

# ***Três macroprocessos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los\****

**Dick Allwright**

Lancaster, Reino Unido

Resumo: Meu foco neste trabalho é apresentar o panorama conceitual do campo do desenvolvimento do professor por meio da análise e discussão de dois pares de termos-chave - *agir para entender* e *agir para mudar* - cujas inter-relações nos são oferecidas por três macroprocessos. Relaciono esses processos às propostas já familiares da prática reflexiva e da pesquisa-ação, mas adiciono uma terceira, a prática exploratória, indicando-a como o caminho para se articular ensino e reflexão no trabalho para entender. Delineio, também, os seis “critérios” que desenvolvi para serem aplicados a tais modelos de desenvolvimento profissional de professor de línguas.

*Palavras-chave: treinamento, educação, desenvolvimento; prática reflexiva; pesquisa-ação; prática exploratória.*

## **1. PREÂMBULO**

Esta conferência tem como subtítulo: vozes do campo. Penso que devo dizer de imediato que, de modo significativo, minha voz aqui é distintamente *de segunda mão* e de um campo muito *distante*. De segunda mão, claro, porque as idéias que quero transmitir se originam, em grande parte, do trabalho de outros praticantes, mais do que do meu próprio. São idéias de praticantes que pertencem a um “campo” geograficamente bem distante, tanto de Lancaster quanto de Mineápolis, o Rio de Janeiro – em sua maior parte, mas também contribuições de outros praticantes no Brasil –, e ainda de outros com quem tive o prazer de trabalhar em anos recentes no Chipre e na Turquia.

## **2. OBJETIVOS DESTE TRABALHO**

Meu primeiro objetivo é apresentar, para sua consideração, um amplo panorama conceitual do campo do desenvolvimento do professor como ele é praticado e descrito no mundo

---

\*Este texto foi apresentado em uma conferência intitulada “Pesquisa e prática na educação de professores de línguas: vozes do campo”, organizada pelo Centro de Pesquisa Avançada da Aquisição de Linguagem, na Universidade de Minnesota, Mineápolis, MN 55455, EUA, em maio de 1999, e traduzido por Lourdes Sette, em agosto de 2007, sendo também esta a data de sua primeira divulgação em língua portuguesa.

O tema da conferência em que este texto foi apresentado tinha como título “Processos da educação continuada do professor de línguas”.

inteiro atualmente. Entendo tal panorama conceitual segundo dois pares de termos-chave cujas inter-relações nos são oferecidos por três macroprocessos, foco central deste trabalho. Esses processos correspondem, por sua vez, a três conjuntos de propostas atuais sobre como a prática do desenvolvimento do professor deve ser conduzida. Dois deles são, sem dúvida, conhecidos – a prática reflexiva e a pesquisa-ação – mas, gostaria de adicionar um terceiro, por minha conta, (originado, como mencionado acima, do trabalho de outros praticantes, sendo, portanto, “meu” em um sentido muito restrito) – a prática exploratória. Depois de mostrar minha análise conceitual com base nestes termos, prosseguirei delineando seis “critérios” que, acredito, qualquer proposta para o desenvolvimento do professor faria bem se tentasse seguir. Por fim, apresentarei algumas implicações para a área do desenvolvimento do professor de línguas.

Antes de apresentar minha análise, talvez eu deva ressaltar que, neste trabalho, uso deliberadamente o termo “desenvolvimento do professor” e não o termo que está no título desta conferência: “educação do professor”. Pessoalmente, acredito ser útil distinguir de maneira conceitual as três noções que aqui parecem ser todas abrangidas pelo mesmo termo – “educação”: primeiro, há o “treinamento”, que, em essência, para mim, envolve a aquisição de habilidades práticas; segundo, há o próprio termo “educação”, que quero restringir à aquisição de conhecimento; e “desenvolvimento”, que também quero restringir, neste caso, à aquisição de entendimento. (Por favor, note que o termo “aquisição” não está sendo usado de maneira técnica aqui, não é meu propósito fazer qualquer distinção entre aquisição e aprendizagem.) É crucial para minha análise (ver Allwright, 1996, para discussões posteriores) que tudo isto seja entendido como conceitos, que, por isso, não se espera deles que correspondam de maneira exata às experiências do mundo real. Por exemplo, espero que um curso de “treinamento”, que foca nas habilidades práticas, inclua, ainda assim, alguns conhecimentos e um certo elemento de entendimento. Do mesmo modo, não seria, então, nenhuma surpresa ver que pessoas engajadas em atividades de “desenvolvimento profissional” consideram útil, no percurso, adquirir habilidades e conhecimentos novos, como ferramentas para auxiliar o desenvolvimento de seu *entendimento*.

