquei por 4 anos... aprendi muita coisa no relacionamento humano, fiz terapia, fiz curso para ser Counsellor e tudo isso me deu muito embasamento e me ajudou a ter uma visão diferente da realidade, uma visão ainda mais humana do ser, que hoje eu passo para os alunos....”</i></p>	<p>Pedro, por todo seu texto, enfatiza muito este curso como talvez uma “luz no fim do túnel”, caso mudasse de profissão. Por outro lado, sempre menciona que melhorou enquanto professor por causa deste curso.</p>
<p><i>“(...) nunca precisei do meu diploma fora do país, mesmo tendo bons empregos lá em Londres.”</i></p>	<p>Pedro mais uma vez deixa claro que o diploma e o curso escolhido foram pouco relevantes para sua história pessoal. Pedro, entretanto, nunca mencionou quais foram os tais “bons empregos” em Londres.</p>



<b>Questões Financeiras</b>	
<p><i>“(...) meus pais não tinham condições financeiras para pagar um curso de idiomas para os três filhos.”</i></p> <p><i>“(...) queria estar o mais perto possível do idioma inglês até que tivesse grana pra ir para fora.”</i></p> <p><i>“(...) tinha que estudar conforme meu orçamento (...)”</i></p> <p><i>“(...) Enquanto que nos USA, em cuja cultura se baseiam os livros de inglês, a coisa é diferente e mesmo no Brasil para se fazer um curso motivacional e de liderança as pessoas precisam se programar financeiramente, pois não é uma coisa barata!”</i></p>	<p>Pedro não se melindrou de falar de assuntos que podem gerar constrangimento como o dinheiro. Parecia ser o dinheiro, o motivador de seu sonho de morar no exterior, mas era também o dinheiro (a falta dele) que o impedia de ir, de estudar a língua etc.</p> <p>Mais curiosa é última citação de Pedro neste quadro, parece mesmo que para Pedro tudo é mais difícil financeiramente para um brasileiro que seria para um norte-americano, apesar de Pedro nunca ter visitado ou vivido a realidade do país norte-americano.</p>

<b>Insatisfação consigo próprio</b>	
<p><i>“(...) me sinto muito desestimulado financeiramente”</i></p> <p><i>“Realmente tenho essa idéia de cair fora do ensino... um pouco por insatisfação financeira (...)”</i></p>	<p>Aqui a insatisfação de Pedro está relacionada com o tema anterior da questão financeira. Pedro foi o colaborador que falou mais abertamente dessa questão, tão comentada em salas de professores.</p>

<p><i>“Eu sou uma pessoa que se cobra muito, que exige de si mesmo o melhor e que não é muito flexível.”</i></p> <p><i>“Há também uma outra questão, eu sou muito acomodado...”</i></p>	<p>Pedro, como sempre, buscava falra muito de si próprio, pude perceber que o portfólio, para ele, não era uma ferramenta de julgamento severo, por parte dos amigos críticos. Por isso, falava abertamente de suas características, sem se preocupar com juízos de valores.</p>
<p><i>“Sair do ensino era mais fugir de mim mesmo, de ver que eu é quem estava me cobrando muito.”</i></p> <p><i>“(...) vê-los [os alunos] era como me ver em um espelho, mas com uma imagem horrível, e por isso queria sair correndo, não queria enfrentar a realidade de me resolver...”</i></p>	<p>Mais uma demonstração de transparência do colaborador. O professor usou o portfólio para refletir sobre o que sentia e buscar razões para aquilo, tendo a sinceridade como ponto essencial.</p>

<p><b>Insatisfação com a escola</b></p>	
<p><i>“A questão financeira é um problema até certo ponto, mesmo que isso custe o aprendizado do aluno. A escola não pode gastar e nós ganhamos pouco. A questão salarial poderia ser mais tranqüila, se nós recebêssemos por cada pé que colocamos na escola. A única coisa que é paga são as horas/aulas, se a gente participa de uma festa, não, se há reunião pedagógica, não, o tempo que levamos para corrigir lição em casa, não. Deu aula, recebeu, não deu, não</i></p>	<p>Como em outros casos, Pedro não mede palavras ao falar do que o incomoda na escola. Julgo importante ressaltar que fala em seu nome, em nome de outros professores e também em nome dos alunos; ou seja, fala em nome de todos que considera lesado pela prática do pagamento “por aula” .</p>

<p><i>recebeu... isso traz um sentimento de insatisfação muito grande. Se há feriado, já viu, né...?”</i></p>	
<p><i>“Eu gosto do método, porém acredito que somente duas aulas semanais não são suficientes.”</i></p>	<p>Pedro continua se preocupando com a satisfação dos alunos. Será que alguém da escola pensou em ouvir Pedro?</p>

Os temas apresentados por Pedro eram feitos em forma de relatos pessoais e, por vezes, verdadeiras histórias, tendo a sinceridade e a transparência como base para sua construção.

Qual o lugar dos cursos de idiomas na construção desse portfólio?

Conforme já vimos, Pedro apresentou-se, em seu portfólio, como um rapaz batalhador, aquele que ultrapassou vários obstáculos para realizar seus sonhos, referindo-se com frequência aos problemas financeiros que teve no decorrer de sua vida e demonstrando orgulho por ter conseguido vencer.

Pedro, no trecho que apresento a seguir, faz-me pensar que a descrição que fez do método do curso de idioma, pode ser aplicado à sua vida: *“(...) o curso trabalha a formação lingüística. Para você poder visualizar melhor, funciona assim: a criança quando nasce não fica exposta a sujeito e predicado, locuções verbais etc... ela repete padrões do pai e da mãe e daqueles que estão do seu lado (...)*”. Claro que Pedro refere-se à repetição de padrões lingüísticos, mas no caso da história de vida que Pedro nos contou parece que outros padrões foram também se repetindo, como sonhos, atitudes e expectativas.

Pedro também deixa claro que se considera um professor sensível e criativo, porém que é um rapaz que considera *“detalhes”* como *“enrolação”*. Assim, mais uma vez, Pedro se

identifica com o método do curso: “*Eu gosto do método, porém acredito que somente das aulas semanais não são suficientes, pois mesmo o **método** sendo **dinâmico e não enrolar em conteúdos que não evoluem nunca, os alunos têm dificuldades uma terceira aula, para que possamos tirar dúvidas e trabalhar dificuldades específicas individuais seria uma super idéia...***” (grifos meus)

Não posso tampouco ignorar o comentário de Pedro, muito insatisfeito com a forma de remuneração da escola. Pedro afirmou que ele e outros professores queixavam-se pois recebiam por cada aula dada, entretanto sabem que o trabalho de um professor extrapola a sala de aula e, principalmente, o tempo em que fica nela. Para Pedro este fator parece ser muito relevante já que sempre procurou agir de forma que pudesse crescer profissionalmente e, conseqüentemente, financeiramente.

Pedro, por exemplo, mencionou em seu texto que teve um “*bom*” emprego não-universitário em Londres: entendi que um bom emprego para Pedro é aquele bem remunerado, onde o profissional se sente valorizado. Infelizmente, Pedro relata que só encontrou um emprego assim, fora do país; como ele mesmo afirmou, seguindo um destino que já fora desejado por seu pai.

## **Como se caracterizam as reflexões?**

### Reflexões ao fazer o portfólio

(...) acredito que vale comentar minha relação com o idioma.

No início, Pedro procurava justificar o que ia contar em seu portfólio. Parecia pensar que deveria passar por um tipo de aprovação sobre a relevância do que contava. O trecho a seguir me veio a confirmar o que estava imaginando:

Enfim, eu acredito também em uma coisa, não sei da conveniência disso em seu texto (...)

Ao ler este trecho, esclareci para Pedro que aquele era seu portfólio e, portanto, seu texto. Após esta explicação, o professor passou a escrever mais livremente, sem dar justificativas:

Aqui vamos nós! Vou tentar nesta parte falar das atividades que fiz, que quis fazer e que observei na escola!

Depois de uma de suas entradas, um outro colaborador sugeriu que Pedro incluísse algumas atividades que costumava dar em aula. No texto que antecedia a descrição de algumas atividades, Pedro fez um comentário onde demonstrava ter ido além do sugerido: falaria também de atividades que observara outros professores realizando e ainda comentaria sobre algumas que tinha vontade de fazer.

### Reflexões sobre sua prática

(...) como eu exigia dos alunos o que eu mesmo exigia de mim, eu transferia para eles toda a minha insatisfação comigo mesmo e tudo aquilo que eu exigia de mim mesmo, sem me lembrar de que não poderia cobrar deles o que eles não podiam me oferecer, que eles são individualidades separadas de mim e que cada um leva sua própria vida, com seus próprios problemas.

O texto de Pedro foi muito pessoal, contou muitos detalhes de sua personalidade e histórias de sua infância e juventude. O trecho acima explica a razão porque Pedro caracterizou seu portfolio dessa maneira: o professor Pedro levava muitos traços de sua personalidade para a sala de aula e demonstrou estar bem ciente disto.

Pedro também relata sua relação com seus alunos e como sua personalidade o ajuda e o atrapalha em sala de aula:

Tudo isso fez com que minha filosofia de ensino, e não a de ensino, mas a de vida, fosse a de valorizar o indivíduo... posso até não gostar do aluno, mas ele vai ter o mesmo respeito que os demais têm e será tão valorizado quanto aos demais, mesmo que perceba que eu não vou com a cara dele, o que já não é problema dele, mas meu... gosto muito de valorizar o que eles são como pessoas e que cada um tem seu mérito, pois podem ser e ter coisas que eu por exemplo não consigo desenvolver na minha vida, o que para mim é a coisa mais fácil do mundo, para eles não é e vice-versa.

O professor demonstra que um dos traços de sua personalidade mais marcantes em sua prática é seu senso de justiça. Declara que pode até não gostar de um aluno, mas aquele aluno será tão respeitado e valorizado quanto os demais. Pedro parece procurar deixar claro que, apesar de ser muito verdadeiro e de levar sua personalidade para a sala de aula, não deixa que algum traço de sua personalidade viesse a atrapalhar seu lado profissional.

## Reflexões sobre ensino

Bem, esse background que o professor traz de sua própria formação é justamente o fator que vai ser preponderante na formação de seus alunos, o professor não tem outro modelo a seguir, ele não conhece outro exemplo.

Muitos não têm nem mesmo interesse em mudar (...)

Pedro acabou colocando sua opinião sobre professores como uma verdade rígida. Penso que Pedro estava falando de sua realidade e acabou generalizando, pois ele mesmo afirmou muitas vezes que sua experiência como aluno veio a influenciar sua forma de ensinar:

(...) eu fico às vezes pensando em minha experiência como aluno... era bem mediano, detestava números e ia super mal, (...) a parte do aprendizado não rolava, às vezes, culpava o professor pois achava um saco o tal, não conseguia entender o raciocínio dele, às vezes porque era difícil mesmo... nem por isso hoje eu não sou o que a sociedade rejeita... numa análise muito julgadora... há uma certa tendência de os professores julgarem o aluno pelo que não aprendem.

Esta é uma amostra de que Pedro pode ter tido uma auto-estima baixa durante seus anos escolares. Pedro afirma não ter sido bom aluno e ainda diz ter sido julgado por professores, podendo vir a se tornar “*o que a sociedade rejeita*”. Esta forte expressão pode ser um dos motivos de Pedro, hoje professor, fazer questão de enfatizar a relação de respeito que tem com os alunos. A última frase também acabou tendendo para a generalização, entretanto, pelo que foi relatado anteriormente, Pedro referia-se a seus antigos professores e talvez a alguns daqueles que ainda conhece.

## Reflexão sobre sua personalidade

Sair do ensino era mais fugir talvez de mim mesmo, de ver que eu é quem estava me cobrando muito, vê-los era como me ver em um espelho, mas com uma imagem horrível, e por isso queria sair correndo, não queria enfrentar a realidade de me resolver...

Esta afirmação de Pedro em seu portfolio é bastante contundente; Pedro fala do Pedro-ser humano em crise com Pedro-professor e cria uma imagem muito impactante: esse seu desconforto estava refletido em seus alunos e a opção de deixar de lecionar era como uma fuga de si mesmo. E sabemos que ele de fato fugiu...

## Reflexões sobre a escola e o método

(...) ao mesmo tempo que fico pensando em como andam as coisas por aí. Na minha escola as coisas são melhores deque se vê por aí, mas será que eu teria a mesma opinião fora do ambiente maravilhoso que eu estou, será que ia ter a mesma idéia? Não sei dizer... pois não estou exposto a esse [outro] contexto.

Pedro explica que a escola acaba sendo um ambiente seguro ao professor. Ele já conhece os problemas daquela escola e como lidar com eles, mas como seria em outra escola? Valeria apena correr o risco? Esta é a dúvida que acompanha Pedro.

A metodologia puxa do aluno o conhecimento, vc não passa para ele tudo mastigado, ele precisa Ter a percepção de sacar o q eu está acontecendo e fazer as devidas associações e a partir daí elaborar o que ele quer dizer, o que ele quer



expressar na língua estrangeira.

Porém não são todos os alunos que tem essa percepção... (...)

Esta reflexão é muito interessante. Pedro percebeu que o método não é tão simples como havia imaginado ou, adiciono eu, como é retratado. O professor também percebeu que alguns alunos ainda não compreendem como o método funciona e este desencontro de expectativas pode gerar frustrações em ambas as partes.

## **6. Daniela: um sonho de professora**

Daniela acomoda-se em uma cadeira na sala dos professores. A sala encontra-se vazia, pois só há ela por ali na hora do almoço. Já havia feito sua refeição e agora pensava nas aulas que ainda daria naquele dia. Folheou os livros e deu conta que haveria uma aula com texto e, naquela aula, poderia propor uma atividade diferente para seus alunos. Se aventurou por sua memória: procurava lembrar como aprendera aquilo quando ainda era aprendiz da língua.

No início de seu caminho como aluna da língua inglesa, Daniela não tinha muitos objetivos. Estava ali para acompanhar suas colegas, como faziam vários jovens de sua idade. Aos poucos os professores iam mostrando-lhes novos significados para aquilo que os alunos de sua turma iam aprendendo. Alguns professores nem sempre tocavam Daniela, mas as marcas deixadas por outros professores motivavam Daniela a seguir seu aprendizado.

Daniela lembrou-se de uma atividade específica, com alguns provérbios que já vivenciara como aluna. Fez algumas anotações pensando em como adaptar aquela atividade à turma daquele dia. Logo lembrou-se do portfólio que estava organizando como colaboradora de uma pesquisa e pensou que se aquela atividade atingisse seus objetivos, escreveria sobre ela. Os objetivos de Daniela? Lecionar com amor e construir uma sólida relação de respeito com seus alunos, dia após dia.

Terminado seu dia de trabalho, Daniela voltava para casa, caminhando e pensando naquela aula com provérbios. Assim que chegasse em casa escreveria mais uma entrada de seu portfólio e procuraria inseri-la ali, afinal a atividade havia mesmo sido um sucesso: os alunos haviam falado a língua estrangeira de forma contextualizada e, além disso, tiveram oportunidade de se conhecerem um pouco mais. Aquela era mesmo uma atividade típica de seu portfólio.

Daniela só não sabia que da semana seguinte em diante não poderia mais fazer entradas em seu portfólio com tanta frequência. Ao chegar na escola na segunda-feira de manhã, Daniela encontrou uma nova fachada e uma nova placa: a escola que antes chamava-se “*Smart*”, agora era a famosa “*Brain*”!<sup>19</sup>

A professora entrou confusa em uma escola onde haviam alunos igualmente confusos. A secretária calmamente explicava que pouca coisa mudaria e pediu que entrassem em sala de aula, pois teriam aulas normalmente, esclareceu também que só a partir dos livros seguintes haveria mudança do material didático.

Daniela passou a dedicar-se à correção de lições de casa e preparação de atividades contextualizadas que seriam comuns a todas as turmas. Daniela, preferia continuar com suas antigas atividades, mas preferiu não comentar sobre isso e nem sequer sobre a mudança repentina na escola onde lecionava. Apenas tornaram-se cada vez mais raras suas entradas no portfólio, preferindo desculpar-se com seus colegas, os amigos críticos, por isso.

## **Respondendo perguntas**

Que temas emergem do portfólio elaborado por Daniela?

Como eles se apresentam?

No portfólio de Daniela, predominaram os temas: professora quando aluna e sua relação com alunos. A história que contei de Daniela limitou-se a este universo, não expondo sua vida pessoal, de forma que Pedro fez. Considero oportuno acrescentar que toda a trama da súbita mudança de bandeira da franquía da escola, apesar de ser real e comentada pela colaboradora como “*amiga crítica*”, não foi mencionada em seu portfólio.

---

<sup>19</sup> “*Smart*” e “*Brain*” foram nomes-fantasia que dei para F2 e F1, respectivamente.

Estes temas foram apresentados sob a forma de relato pessoal, onde Daniela conta algumas histórias que ilustram o que pretende dizer. Fiz recortes de seu texto e os organizei no quadro abaixo. Estes recortes poderão ser usados de referência para respostas para as próximas perguntas.