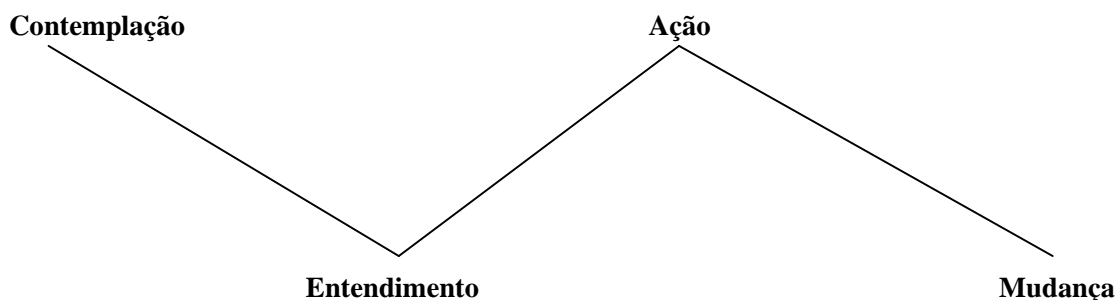
Logo, no decorrer deste trabalho, a menos que se afirme o contrário, usarei o termo ‘desenvolvimento’ como uma categoria conceitual para me referir ao desenvolvimento do entendimento.

### 3. DOIS PARES DE TERMOS-CHAVE

O primeiro par de termos-chave é a distinção, que é senso comum, entre “contemplação” e “ação”, entre *pensar* sobre os fatos e *fazer* algo além de pensar. Ignorarei, para meus propósitos, a possibilidade de alguém argumentar de maneira válida que a observação possa, por si própria, ser interpretada como uma forma de ação. É preciso também entender, com senso comum, o segundo par de termos-chave: “entendimento” e “mudança”. Ambos os termos podem ser extremamente problemáticos, mas usá-los em sua potencial complexidade plena não teria grande utilidade para nós, creio eu. Estou usando o termo “entendimento” em um sentido relativista, significando algo como “ter uma idéia adequada de como as coisas funcionam para o propósito de tomar decisões práticas sobre como proceder”. Estou fazendo uso do termo “mudança” em um sentido bem restrito, para capturar algo diferente, e menos cerebral, da necessária mudança mental que o alcance de qualquer “entendimento” deva trazer. Falo mais da mudança situacional observável (por exemplo, estabelecer maneiras diferentes de se trabalhar na sala de aula de línguas). É aqui que a noção de “mudança” se aproxima, no trabalho da educação do professor, da noção de “melhoria”, mas não pretendo explorar essa relação particularmente problemática neste momento.

### 4. TRÊS MACROPROCESSOS ORIUNDOS DA INTER-RELAÇÃO ENTRE OS DOIS PARES DE TERMOS

Ao tentar estabelecer uma relação entre os dois pares de termos, penso que podemos re-visualizar melhor as possibilidades dessa relação se os dispusermos graficamente, conforme abaixo.



Esse leiaute, com suas linhas unidirecionais, pretende transmitir, de maneira implícita, que o primeiro par de termos-chave se refere a “processos”, e que o segundo par se refere a potenciais “produtos-alvo” desses processos ou, como alternativa (e preferencialmente do meu ponto de

vista), sobre os “propósitos” subjacentes quando nos engajamos nesses processos. A omissão de uma quarta linha, obviamente, é proposital. Espero já estar claro que, em função dos significados por mim adotados, não faria sentido falar sobre a contemplação que visa à mudança. As três linhas assim nos mostram os três seguintes grandes macroprocessos.