<b>A professora quando aluna</b>	
<p><i>“Bem, eu comecei a estudar inglês aos 12 anos, em uma escola de idiomas em Santos (II), por convite de algumas amigas de classe, (admito que se não fossem elas eu não estaria aqui hoje) e me formei lá, aos 18 anos.”</i></p> <p><i>“Quanto às minhas aulas no II, foram bem satisfatórias, já que o tanto que sei provém principalmente dessa escola.”</i></p>	<p>Daniela escreveu este primeiro texto apenas como uma apresentação. É nele que se refere a sua vida de estudante. Decidiu utilizar este texto como uma introdução a seu portfólio, provavelmente por ter notado o quanto a escola era importante em sua atual vida profissional. Não me refiro só ao aprendizado da língua, mas também a respeito da docência.</p>
<p><i>“Tive excelentes professores ali, os quais deixaram grandes lições na minha vida, mas a maior delas, sem dúvidas, é a demonstração de doação, e doação no sentido total da palavra, doação de amor, alegria, conhecimento, tempo, experiência...”</i></p>	<p>Daniela relembra de seus tempos quando aluna não só porque aprendeu a língua inglesa, mas porque os professores lhes deixaram uma lição, um modelo sobre a professora que ela gostaria e busca ser.</p>

<b>Relação com os alunos</b>	
<p><i>“Prezo demais a conversa com os meus alunos, conseqüentemente, minhas aulas são conduzidas nesse clima de ‘cumplicidade’ entre ambas as partes.”</i></p>	<p>Daniela escreveu um primeiro texto como uma apresentação, apenas. É nele que se refere a sua vida de estudante. Decidiu utilizar este texto como uma introdução de</p>

	seu portfólio, quando o organizou. Provavelmente por ter notado o quanto que a escola lhe ensinou. Não só a respeito da língua, como menciona no segundo trecho selecionado ao lado, mas também a respeito da docência, como veremos em suas reflexões e na citação a seguir.
<p><i>“Costumo me colocar como uma educadora amiga, buscando conhecer os medos, costumes e as alegrias de cada indivíduo para quem leciono. Porém, faço esforços para que eles não interpretem essa relação de companheirismo com falta de seriedade, dizendo-lhes a verdade a respeito de nossos direitos e deveres, mostrando, então, que o respeito mútuo é a base essencial para qualquer relacionamento.”</i></p>	Daniela relembra de seus tempos quando aluna não só pois aprendeu a língua inglesa, mas porque os professores lhes deixaram uma lição, um modelo sobre a professora que ela gostaria e busca ser.

Qual o lugar dos cursos de idiomas na construção desse portfólio?

O curso de idiomas é palco, cenário no portfólio de Daniela. É nele que tudo ocorre. O crescimento dela quando aluna, seu crescimento como professora, o local onde a língua toma vida. O curso de idiomas é o espaço onde a interação se torna possível, e é da interação que surge a língua para Daniela. O curso que orienta os pensamentos de Bárbara em relação ao o que é e onde está a língua é muito mais o curso onde aprendeu o idioma, o I1, que procura uma abordagem comunicativa, do que o curso que serve de experiência para Bárbara enquanto professora, o F2, que busca na repetição de padrões prontos, a aprendizagem da língua. Porém, Bárbara nem sempre se dá conta disso, conforme veremos em suas reflexões.

## Como se caracterizam as reflexões?

As tentativas de reflexão de Daniela, acabaram muitas vezes ficando caracterizadas como contraditórias, conforme veremos abaixo:

### Reflexões [e contradições] sobre a escola onde aprendeu a língua

As atividades, em geral, eram bem dinâmicas a ponto de fazer com que os estudantes se sentissem mais estimulados a falarem o idioma o máximo possível.

A conversação era pouco focalizada, já que havia várias pessoas tentando aprender na mesma turma, o que exigia muito mais do alunado.

Ao mesmo tempo que Daniela afirma que os estudantes *falavam* o idioma o máximo possível, ela afirma que a conversação era pouco focalizada e atribui tal afirmação ao fato de haverem “várias” pessoas na turma. Daniela parece identificar-se com o discurso publicitário da escola onde leciona [F2] que se auto-intitula como um curso “de conversação”, apesar de trabalhar com padrões de repetição (conforme já vimos e a própria colaboradora mais tarde afirmou), e trabalha com turmas reduzidas.

### Reflexões [e contradições] sobre a escola onde leciona

Trabalho em uma escola de idiomas, cujo método é baseado na repetição de estruturas prontas e na imediata associação destas do inglês para o português e vice-versa.

Uma vez que a filosofia da nossa escola é a CONVERSAÇÃO, portanto havendo aulas direcionadas a isto (as quais contêm textos e questionários) (...)

Mais uma vez Daniela parece se contradizer. Ela afirma que a filosofia da escola é a da conversação porém trabalha com padrões de repetições, textos e questionários prontos. Entretanto, Daniela, na prática, parece ir além do que a escola exige de seus professores, como veremos a seguir.

### Reflexões sobre o que Daniela faz na prática

Como já fora dito em outro momento, o sistema do curso onde leciono é bem 'fechado' (mesmo sendo de boa qualidade), não havendo grande exigência em relação aos professores, estou sempre atuando na preparação de atividades a fim de proporcionar aos alunos o ambiente necessário para a prática do idioma, através de situações em que eles tenham de usar suas idéias e experiências, tornando assim, a língua inglesa algo 'real' em suas vidas.

Daniela, neste trecho, parece esclarecer alguns de seus pontos contraditórios. A professora afirma que o método é “fechado” e que não há “grande exigência em relação aos professores”, porém afirma, ainda que entre parênteses, que se trata de um curso de “boa qualidade”. Até aqui, Daniela parece permanecer em contradição. Porém, a continuação de seu texto esclarece o que ela realmente quer dizer.

Na realidade, quem confere o caráter de conversação e proporciona atividades onde os alunos sintam necessidade de usar o idioma é a própria professora. Como já lecionei em F2, sei que a instrução da franqueadora era a de não se levar nenhuma atividade extra para a

sala de aula. Mas Daniela fazia isso sem problemas, sabendo que estaria proporcionando o que considerava “melhor” para seus alunos e assim era uma professora satisfeita em seu local de trabalho.

Entretanto, não posso deixar de destacar que em seu texto de portfólio, Daniela não aparenta perceber que a proposta do curso não é a comunicação, ou a conversação, como costuma afirmar em suas peças publicitárias.



## **7. Samantha está no comando**

Samantha é uma daquelas pessoas que não se acomodam, que não se deixam acomodar. A cada aula aprende com sua prática e com seus alunos. Não pretende deixar de estudar e busca sempre novos significados para o que faz. Não temendo mudanças, Samantha gosta de arriscar-se. Só existe um temor na prática da professora: o de não ter sido capaz o suficiente de ensinar seus alunos. É por eles e por seu aprendizado que Samantha experimenta e desafia, estando na escola em que estiver.

Quando Samantha atuava em uma escola com regras bastante claras, começou sua ousadia aos poucos. Inicialmente, inexperiente procurava seguir todas as regras, mas o tempo e a prática em sala de aula deram à Samantha uma espécie de autorização. Samantha sentia que precisaria fazer algumas pequenas alterações se realmente quisesse promover o aprendizado.

O bom-senso foi o maior aliado de Samantha ao ousar e “quebrar” as regras. Sabia que quebraria regras, mas respeitaria a ideologia da escola mesmo nessas mudanças. Talvez por isso tenha conseguido inclusive que algumas de suas mudanças tenham sido aceitas por toda a escola, promovendo mudanças para todas as turmas.

Foi essa experiência de ver que sempre poderia oferecer algo diferente e melhor aos seus alunos que fez com que Samantha procurasse uma escola onde pudesse exercitar mais novas atividades em sua prática docente.

Nessa nova escola teve contato com alunos muito interessados ainda que muitos deles não tivessem perspectivas para o uso da língua fora da escola, fato com o qual a própria professora se identificava, mas tinha planos de mudar essa realidade, conforme relatava em seu portfólio. Samantha havia começado a desenvolver seu portfólio olhando para sua prática atual, sem esquecer de direcionar seu olhar ao passado, sempre pensando em melhorar suas

aulas. Seus alunos são sua constante preocupação, por mais que tentasse entender quando seus professores da universidade lhe dizem que ela não é a única responsável pelo processo de aprendizagem.

Samantha sentia-se tão à vontade nesta nova escola que começou a alterar ordens das atividades dos livros e arriscar-se a propor uma atividade que acabara de criar, devido a uma situação ocorrida em sala de aula. Estava se sentindo cada vez mais como a professora que buscava ser, apesar de preferir nunca chegar a lugar algum, pois são justamente a busca e o processo que mais interessam a essa professora. Samantha estava também segura o bastante para convidar colegas a assistir suas aulas para que pudessem contribuir com seu portfólio.

Nessa busca, não tardou para que Samantha conseguisse realizar seu sonho de ir a um país onde a língua inglesa fosse falada como primeira língua. E a oportunidade valeu mesmo a pena. Além de ter podido realizar um sonho antigo, a professora pôde também desconstruir alguns mitos sobre a língua que ensinava e sobre os nativos daquela língua, conforme texto que introduziu em seu portfólio, mesmo após ter sido encerrada sua participação na pesquisa:

Em geral, toda pessoa que aprende e gosta de uma outra língua tem, entre seus objetivos, conhecer o país, as pessoas e a cultura a que ela pertence. Eu nunca fui exceção já que sempre tive como sonho visitar outro país e, logicamente, poder me comunicar em inglês. Eu estudo inglês desde meus 12 anos e fiz um curso universitário sobre língua e literatura, nada mais natural do que querer conhecer o lugar sobre o qual ouvi e li durante tanto tempo. Além disso, eu acreditava que esta experiência também era importante profissionalmente, tanto como uma qualificação a mais, como pelo fato de que, como professora, estou a todo tempo falando sobre outros países, outras culturas – na maioria das vezes de língua inglesa – e uma experiência real sempre pode adicionar algo às minhas aulas.

No entanto, eu tinha a idéia de que o fato de eu estar lá, nos Estados Unidos ou na Inglaterra, imersa nesta outra cultura, rodeada de pessoas falando inglês, inglês por todos os lados, traria melhoras incríveis, como que mágicas, às minhas habilidades lingüísticas. Eu achava, por exemplo, que os fonemas, às vezes um tanto difíceis de se distinguir para um não nativo, ficariam bem mais claros aos meus ouvidos. Logo percebi que as coisas se dão de um modo diferente.

Apesar de estar estudando, ouvindo e falando inglês mais freqüentemente, eu estava numa capital multi-cultural, e não foram poucas as vezes em que ouvi diferentes línguas (o que achei muito interessante), inclusive português. Na casa em que eu estava, por exemplo, muitas vezes a família se comunicava em turco, a língua nativa do casal. As minhas companhias, na maior parte do tempo, eram pessoas que também eram de outros países. Assim, não estive o tempo todo em contato com uma língua “mais nativa”, se assim podemos dizer, ou mais formal e acadêmica, afinal, ninguém sai pelas ruas falando dessa forma. Nas aulas isso era um pouco mais possível, como matéria de estudo e não como vivência propriamente dita. Na verdade acho que se reproduziu o que é tendência, o uso do inglês internacional e ouvi coisas como “more cheaper”, usado constantemente a despeito de qualquer livro e aula de gramática ou britânico que torcesse o nariz. Outro fato é que, devido à minha curta permanência, me comportei como uma turista que queria ver tudo sem saber quando poderá voltar lá novamente. Por isso, não parava de passear, sozinha ou acompanhada, tirando fotos compulsivamente.

A viagem foi certamente muito gratificante pelo fato de eu poder falar em inglês quase que o tempo todo (havia duas portuguesas que insistiam em falar em português sempre que me viam), de poder entender e ser entendida – apesar do nervosismo no momento da entrevista para conseguir o visto diante de um britânico

que falava “muito estranho” – e de ter conseguido fazer a viagem, financeiramente falando. Foi sim, de certa forma, uma realização pessoal e uma grande experiência turística.

Acredito que o período de três semanas não é muito significativo em termos de melhorias lingüísticas, pelo menos não como eu imaginava. Aprendi coisas novas, mas para falar com a mesma desenvoltura de um acadêmico ou a de um nativo (se isso for mesmo importante), o fator tempo – para uma maior exposição e vivência cultural – seria fundamental, aliado à possibilidade de maior contato com esses dois meios, seja inserindo-se num meio mais acadêmico, como através de um maior contato com nativos.

E porque falar como um nativo?, pode-se perguntar. Eu, pessoalmente, não creio que necessitemos falar “como um nativo” e isso deve ser enfatizado para nossos alunos. As nossas características podem e devem ser preservadas e mesmo explicitadas enquanto falamos, já que não somos e não queremos ser os nativos. Por outro lado, como professores, creio que devemos conhecer e, de certa forma, dominar também o inglês falado por ingleses, americanos, australianos... já que o inglês internacional não se forma senão a partir deste referencial – esse é o nosso trabalho.

A despeito do que eu disse sobre viajar para aprender e sobre aprender o inglês “nativo” (não vamos entrar no mérito de discutir o que esse nativo pode significar), dois fatos ficaram ainda mais claros para mim.

Primeiramente, temos a impossibilidade de todos os profissionais que se dedicam ao ensino da língua inglesa viajarem para um outro país e passarem seis meses ou um ano, seja a estudo ou a trabalho. Isto é, no mínimo, financeiramente inviável para

a grande maioria. Além disso, nos dias atuais, temos uma grande disponibilidade de material, através dos mais variados meios de comunicação, que nos permitem estar em contato com as diversas variantes do inglês, talvez, por que não dizer, de forma mais intensa e constante do que uma viagem poderia proporcionar. Temos à nossa disposição, textos dos mais variados, televisão, filmes, música, programas de rádio e a Internet, repleta de recursos. Podemos, ainda, estar em contato com outras pessoas que falam e estudam inglês, nativos ou não. Assim, é mais que possível obtermos aquelas melhorias lingüísticas a que me referia sem sair de nosso país (obviamente não excluo a viagem como um ótimo meio de aprendizado, além de ser divertido!)

Em segundo lugar, lá em Londres pude perceber que os ingleses (e acredito também que os americanos, principalmente no que se refere aos hispânicos), vivendo em uma metrópole de tão variada realidade cultural, podem estar cada vez mais isolados em sua própria terra, pois a todo momento é possível encontrar pessoas e grandes grupos de pessoas comunicando-se em uma outra língua, ou utilizando uma forma de inglês com vocabulário, gramática e pronúncia diferentes do que é considerado nativo, com direito a “more cheaper” e mais. Foram muitas as vezes em que vi e ouvi brasileiros pela cidade: no ônibus, nas lojas, na lanchonete, no metrô, muitos dos quais moravam lá. O mesmo se deu quanto a falantes da língua espanhola.. Se o inglês optar por torcer o nariz ou falar mais rápido e de forma que menos pessoas o compreendam (como muitos fazem propositadamente) ao invés de interagir mais e melhor, poderá estar condenando-se a uma certa exclusão de uma realidade que já é global.

Desse modo, posso dizer que minha viagem foi ótima, pois visitei tudo quanto era ponto turístico, fui ao teatro, entendi e fui entendida, algumas vezes não entendi e não fui entendida, e realizei um sonho; nesse sentido esta viagem mudou a minha

vida, ampliou meu conhecimento de mundo, mas como todos perceberão, ela não mudou radicalmente meus conhecimentos e habilidades lingüísticas como eu esperava, apesar de ter aprendido coisas novas. Para isso, mais estudo e prática.”

Mais uma vez soube aproveitar ao máximo uma experiência exercitando o que tem de melhor: seu senso crítico e seu poder de observação. Com certeza, Samantha ainda vai longe e terá muitas histórias para contar!

## **Respondendo perguntas**

Que temas emergem do portfólio elaborado por Samantha?

Como eles se apresentam?

O portfólio de Samantha foi extremamente profissional, focalizando sua vida docente. Apesar de ter escrito um perfil inicial onde relatava sua experiência como aluna, em uma de suas últimas organizações, excluiu esta entrada, deixando o portfólio focalizado apenas em sua prática docente. Houve apenas uma exceção, quando a professora realizou sua viagem a Londres, pois lá acabou voltando a ser aluna; apesar de não ter sido o relato dela como aluno o foco principal daquele texto.

Os temas mais frequentes no portfólio de Samantha apresentam-se sob a forma de relatos mesclados com histórias. Sendo predominantes os temas: suas aulas e relação com os alunos, conforme o quadro abaixo.

<b>Suas aulas</b>	
<p><i>“Gosto muito de trabalhar com projetos e atividades que se integrem aos temas abordados pelos livros, mesmo que enfoquem outros aspectos, e que possam despertar o interesse dos alunos.”</i></p>	<p>Samantha demonstra que gosta de utilizar os livros como um tipo de guia para suas aulas, mas desenvolvendo atividades que vão além do livro. Este relato apresenta a maneira geral como gosta de trabalhar, diferente dos dois relatos a seguir.</p>
<p><i>“Em outra turma, predominantemente de adolescentes, consegui relacionar um texto do livro com um assunto que os interessava bastante: música.”</i></p> <p><i>“Em uma aula recente, ao iniciar uma unidade que trata de países e nacionalidades, vimos os nomes de alguns países que estavam no livro e, como eu havia levado um mapa para a sala e colocado sobre a minha mesa, os alunos deveriam encontrar alguns países que eu havia selecionado e escrito em pequenos papéis amarelos e que deveriam ser colados sobre os respectivos países.”</i></p>	<p>Nestes dois trechos Samantha conta a história de como a aula aconteceu com detalhes. Estas são duas pequenas amostras, porém esta foi a forma que Samantha escolheu para relatar suas atividades preferidas ou mais bem-sucedidas, em forma de histórias, que contavam suas aulas, relatando o que pensava e porque tomou algumas decisões em aula.</p>

<b>Relação com os alunos</b>	
<p><i>“Eu, geralmente, pergunto como estão, se eles têm alguma novidade, o que fizeram ou vão fazer no final de semana, bem, o de sempre. Às vezes faço isso antes mesmo de entrarmos na sala, quando os encontro pela escola.”</i></p>	<p>Samantha demonstra prezar muito sua relação com os alunos. Diz que conhecer seus alunos é a base de suas aulas. Por isso, esse convívio é assunto recorrente em seu texto.</p>

<i>“(...) bate-papo [com alunos] que por vezes rende mais do que eu esperava, para minha alegria...”</i>	
--	--

Qual o lugar dos cursos de idiomas na construção desse portfólio?