#### **4.1 Contemplar para entender**

A razão mais óbvia para nos darmos ao trabalho de pensar sobre uma questão, em vez de correr para se *fazer* algo a respeito, é que pensar pode levar a um entendimento que seja útil para orientar uma ação futura. Temos até mesmo a expressão: “Os tolos se atiram...” para ilustrar a estupidez de se agir de forma precipitada. Claro que podemos não chegar muito longe se estivermos sozinhos em nosso processo reflexivo. Então, deve fazer sentido nos juntarmos a outras pessoas para ver se entendemos em grupo o que nos escapa quando refletimos sozinhos. Não há nada de especial nisso, é claro. Acontece sempre. Porém, o que deve nos preocupar é o fato de os professores estarem tão atarefados que nunca tenham tempo para se reunir e refletir juntos sobre o seu trabalho e seus entendimentos sobre ele. Infelizmente, isso é o que, de maneira geral, vejo na vida dos professores de idiomas com quem tenho trabalhado, no Brasil e em outros lugares (ver o Apêndice 1 para uma descrição sucinta do contexto brasileiro do meu trabalho em desenvolvimento). Olhando pelo lado positivo, temos um exemplo excelente de uma reunião desse tipo para tentar entender uma situação complexa no trabalho da English Language Teaching Community Bangalore (sul da Índia), como relatado por Naidu et al., em 1992. Esse pequeno grupo de sete ou oito pessoas reuniu-se para discutir suas dificuldades em lidar, de modo satisfatório, com turmas muito grandes para as quais lecionavam em seu trabalho com a língua inglesa em universidades. A primeira sessão para discussão, no entanto, os levou à conclusão de que não chegariam a um entendimento adequado do “problema” do tamanho de suas turmas apenas pela discussão. Sentiram necessidade de visitar as turmas uns dos outros para ver como era a vida na sala de aula de cada um. Isso me leva ao próximo de meus três grandes macroprocessos: agir para entender.

#### **4.2 Agir para entender**

A decisão tomada por Naidu e os colegas dela, de verem nas salas uns dos outros as conseqüências práticas do problema de terem turmas grandes, é, para mim, um exemplo nítido de um grupo de pessoas que decidiu “agir para entender”, em vez de para mudar. O que é

especialmente interessante no caso deles é que, depois de apenas uma única visita escolar, reuniram-se de novo e repensaram a sua abordagem à situação difícil que viviam em sala de aula. Decidiram simplesmente que não era adequado ver o tamanho da turma como um “problema” a ser resolvido. O que perceberam, com aquela única visita, foi a “heterogeneidade” da classe, e não o tamanho dela. Também não quiseram ver como um “problema” o fato dos alunos serem tão diferentes uns dos outros. Resolveram, em vez disso, ver a heterogeneidade como uma questão a ser enfocada, e não como um problema a ser eliminado de alguma maneira. O próximo passo seria procurar modos de administrá-la, de respeitar as diferenças individuais dos alunos e tirar proveito delas. Para isso, seria necessário envolver o terceiro de meus grandes macroprocessos, a saber, agir para mudar.

### **4.3 Agir para mudar**

A maioria de nós, se não todos nós, parece estar sendo bombardeada constantemente, hoje em dia, pela idéia de que devemos abraçar a mudança se quisermos ser capazes de lidar com um mundo que nos é apresentado como, necessariamente e de modo cada vez mais rápido, em constante mudança. Juntamente com isso, há a premissa, com freqüência não explicitada por ser considerada muito óbvia, de que toda mudança, naturalmente, constituirá uma melhoria sobre o que quer que havia antes. A noção de “agir para mudar” está bem no centro desse tipo de pensamento e, portanto, carrega consigo todos os problemas associados à expressão “os tolos se atiram”, mas também pode ser o resultado lógico e profissionalmente sensato, como já vimos, dos dois processos anteriores. Contemplar uma situação para entendê-la melhor, e daí, talvez, fazer algo mais concreto para aumentar ainda mais esse entendimento, poderá, mas não, necessariamente, levar à conclusão de que a mudança seja, de fato, desejável e de que vale a pena aproveitar o entendimento obtido na elaboração de uma solução possível para um problema que já foi identificado de modo adequado. Isso não levará obrigatoriamente a tal conclusão, isso porque deve permanecer como uma possibilidade lógica e profissional que um entendimento obtido por meio da contemplação e da ação para o entendimento, em vez disso, leve à conclusão de que não se justificaria agir para mudar. Nunca vou me esquecer do representante de classe do mestrado que saiu de uma reunião de alunos para discutir uma série de causas de insatisfação que pareciam muito sérias entre eles com a seguinte conclusão encantadora: “Nos demos conta de que estávamos sendo tolos”. Devemos também lembrar que o que quer que tenha causado o pensamento original para o entendimento pode ter sido algo positivo por si só (um sucesso

surpreendente com um método “ultrapassado” e oficialmente desacreditado), em vez de um “problema”, com todas as conotações negativas do termo.