A relação entre Samantha e a ideologia dos cursos poderia ser considerada conflitante. A professora não quer contribuir para a difusão de uma idéia que ela própria não acredita, por outro lado, acredito que também por uma questão ética, não dividiria tal angústia com seus alunos, que de alguma forma estavam também investindo naquela idéia. Porém a professora utilizou sua experiência e auto-confiança para driblar essa situação.

Ela não ficou passivamente assistindo tudo o que acontecia ao seu redor. Procurou respostas em outro ambiente, a universidade, seus professores e até uma outra escola quando já não podia mais compactuar com o método da escola onde estava. Por isso os cursos de idiomas ficaram caracterizados no portfólio de Samantha como um local de trocas. A partir do momento que as trocas se tornam insustentáveis, a professora busca novos horizontes, um novo local de trabalho.

### **Como se caracterizam as reflexões?**

As reflexões de Samantha foram em torno de sua prática, seja a prática docente, e no caso foram aqui separadas em reflexões-na-ação e reflexões-sobre-a-ação, ou sobre o próprio portfólio. Samantha foi a única colaboradora que relatou em seu portfólio ter tomado decisões durante suas aulas e como se deu este processo, além de ter usado o texto do portfólio para falar do próprio portfólio, conforme veremos a seguir:



## Reflexões sobre o portfólio

Quanto aos meus questionamentos, creio que o portfólio tenha contribuído para refletir sobre eles e, sem dúvida, é importante instrumento para o desenvolvimento profissional, bem como para o auto-conhecimento (também no sentido profissional).

Samantha confere ao portfólio crédito por três contribuições: o portfólio contribuiu para que refletisse sobre seus questionamentos acerca de sua prática profissional, contribuiu como ferramenta para seu desenvolvimento profissional e para seu auto-conhecimento, ressaltando “também profissional”. Esta última observação me pareceu bastante interessante. Até então, Samantha havia apenas se referido ao aspecto profissional do portfólio, e seu portfólio ficou caracterizado justamente por fazer poucas referências à sua vida pessoal, como não foi o caso de Pedro, que fez do portfólio uma espécie de “terapia”. Porém, a professora relatou que estava também fazendo um exercício de auto-conhecimento no campo pessoal, provavelmente considerando que Samantha-professora e Samantha-ser-humano cresciam juntas neste exercício de auto-conhecimento e reflexão proporcionado pelo portfólio.

As duas primeiras contribuições as quais Samantha se referiu parecem estar interligadas, como se fossem interdependentes. O processo reflexivo observado durante o processo de criação e organização do portfólio foi também responsável por seu crescimento profissional, uma vez que a professora afirma que:

O professor, visto como uma pessoa que não somente faz, mas também pensa, teoriza, reflete pode lançar mão deste recurso [o portfólio] para compreender melhor e aprimorar sua prática.

## Reflexão-na-ação

Eu havia preparado uma atividade tradicional para eles completarem as lacunas, mas durante a aula alguns começaram a falar das músicas e bandas que gostavam (assunto recorrente) e tive uma idéia. Para a aula seguinte, eles deveriam escolher uma música que gostassem e preparar uma apresentação como se fossem VJs, falando sobre a canção, o álbum, a banda ou outro assunto que achassem relevante. Como se vê, esta atividade não havia sido planejada anteriormente, mas na turma há algumas alunas que falam o tempo todo sobre música.

O trecho acima é um relato de Samantha sobre uma decisão que tomou em uma de suas aulas. A professora havia antecipadamente separado uma música e um exercício de preencher lacunas, já que sabia aquela turma se interessava por música. Entretanto, foi só durante a aula que a professora percebeu que em aula, o que os alunos gostavam de fazer era de falar sobre música e não necessariamente de ouvi-la, como na proposta inicial. Na escola onde lecionava, tinha liberdade de agir conforme sua reflexão e foi o que fez.

Os dois outros colaboradores, cujas histórias foram contadas anteriormente, não tiveram exemplos de reflexões-na-ação como esse, de Samantha. Possivelmente viveram situações em que poderiam tê-la exercido, porém ambos colaboradores, no momento que produziam textos para seu portfólio ainda lecionavam em escolas onde há pouco espaço para a criatividade do professor. O fato de Samantha ter ressaltado por duas vezes o fato de ter optado por uma atividade onde alunos atuariam como *VJ's* durante a aula, parece que a professora compreendeu a importância de decisões deste tipo para uma professora, especialmente para uma professora que já esteve impedida de agir dessa forma.

## Reflexões-sobre-a-ação

“Neste semestre, eu aproveitei os momentos em que os alunos faziam as provas para fazer observações avulsas sobre cada classe e aluno, seus pontos fortes, sua participação em aula, suas dificuldades e erros mais constantes. Após esses primeiros dados, no entanto, fui anotando idéias para trabalhar as principais dificuldades de cada aluno. Afinal, não basta apenas apontar os erros e pontos fracos, os alunos já devem estar fartos disso; creio que nós, professores, temos que apontar possibilidades e soluções para que os alunos possam direcionar seus esforços e estudos. Eu ainda estou pegando o jeito e quero pensar num modo de tornar tal avaliação mais eficaz no próximo semestre.”

Em diversos momentos de seu portfólio Samantha afirma estar sempre buscando novas idéias e o melhor para seus alunos. A professora prefere ter esta postura muito decidida sobre o que considera ser o melhor. Samantha age e pensa dessa forma não só em questões de avaliação como o trecho acima sugere, mas também em atividades de sala de aula com os alunos, conforme o recorte de seu texto a seguir:

Vale sempre lembrar que eles não precisam entender todas as palavras de um texto (escrito ou oral) para compreendê-lo (...).

Nesse sentido, estou pensando em levar um texto de algum outro idioma, que não português ou inglês, para que possamos tentar ler juntos, recorrendo aos cognatos, palavras mais conhecidos, elementos visuais, estruturas textuais, etc. Acho que seria um bom exercício para este tipo de leitura.

## Reflexões sobre a língua que ensina

Porque ensinar a língua inglesa nas escolas regulares e em cursos de idiomas? A resposta parecia óbvia, afinal, este idioma possui uma presença dominante nas relações internacionais, em várias empresas, na internet e tudo mais que estamos acostumados a ouvir. Muitos procuram as escolas de idioma totalmente convencidos de que aprender inglês é realmente essencial em suas vidas e que, caso dominem a língua suas chances no mercado de trabalho serão maiores. (...). (...) fui percebendo uma realidade que resisti inicialmente em aceitar: boa parte destes alunos e também de pessoas com quem estudei não utilizarão a língua inglesa para nenhum dos motivos mencionados. São várias as motivações que levam as pessoas a buscar cursos ou professores particulares, mas o que ocorre de fato nem sempre condiz com tais expectativas.

Da mesma forma que Samantha busca através da reflexão, de sua prática e autoconfiança novas alternativas para a avaliação e para algumas de suas atividades, ela também busca refletir sobre a língua que ensina, tendo sempre como objetivo aulas mais significativas para seus alunos. Para alcançar seu alvo cita recorrer a conversas com outros professores ou com a coordenadora da escola, além de buscar levar ao seu curso de licenciatura suas dúvidas e questionamentos:

Na faculdade falamos um pouco sobre isso e a professora apresentou um fator que trouxe uma nova solução para minhas angústias. Aprender uma outra língua nos permite conhecer uma nova cultura e, conseqüentemente, nos permite compreender melhor a nossa própria língua e nossa própria cultura. Em um curso de idiomas acabamos por aprender/ensinar muito mais do que um sistema lingüístico e são lições das quais poderemos tirar proveito em nossas vidas,

independentemente de nosso trabalho, de viajarmos ou não, de gostarmos de inglês ou não.

O fato de nunca ter viajado parecia incomodar muito a professora a despeito do que sua própria a havia dito e do que ela mesma havia escrito nesse trecho de seu portfólio. Samantha realmente buscava resposta para suas inquietações e buscaria onde fosse preciso e, nesse caso, foi preciso ir até Londres. A experiência foi tão significativa para a professora, que mesmo após o período de coleta de dados ter sido finalizado Samantha me procurou para incluir mais uma entrada em seu portfólio, pois ela havia continuado com a prática como fora sugerido. Nesta entrada relatava sua experiência na cidade britânica com especial ênfase a um contraste entre suas expectativas, o que viveu e o que havia aprendido com a experiência. Demonstrando ter compreendido que o portfólio não é um objeto acabado e concluído, ele representa um processo, sempre aberto às novas idéias e conteúdos.