## **5. A LIGAÇÃO COM AS TRÊS PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES**

Os três processos dispostos na seção 4 acima correspondem, muito grosso modo, à essência (embora estejam longe de descrevê-la de modo exaustivo) de três conjuntos de propostas práticas que professores, e talvez alunos, possam adotar para se desenvolverem ainda mais:

### **Prática reflexiva, prática exploratória e pesquisa-ação**

Dessas três, só a do meio não deve ser familiar aqui: a prática exploratória. Uma breve descrição dela como foi desenvolvida na Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brasil, pode ser encontrada em Allwright e Lenzuen, 1997. Apresento uma outra descrição do contexto profissional em questão, como já se sabe, no Apêndice 1. Aqui deve ser suficiente chamar a atenção sobre uma das características que distinguem a prática exploratória das outras duas propostas, a saber, o uso deliberado da investigação das atividades corriqueiras de ensino e aprendizagem de línguas como meio de coletar dados sobre o que acontece na sala de aula, preferencialmente, fazendo, ao mesmo tempo, uma contribuição direta à aprendizagem e, com certeza, sem diminuir, de nenhuma maneira, o valor das lições como sendo lições para a aprendizagem de línguas.

Um fluxograma que acompanha este trabalho (Apêndice 2) ilustra a minha concepção de como esses três conjuntos de propostas práticas podem ser analisados, interna e conceitualmente, em termos de estágios e de tomadas de decisão. Ele também mostra como elas podem ser vistas, em relação umas as outras, em uma seqüência linear. Neste estágio, pode ser importante afirmar que, de alguns pontos de vista, o formato do fluxograma seja obviamente muito inadequado para a tarefa. Ele, obrigatoriamente, reduz tudo a um conjunto linear de escolhas binárias e, se conhecemos um pouco o funcionamento do cérebro humano, sabemos que ele é muito mais complexo do que isso, sendo capaz de processamentos muito mais complicados do que os que podem ser representados em duas dimensões em uma folha de papel. Logo, a representação é enganosa, se for lida como uma descrição do que, de fato, acontece na mente de uma pessoa. Porém, não precisa ser lida dessa forma, eu a reproduzi assim porque considerei um recurso visual útil, na prática, para trabalhar com professores e discutir seu trabalho para seu próprio

desenvolvimento (isto é, seu próprio entendimento do desenvolvimento de suas vidas profissionais, ver Saylor, 1999). O fluxograma também inclui muitos aspectos que não são pertinentes para esta discussão, como a de um protesto quando a situação profissional se apresenta insustentável.

De relevância particular, porém, é o fato de o fluxograma incluir, na parte superior, algumas chaves longas e sem título. A menor delas, sobre a palavra “contemplação” somente, tem a intenção de mostrar como a *contemplação para o entendimento* pode ser vista de forma isolada. Ela pode produzir um nível adequado de entendimento que permita sair do processo por completo (satisfeito, mas, talvez, de maneira complacente) ou pode permitir mover-se na direção de uma tomada de decisão sobre se o entendimento alcançado aponta ou não para uma mudança desejável, e assim por diante, através das partes inferiores do fluxograma.

A chave de tamanho médio é uma tentativa de apresentar a visão de que *agir para entender* precisa, logicamente, de um estágio anterior de *contemplar para entender*. Ir direto para a ação seria um outro exemplo da expressão “os tolos se atiram...”. Daí decorreria que a prática reflexiva, como o exemplo real da contemplação para o entendimento, poderia ser considerada potencialmente auto-suficiente, mas que a prática exploratória, por ser o exemplo real da ação para o entendimento, não poderia ser considerada auto-suficiente dessa mesma forma. Poderíamos, então, falar sobre a prática exploratória como apenas uma etapa em potencial do trabalho para o entendimento, ou poderíamos expandir o conceito de prática exploratória para incluir uma etapa de reflexão necessária.

A chave do meio, junto com a linha ondulada que cruza o gráfico de cima a baixo, separando a “ação para a mudança” do resto, também é uma tentativa de ajudar a mostrar a idéia de que a “ação para o entendimento”, baseada de modo adequado na contemplação para o entendimento, também pode levar direto a uma saída do processo. Não levará, necessariamente, à decisão de que a mudança é desejável. Porém, se esta for vista tanto como desejável quanto possível, então a ação para a mudança fará sentido. A idéia que estou tentando defender aqui é que a decisão sobre se a mudança é desejável ou não só pode ser tomada, de maneira lógica, após um esforço sério ter sido feito para entender a situação em que a mudança possa ser considerada tanto desejável quanto possível. Grosso modo, assim como a prática exploratória precisa da prática reflexiva para fazer sentido, a pesquisa-ação também precisa ser baseada no trabalho (seja na contemplação, seja na ação ou nas duas) para o entendimento. De novo, podemos tanto dizer que a pesquisa-ação não é auto-suficiente ou que deveríamos ampliar sua noção para incluir

funções para a contemplação e para a ação para o entendimento, como sugerido pela chave horizontal mais longa no alto do fluxograma. Ocorre também que, de acordo com minhas próprias definições dos termos usados aqui, a pesquisa-ação, em sua forma restrita, não atende às expectativas da minha noção de desenvolvimento, a saber, que deveria servir para o propósito de desenvolver o *entendimento*. Ela pode muito bem seguir o desenvolvimento do entendimento, mas por si só, não tem o intuito de gerar entendimentos.

Claro que poderia, e talvez devesse, ser argumentado contra o meu ponto de vista o fato de que experimentar mudanças é um modo potencialmente legítimo de se tentar chegar ao entendimento, como no trabalho de Fanselow, por exemplo (1986). Porém, a história da pesquisa em sala de aula nos ensinou que não podemos afirmar com segurança que qualquer mudança que venhamos a introduzir deliberadamente será a causa verdadeira das transformações que venham a aparecer, quaisquer que sejam, sobretudo se não tivermos nos atentado para o problema de entender a situação na qual essas mudanças estão sendo introduzidas e, ainda mais, se, como pode acontecer em projetos de pesquisa-ação, nenhum grupo de controle for usado no projeto da pesquisa. Então, a ação para a mudança não traz consigo nenhuma garantia de que nos ajudará a desenvolver o entendimento, mesmo que o trabalho para tanto tenha como premissa a decisão de que a mudança seja desejável e possível e também tenha embasado as decisões sobre qual mudança tentar e sobre qual seja a sua forma específica.

Como usar os rótulos do mundo real para nomear entidades desse mesmo mundo é uma decisão nossa, claro, e isso não deve ser determinado apenas pela lógica. Em minha própria experiência, vi que, muito mais do que eu gostaria, pessoas engajadas em algo que as ensinaram chamar desde o começo de “pesquisa-ação” também parecem ter aprendido, quase como em um ato de fé, que a mudança é tanto desejável quanto possível. Então, tudo o que precisam fazer é ir direto ao meu “balão” de pesquisa-ação e continuar seus estudos, decidindo a mudança a ser introduzida, a qual pode ser nada mais que a última inovação pedagógica de que tomaram conhecimento. Denise Özdeniz escreveu de maneira muito interessante (1996) sobre o dilema enfrentado pelos que ministram cursos de treinamento para professores em serviço que parecem só querer saber sobre as idéias mais recentes, sem terem de parar para pensar sobre sua relevância, sem falar em sua aplicabilidade prática. O relato de Denise também exemplifica uma tentativa séria de se lidar com esses problemas segundo a noção ampliada da prática exploratória e, sendo assim, de insistir no trabalho para o entendimento e não só na ação para a mudança.