## 8. Teacher Tati

Como já contei minha história na introdução, munida de meu portfólio comecei a fazer alguns apontamentos em uma folha de papel. Esperava que a partir daquelas anotações e recortes eu conseguisse criar um texto diferente. Para minha surpresa, consegui organizar um poema, algo que raras vezes havia feito anteriormente!

Me sinto malabarista.  
Cada malabar uma responsabilidade.  
Cada malabar uma história.

Malabar-aluno,  
Malabar-língua,  
Malabar-livro,  
Malabar-colega,  
Malabar-vendedora,  
Malabar-propaganda,  
Malabar-avaliação,  
Malabar-método...

Me sinto malabarista que caminha,  
não perfeccionista.  
Se malabar-método cai por um instante,  
oportunamente procuro recuperá-lo.  
O mesmo acontece com quase todos os outros.

Existem malabares, porém, que não gosto de ver  
escaparem pelos meus dedos  
ou chegarem ao chão

Malabar-aluno,  
Malabar-colega,  
Malabar-Tatiana.

Lançando um olhar ao meu portfólio, percebi que se tratava de um portfólio de uma professora não querendo desistir de ser professora. De fato, já vivi alguns períodos de desmotivação. Porém, existiam sempre dois fatores que não me deixavam desistir: meus alunos e alguns colegas de trabalho.

## Respondendo perguntas

Que temas emergem de meu portfólio?  
Como eles se apresentam?

Meu portfólio é sustentado por dois pilares principais: minha relação com os cursos de idiomas e os meus alunos. Penso que seriam aqueles dois malabares com os quais mais me preocupo. O curso de idiomas é palco de minhas relações com meus colegas professores e, claro, local de convívio e trocas com meus alunos.

Os cursos de idiomas	
<p><i>“A entrada de um professor em uma escola de idiomas pode ser algo bem complicado. Além de todos os testes referentes a própria língua, os professores devem se ‘ajustar’ aos métodos da escola. Acredito que com todo o desemprego que o Brasil atravessa são poucos os professores que podem ‘escolher’ não trabalhar em determinada escola por não ‘concordarem’ com o método. Assim, passamos a nos adaptar a cada escola que estamos.”</i></p>	<p>Em um tom dissertativo, tomando como base a minha experiência em processos seletivos de cursos de idiomas, abordei o tema ressaltando que a adaptação ao método é uma das etapas a serem concluídas. Este é o momento em que o professor teoricamente poderia se dizer não-adaptado e desistir da vaga.</p>

<p><i>“Mesmo quando trabalhei em uma escola onde teoricamente a aula já estava ‘pronta’, gostava de sentar, ler a lição e imaginar como melhor tratar de algum novo assunto, responder a uma possível pergunta de alunos etc. Acho que essa era uma forma de incorporar uma crença minha à filosofia daquela escola. A minha crença era a de que uma boa aula deveria ter sido preparada pela professora. Lembro até que os livros não podiam sequer sair da escola, pois a administração dizia que era desnecessário uma vez que não havia ‘por quê’ para preparação. Assim eu chegava mais cedo, ou saía mais tarde, para que pudesse ficar na sala dos professores preparando aquelas aulas.”</i></p>	<p>Já em tom narrativo, conto como fazia para me adaptar a uma metodologia que não previa a preparação das aulas e os conflitos com minhas crenças como professora. Ainda relato não ter sido a única professora a ter adquirido o hábito de preparar aulas mesmo assim e ainda demonstro que observava a atitude de meus colegas.</p>
--	--

<p><b>Os alunos</b></p>	
<p><i>“Essa turma tem apenas duas moças. Uma delas casou há menos de um mês, e sei que está muito entusiasmada para contar sua lua-de-mel. Assim, separei uma revista de viagens com roteiros de lua-de-mel, para que pudéssemos fazer uma atividade onde as duas pudessem me contar as férias dos sonhos como se realmente as tivessem vivido.”</i></p>	<p>A fim de comentar as atividades realizadas em sala de aula, usei um tom narrativo, contando inclusive pequenas histórias sobre quem meus alunos eram a fim de justificar algumas escolhas.</p>
<p><i>“(…) I really learned a lot with all the conversations and discussions about different topics, and teacher Tati was very</i></p>	<p>Meus alunos também participaram de meu portfólio contribuindo com relatos sobre minhas aulas, os quais foram incluídos na</p>



<i>supportive during the classes... and that is really important too!!.</i>	íntegra, seguidos por reflexões e observações minhas.
---	---

Qual o lugar dos cursos de idiomas na construção desse portfólio?

O curso de idiomas aparece em meu portfólio como um regente de todas as tramas e até mesmo como condicionante dos papéis de alguns personagens. Em uma das entradas, incluí um texto de uma aluna minha sobre mim. Naquele texto, ora me senti retratada como uma professora que era exatamente aquela que o curso gostaria que eu fosse, ora me sentia como alguém que subvertia, me rebelava e não gostava de ser orientada desta forma, que preferia ser valorizada, ou mesmo desvalorizada, por outros atributos.

O curso de idiomas chega a orientar até o texto escrito por minha aluna. Provavelmente já “contaminada” pela insistência dos anúncios publicitários que dizem que os professores desta escola são tão divertidos. Penso que talvez minhas aulas nem fossem tão divertidas e engraçadas como ela disse, porém como regente, o curso orientou para que assim ela se sentisse. Lembro sim de muitas risadas em nossas aulas, mas me lembro também de ter ido à lousa explicar com detalhes um ponto gramatical considerado “chato”, considerando as regras da escola. Esses momentos não ficaram registrados no texto de minha aluna. No mais, o curso acaba aparecendo como contraditório e um pouco utópico, uma vez que, em geral, tem uma proposta que, se seguida fielmente, só daria certo em um ambiente utópico, extremamente programável. Por ter percebido essa realidade e através da leitura de portfólios de meus colegas colaboradores, percebi também que com bom senso e até mesmo diálogo com alunos, colegas e direção, eu poderia contribuir para os cursos e também aprender com eles.

## **Como se caracterizam as reflexões?**

### Considerações sobre o portfólio

Vejo o portfólio como uma ferramenta útil, como uma forma de organização mental e de memória do professor.

Nesse texto dizia o quanto mesmo trabalhando em escolas de idiomas onde muitas vezes podia pôr em prática aquilo que considerava ser mais produtivo e dar mais resultado em sala de aula, ainda assim procurava manter a consciência de que sempre há formas de melhoria de uma aula. Lembro ter observado alguns professores que não o faziam, que se acomodavam naquela situação:

Chegava mais cedo, ou saía mais tarde para que pudesse ficar na sala dos professores preparando aquelas aulas. Percebia que algumas colegas faziam o mesmo, já outras preferiam ler uma revista ou estudar alguma outra coisa.

Por isso, além de conferir ao portfólio uma característica organizacional, ele seria o instrumento que ajudaria a organizar idéias. Conferi a ele um caráter de estímulo, que muitas vezes falta a quem dá aula nesses cursos.

### Reflexão-sobre-a-ação e reflexão-na-ação

Em meu portfólio diversas vezes relatei o planejamento de uma aula, e algumas entradas depois contava o que havia acontecido. Selecionei apenas uma dessas situações para

ilustrar o que considere sendo “reflexão sobre-a-ação” e “reflexão-na-ação” (Schön, 2000):

<b>O que havia sido planejado</b>	
<p><i>“Essa turma tem apenas duas moças. Uma delas casou há menos de um mês, e sei que está muito entusiasmada para contar sua lua-de-mel. Assim, separei uma revista de viagens com roteiros de lua-de-mel, para que pudéssemos fazer uma atividade onde as duas pudessem me contar as férias dos sonhos como se realmente as tivessem vivido.</i></p> <p><i>Dessa forma conheceremos alguns verbos no passado, revisaremos nomes de países, dias da semana etc.”</i></p>	<p>A descrição da aula que planejei era mais detalhada, escrevi apenas um trecho aqui para representar a aula que havia pensado em dar naquele dia. Já conhecia as alunas e portanto já pude antecipar algumas coisas que poderiam acontecer em sala de aula.</p>

<b>O que aconteceu (“reflexão-na-ação”)</b>	
<p><i>“A aluna que estava em lua-de-mel faltou a primeira aula! Assim, ficamos apenas eu e uma outra aluna para fazermos a atividade. Começamos ‘aquecendo’: ela ia me contando o que havia aprendido no semestre anterior. Pedi para que ela pensasse nos verbos que havia aprendido, e conforme ela falava o verbo pedia para que me dissesse uma frase como exemplo. Uma das frases foi ‘I study English twice a week’. Escrevi essa sentença no quadro e apaguei o ‘twice a week’ e escrevi ‘yesterday’. E ela disse ‘não seria studied?’. Assim percebi que ela já estava familiarizada com al-</i></p>	<p>Este trecho <i>representa</i> uma atitude que identifiquei como reflexão-na-ação. Como meu planejamento inicial teve que ser descartado, pois a aluna que havia saído em lua-de-mel faltou, tive que observar as respostas e reações da aluna que foi à aula para decidir, na hora, de que forma trabalharia aquele conteúdo. Diria que essa aula foi co-construída pela aluna, pois parti da observação do que ela já sabia e suas reações à atividade inicial me levou a outra direção. O trecho <i>caracteriza-se</i> como uma “reflexão-sobre-a-ação” pois trata-se de um texto que escrito após a ação ter ocorrido,</p>