## 6. DOS PROCESSOS PARA OS CRITÉRIOS E SEU DESENVOLVIMENTO E USO

Qualquer que seja o nome que damos ao que fazemos em termos de desenvolvimento do professor, precisamos ter em mente a delicadeza das relações entre as pessoas. Isso talvez seja importante em especial quando essas relações se dão entre “pesquisadores acadêmicos”, como eu, sem responsabilidade direta para com o ensino de línguas, e os praticantes da pedagogia em idiomas. Isso porque a história de nossas relações foi muito prejudicada pela pesquisa acadêmica, parecendo, quase sempre, por uma boa razão, mais parasita do que útil. Mas também há a questão da relação entre os próprios professores e, principalmente, como esta relação pode ser promovida em circunstâncias não obviamente favoráveis, como a situação no Brasil em meu trabalho pelo desenvolvimento do professor. Além disso, também há a grande questão da relação entre professores e alunos e entre alunos e alunos. No contexto de uma rede tão complexa de inter-relacionamentos, todos precisam pisar com cautela. Ter algumas orientações de acordo com as quais trabalhar pode ser útil. No âmbito do meu próprio trabalho na prática exploratória, chamei-as de “critérios básicos” (ver Allwright, 1993), pois venho tentando projetar um modo satisfatório de introduzir uma perspectiva de pesquisa na vida em sala de aula, e meus critérios se derivam desse trabalho, uma vez que critérios podem ajudar a tomar decisões práticas. Aqui neste trabalho, quero ampliar o uso deles para os três macroprocessos e as três propostas práticas descritas acima.

## 7. OS SEIS CRITÉRIOS

### 7.1 Trabalhar para entender deve preceder/substituir agir para mudar.

Esse critério advém, de maneira clara e direta, da minha definição de “evolução” como sendo “entendimento”. Significa, na sua essência, que qualquer proposta de agir para mudar (por exemplo, projetos de pesquisa-ação) necessitará ser bem distinguida do trabalho para o entendimento. Será preciso também refletir sobre ela com cuidado para assegurar que esteja fundamentada em trabalhos anteriores. Se não forem assim embasadas, sua contribuição para o desenvolvimento, como foi definido aqui, deverá ser, no mínimo, muito suspeita. Note que a terminologia “preceder” traz em si a implicação, discutida em uma subseção anterior, de que o trabalho para o entendimento é um pré-requisito para o trabalho para a mudança, logo, deve vir *antes* de tal trabalho, mas também que o trabalho para entender pode bem levar à conclusão de que agir para mudar não seria adequado.

## **7.2 O trabalho feito para o entendimento e/ou mudança não deve atrapalhar/impedir o ensino e a aprendizagem de línguas, mas sim procurar dar à aprendizagem uma contribuição positiva.**

O objetivo deste critério é se contrapor à reputação “parasita” das intervenções de pesquisa no ensino e na aprendizagem de línguas. Pode parecer óbvio que a “contemplação”, por si mesma, tenha pouca capacidade de interferir na aprendizagem de línguas, mas mesmo ela toma tempo e energia (mental). Isso pode significar tempo e energia que, em outro caso, poderiam ser dedicados ao planejamento de aulas. É claro que, se bem-sucedida, pode levar a planos de aula “melhores” no futuro, mas isso quer dizer que precisamos ter certeza de que os ganhos a longo prazo compensarão as perdas a curto prazo – a desculpa clássica para não aceitar intervenções de pesquisa – e já sabemos como é difícil atender a essa condição.

Ainda assim, devo registrar aqui que contemplar para entender é, dos três processos, o que menos provavelmente atrapalhará o ensino e a aprendizagem de línguas. Agir para entender, com o uso de ação direta para gerar informações relevantes, parece ser mais passível de atrapalhar. É por essa razão que a prática exploratória propõe como primeiro estágio o uso de atividades “monitoradas”, procedimentos não invasivos, pelos quais o professor pode registrar o que acontece em sua sala. O “monitoramento” aqui pode ser tão simples quanto fazer anotações enquanto os alunos estão envolvidos em um trabalho de grupo. Contudo, se tal monitoramento não produzir o que pareça ser um nível adequado de entendimento, a prática exploratória desenvolveu o uso de atividades de sala de aula, já conhecidas, como instrumentos de coleta de dados. Por exemplo, se a questão que se precisa entender é a dificuldade dos alunos de falarem inglês constantemente durante o trabalho de grupo (sendo esta a língua-alvo), então talvez uma discussão informal em grupos pequenos sobre o problema traga idéias sobre ele, podendo estas serem coletadas para uma análise posterior (como fonte para a contemplação ou como informação para outras atividades de sala de aula) se for pedido que cada grupo produza um pôster contendo os aspectos principais de sua discussão. Dessa maneira, a prática exploratória procura contribuir de modo positivo para o ensino e a aprendizagem de línguas, enquanto trabalha para ampliar o entendimento.