<p><i>guns verbos regulares.”</i></p> <p><i>“Não esperava que a aluna faltasse! Acabei não ficando contente com a atividade que propus na hora, pois parecia muito descontextualizada e a aluna parecia desestimulada! Então decidi voltar ao plano original de falarmos de nossas férias (...) de fato a aluna ficou mais envolvida. Pretendo planejar sempre contando com imprevistos em uma próxima oportunidade.”</i></p>	<p>no qual reflito sobre o que poderia ter feito e como a situação alterou minha visão sobre o determinado assunto.</p>
<p><i>“(...) I really learned a lot with all the conversations and discussions about different topics, and teacher Tati was very supportive during the classes... and that is really important too!!.”</i></p>	<p>Meus alunos também participaram de meu portfólio contribuindo com relatos sobre minhas aulas, os quais foram incluídos na íntegra, seguidos por reflexões e observações minhas.</p>

## 9. Relendo histórias, recontando histórias

Enfim parece que chegamos a algum lugar. A princípio parecia que estava prestes a fazer uma grande viagem, uma aventura sem destino determinado e foi assim que ocorreu. O destino foi traçado por um conjunto de fatores: as pessoas envolvidas com os portfólios, os professores colaboradores, e por que não, co-autores. Havia também outros co-autores, todos aqueles que acompanharam a jornada do lado de fora, através de pequenos *trailers*, apresentações feitas por mim, nos encontros da orientação.

A jornada não foi nada simples. No início foi uma dificuldade encontrar professores dispostos a terem um portfólio. Antes mesmo de ter dados em mãos (e para que pudesse tê-los!) já tive que ser árdua defensora desta ferramenta reflexiva. Parece que deu certo. A participação dos colaboradores ultrapassou minhas expectativas tamanho foi seu envolvimento. O receio inicial de que colaboradores viessem a desistir ou mesmo de que não acharia professores para tal tarefa foi transformado em mais uma certeza de que havia sim, algo lá nos portfólios que poderíamos aproveitar.

Éramos tratava de um grupo pequeno, mas extremamente envolvido. No processo ficou claro que minha intuição inicial estava certa: os portfólios eram sim uma ferramenta libertadora para professores que têm a prática pedagógica tão engessada por regras pré-estabelecidas por entidades pouco conhecidas. Tao forte foi esta confirmação que a riqueza das entradas dos textos de portfólios de meus colaboradores e seus comentários como amigos críticos que vi a chance de explorar ainda mais textos com conteúdo tão intenso.

Assim, além de tratar dos portfólios como ferramenta reflexiva e libertadora, e diagnosticar o papel do curso de idiomas na formação destes professores, resolvi ir mais além e verificar quais histórias estes professores consideravam ser aquelas que os representariam

melhor, que os levariam a reflexões contundentes, aquelas que gostaria de compartilhar. Confesso que acabei deixando toda a teorização sobre os portfólios em segundo plano e mergulhei de cabeça no mundo que os colaboradores quiseram nos mostrar.

Para meus colaboradores, parece que os portfólios causaram também certo impacto. Ao voltar com os dados analisados para um *debriefing* a relevância do envolvimento com os portfólios em suas carreiras foi unânime no grupo. Para Pedro, que vivia uma busca de autoconhecimento, o portfólio acompanhou seus últimos meses como professor. Terminada sua participação como colaborador na pesquisa Pedro, decidiu ir para Londres e buscar novos horizontes por lá. Pedro disse que foi o portfólio que o fez entender melhor essa inquietação que vivia e também refletir sobre sua prática em sala de aula, tornando-a menos “sacrificante” em uma época tão desestimulante para ele. Ainda segundo Pedro, a forma dialogada tornava a tarefa ainda mais prazerosa, pois sabia que seus textos teriam um leitor interessado e com quem poderia discutir.

Daniela relatou que ao contrário, ia tendo cada vez mais certeza de que a docência era mesmo sua vocação. Disse que os cursos de idioma são mesmo o local onde ela acredita poder melhor ter este contato com os alunos, justamente por trabalhar com grupos reduzidos e poder conhecê-los melhor. Além disso, diz que sempre refletiu muito sobre sua prática e que os portfólios foram um meio de expressar essa reflexão, apesar de nem sempre ter tempo para fazê-lo como gostaria.

Samantha também mencionou a falta de tempo, ou melhor, a falta de hábito. Samantha relatou que sentia muita dificuldade em colocar no papel suas idéias, justamente por não ter tal hábito. Ela ainda ressaltou o lugar dos cursos de idiomas em sua vida profissional, disse agora ter certeza de que se dedicará aos cursos de idiomas por muitos anos ainda, porém também está disposta a atuar em outros tipos de escolas e até faculdades.

Samantha disse também que vê o portfólio como um material que sempre traz novas descobertas. Ela acha que as possibilidades de reflexão sobre o que já foi escrito e sobre o que potencialmente ainda deve vir a ser escrita são infinitas, uma vez que a cada nova experiência ela se reinventa e seus textos fazem novo sentido.

Após o feliz *debriefing* com meus colaboradores, creio que seja a hora de apresentar algumas considerações minhas, retomando meus questionamentos iniciais. A partir da reunião de todo o material dos portfólios uma observação é inevitável: cada portfólio tinha características muito marcantes de seu autor.

O portfólio de Pedro transcendeu sua vida profissional e tratou de temas como sua infância, família, problemas financeiros, enfim, Pedro abordou todos os motivos que o levaram a ser um professor de inglês, através de um franco relato. Esse relato abordou também sua experiência como professor, porém já de maneira conflitante, pois não estava certo se aquela seria mesmo a carreira que gostaria de seguir. Por isso mesmo, o papel do curso de idiomas em seu portfólio acabou sendo o de um ambiente de trabalho desestimulante e desencorajador, apesar de Pedro se identificar com a metodologia proposta pela escola.

Pedro também refletiu sobre sua prática, em vários casos de “*reflexão-sobre-a-ação*” (Schön, 2000). Além disso, teceu considerações a respeito de educação de forma ampla. Fazia comentários que também iam demonstrando sua relação com o fazer do portfólio, como uma “*reflexão-na-ação*” (Schön, 2000).

Já o portfólio de Daniela teve características bem diferentes. A jovem professora, através de relatos, tratou de sua vida como estudante e professora, sem abordar sua vida pessoal. O curso de idiomas ficou caracterizado por ser o local onde Daniela podia ter contato com o que mais gostava: a língua inglesa e o lecionar. O portfólio de Daniela acabou tendo poucas características reflexivas: Daniela relatava e descrevia, muito mais do

que refletia. Algumas contradições chegaram a ser notadas.

Considero importante ressaltar que Daniela teve sua participação bastante reduzida depois que a escola onde lecionava se tornou outra escola repentinamente. Daniela relatou durante o *debriefing* que tinha muitas lições para corrigir (o que não tinha antes) e por isso acabou sendo menos participativa. Este dado confirma as afirmativas de Shulman (1999:59) a respeito de compromisso e tempo em relação à produção de um portfólio. Caso um desses elementos esteja ausente, o portfólio perde muito suas características latentes, entre elas a capacidade de exercitar a reflexão.

O portfólio de Samantha foi bastante interessante. A professora, através de relatos, histórias e até mesmo de um certo tom dissertativo, conduzia os diversos assuntos pertinentes à sua prática profissional: suas experiências em diversos cursos, seus alunos, sua visão de ensino-aprendizagem, o que pensa da língua que ensina, entre outros. Samantha foi bastante participativa, apesar de ter afirmado que gostaria de ter tido mais tempo e se envolvido mais com os outros colaboradores. Ainda assim, o portfólio de Samantha trouxe muitas reflexões acerca de sua prática e de suas crenças.

O meu portfólio veio confirmar o que já foi dito até aqui. Como meu impulso inicial foi justamente refletir sobre minha prática e também sobre os cursos de idiomas, estes foram, obviamente, os assuntos mais recorrentes; além deles, claro, os alunos, que são um dos elos de ligação entre esses dois mundos. Para tratar desses temas, utilizei relatos e histórias. Além disso, fazia planejamento de minhas aulas, em seguida contava o que havia ocorrido em sala de aula e o que faria de diferente. Fui a única que optei por esse formato e fiquei satisfeita com o resultado.

Como visto, para se ter um portfólio reflexivo são fundamentais alguns elementos: disposição, boa vontade, tempo, disposição e diálogo. Os temas e reflexões são



conseqüências destes elementos e principalmente do envolvimento e do diálogo dos participantes.

## **10. O fim de uma viagem, na bagagem: auto-conhecimento**

Seria o fim da viagem? Ou apenas mais uma pausa para reflexão? Os elos adquiridos com as trocas de portfólios parecem ter fortalecido nossa relação. Ainda hoje recebo notícias das conquistas e das vitórias de cada um deles e sei que o portfólio anda encantando outros professores: viramos porta-vozes desta ferramenta reflexiva.

Gostaria que meu leitor compreendesse como me sentí no decorrer de todo este processo. Assim como optei por começar esta dissertação demonstrando meu conflito interior inicial com um trecho do filme *Narradores de Javé*, opto por terminá-la com a gravura de um quadro do artista americano Jackson Pollock (1912-1956). Escolhi este quadro, pois creio que representa bem não só esta pesquisa, mas também os portfólios e todo o caminho percorrido para chegar neste final.

Assim como na imagem, não sabemos bem o que determinou o começo e nem tampouco o fim da obra. O processo de feitura do quadro é o dado mais interessante. Pollock costumava abrir a tela no chão e com palitos e tintas especiais dissolvidas observava o comportamento das mesmas sob a tela e ia caminhando por volta dela. Pollock deixava a tinta o guiar ao mesmo tempo que determinava o percurso da tinta. Não se sabe bem quem liderava quem. Acredito que ninguém liderava ninguém.

É justamente por esta cadeia de movimentos interdependentes em um esforço conjunto na construção de algo que também não tem exatamente começo, meio ou fim (os portfólios reflexivos de professores), que a obra de Pollock foi escolhida para representar este processo e finalizar este texto trazendo uma imagem abstrata metafórica que represente todo o caminho percorrido.



Jackson Pollock em seu estúdio, 1950, fotografia.  
Cortesia de Hans Namuth Studio (D-2)

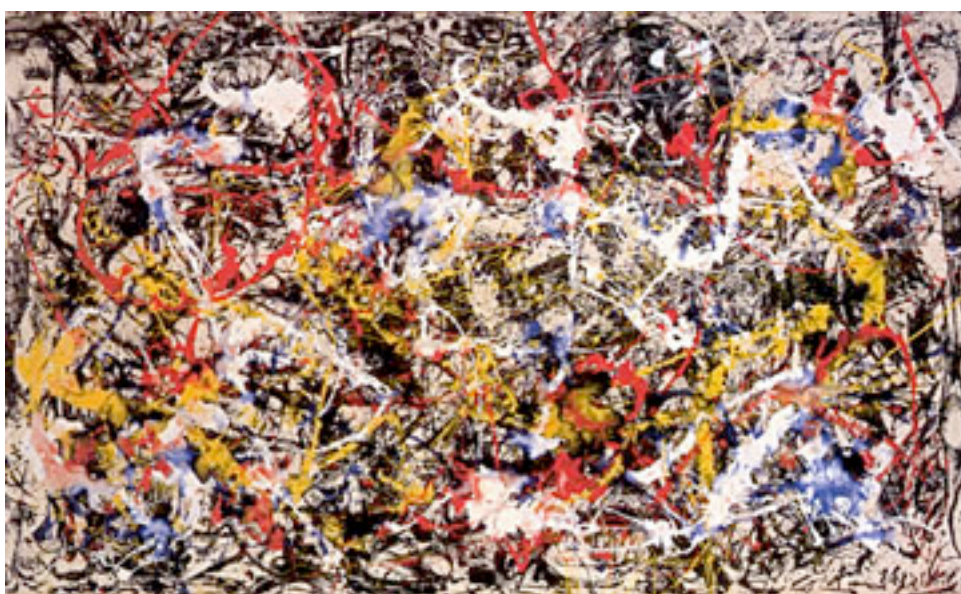


Imagem: *Jackson Pollock (Americano, 1912-1956)*  
*Convergence, 1952*  
*Óleo sobre tela, 93 1/2 x 155"*  
*Coleção da Albright-Knox Art Gallery*  
*Doada por Seymour H. Knox, Jr., 1956<sup>20</sup>*

<sup>20</sup> Fonte: [http://www.albrightknox.org/ArtStart/art/K1956\\_7.jpg](http://www.albrightknox.org/ArtStart/art/K1956_7.jpg) (acesso em 19/09/2005)

## 11. Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ATHAYDE, Celso [et al.] *Cabeça de porco / Celso Athayde. MV Bill, Luiz Eduardo Soares*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 5a ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

BÁRBARA, Leila & RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (ORGS). *Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba (ORG). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3<sup>a</sup>. Ed. Rev.. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DAVIS, Carol Lynn & HONAN, Ellen. *Reflexiones sobre el empleo de equipos en producción de portafolio*. In LYONS, 1999.

FERREIRA, Ana Sílvia. *Revistando a interação: uma perspectiva histórica introdutória*. In

CELANI, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ( 2ª edição)

GADOTTI, Moacir. *A Voz do Biógrafo Brasileiro. A Prática à Altura do Sonho*. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.antroposmoderno.com/textos/freire.shtml>. Arquivo capturado em 26 de agosto de 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JESPERSEN. O. *How to Teach a Foreign Language*. George Allen & Unwin, 1904.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRASHEN, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nova Iorque: Longman Inc., 1985.

LYONS, Nona (ORG). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Tradução: Margarita N. Mizraji. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. *Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na Formação de*

*Professores. The ESpecialist*. PUC/São Paulo: , v.17, n.1, p.1 - 18, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (2<sup>a</sup>. Ed.).

OLIVEIRA, L.E.M. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa – Uma História do Ensino de Inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas: UNICAMP, 1999.

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (edit.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfólios Reflexivos. Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores), 2000.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee. *Portafolios del docente: una actividad teórica*. In LYONS, 1999.

STÖRIG, H. J. *O Inglês, a nova língua universal*. In: *A Aventura das Línguas*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa - ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

VAN MANNEN, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WICK, Reiner. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WYATT, Bob. *O aprendiz de línguas: uma visão humanista*. In CELANI, 1997.

## **12. Anexos**

### **Anexo I**

Roteiro para organização de portfólios:

#### Índice

Introdução - Reflexões sobre o que você ensina e quem você ensina. Descreva e reflita também sobre o contexto no qual você está ensinando.

Filosofia Educacional - qual sua filosofia, suas crenças, sobre ensino e aprendizagem? Justifique e fundamente.

Planejamento de Ensino - como é sua atuação na organização do curso, das aulas?  
- reflita e descreva como você incorpora suas próprias crenças, filosofia às da escola onde atua.  
- como você incorpora questões e situações atuais, novas, por vezes inesperadas ao seu método de ensino?

O Ato de Ensinar - reflita sobre sua prática de ensino:  
- explique como você conduz sua aula, fundamente seus pontos de vista.  
- quais são seus métodos de avaliação? Por que?  
- como você orienta seus alunos para um melhor aprendizado?  
- que tipos de atividades você prefere propor a seus alunos para um melhor aprendizado?  
- inclua algumas avaliações que alunos tenham feito sobre você e reflita sobre elas.  
- inclua depoimentos de professores que tenham observado sua aula e reflita.

Os Resultados - reflita sobre como você percebe o que seus alunos estão aprendendo e como você está crescendo enquanto docente.



Outras atividades - como você se mantém atualizado? Reflita sobre cursos, pesquisas e/ou práticas que você realiza para melhorar seu empenho.

Reflexões finais - faça uma reflexão sobre sua atuação como professor e sobre o portfólio.

Anexos - anexe toda matéria que achar pertinente para dar embasamento ao seu portfólio.

## **Anexo 2**

Instruções passadas aos colaboradores:

1 O roteiro anexo é um roteiro básico. Sintam-se a vontade para acrescentar qualquer outro tópico ao portfólio de vocês, porém os tópicos listados no roteiro não deverão ser descartados. Escrevam realmente como pensam e se sentem.

2 Ao escreverem os textos é importante que coloquem a data e o contexto em que vocês estão escrevendo aquele texto (exemplos: ao fim de uma aula, ainda na sala de aula; em casa antes de dormir veio aquela idéia na cabeça; após ler um livro etc)

3 Seria bom que vocês criassem uma pasta (no computador ou de verdade) para irem arquivando os textos produzidos. Aqueles que fizerem em computador podem me mandar uma cópia de todos os arquivos via email, os que preferirem fazer a mão podem me enviar xerox (favor indicar o custo para que eu possa devolver-lhes)

4. Caso vocês escrevam mais de um texto sobre o mesmo tópico é importante que NÃO descartem o texto anterior pois ele é bastante útil à minha pesquisa, mesmo que depois de um tempo vocês passem a discordar de tudo que escreveram. Vocês podem, por exemplo, colocar ao fim uma nota (com data) dizendo que já não pensam mais daquela forma e por quê.

### **Anexo 3**

Primeira entrevista com colaboradores:

Conte sua experiência enquanto aluno de língua inglesa:

Conte sua experiência como professor de língua inglesa:

O que você espera de sua participação na pesquisa:

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)