A pesquisa-ação também pode alegar ter a intenção de contribuir de maneira direta e positiva para o ensino e a aprendizagem ao testar atividades cujo objetivo seja aumentar a aprendizagem dos participantes em tais atividades. Entretanto, os procedimentos investigativos defendidos por aqueles que a propõem (ver, por exemplo, Nunan, 1992) são tipicamente mais

invasivos que os da prática exploratória, já que se aproximam mais do modelo de pesquisa acadêmica, logo, têm mais probabilidade de gastar tempo e energia preciosos, tanto dos professores como dos alunos. O perigo de gastar tempo e energia se torna ainda maior se a pesquisa-ação não for precedida de um trabalho adequado para o entendimento; mais uma vez, reforçando minha posição de que ela só faz sentido como sendo um resultado possível de tal trabalho.

### **7.3 Qualquer que seja o assunto do trabalho para o entendimento ou para a mudança, ele precisa ser visto como relevante para os que estão diretamente envolvidos.**

Esse critério também surge de experiências ruins com a pesquisa acadêmica em sala de aula, mas continua sendo importante no novo contexto aqui criado. Antes de tudo, é uma questão das pessoas serem responsáveis por suas agendas, em vez de se permitirem ser desnecessariamente influenciadas pelas agendas de outros, que porventura estejam em posições de maior poder (modo típico do mundo acadêmico). Ocorre-me aqui o exemplo de Naidu e seus colegas na Índia. Ao fim do trabalho de contemplação e exploração, decidiram que buscariam o que já havia sido escrito sobre as questões que os preocupavam. Naquele momento, sabiam o que procurar em tais pesquisas na literatura e se sentiam confiantes de que não seriam indevidamente influenciados pelo que encontrassem, pois já tinham suas próprias idéias a respeito. Foi o trabalho deles, mais que qualquer outra coisa, que me motivou a cunhar um bordão para mim mesmo há muitos anos: “Quero ler o que leio por causa do que penso, e não pensar o que penso por causa do que leio”.

Em tal contexto, esse critério específico pode, neste momento, parecer supérfluo, mas ainda sinto que há razão para preocupação, em especial se incluirmos, como eu gostaria, os alunos, como pessoas que poderiam estar “diretamente envolvidas”. Embora eles possam querer jogar todo o tipo de jogos em sala de aula, pareceria sensato, pelo menos, tentar se certificar de que qualquer tópico com o qual pedíssemos que gastassem seu tempo fosse facilmente reconhecível para eles como sendo relevante para suas vidas em sala de aula. Minha preferência pessoal seria ver os alunos identificando questões que gostariam de entender melhor por si mesmos. Isso poderia tornar mais fácil atender ao terceiro critério e também o quarto, a seguir.

### **7.4 Qualquer trabalho deve ser indefinidamente sustentável e não conduzir a um “esgotamento” precoce.**

A pesquisa acadêmica e, de acordo com minha experiência, a pesquisa-ação, funcionam, em geral, com projetos de tempo determinado, mesmo que os benefícios pretendam ser indefinidamente de longo prazo. Os projetos de pesquisa acadêmica vêm e vão, assim como os de pesquisa-ação. Como Nunan (1989:13-14) percebe, “a maior preocupação é criar resoluções para um determinado problema, e qualquer projeto de pesquisa, em geral, se preocupa com um único caso em uma situação específica”. Tais investigações da pesquisa-ação envolvem tipicamente um trabalho muito intenso (e, com frequência, apaixonante) durante o tempo de vida de cada projeto. Isso traz em si duas falhas em potencial. A primeira é que a intensidade e o entusiasmo alteram a situação na qual a pesquisa é conduzida e podem ser fatores significativos para determinar o resultado de qualquer investigação (ver o famoso “efeito Hawthorne”, na psicologia industrial). A segunda é que se, como sugerido acima, forem os próprios participantes da sala de aula - professores e alunos – a se dedicarem, de maneira tão intensa, a um projeto de sala de aula, isso pode levar a um “esgotamento” precoce ou, no mínimo, a uma necessidade grande de um longo período de “recuperação” até que algo parecido seja tentado novamente. Minha maior preocupação então é com a possibilidade de tal processo poder significar que o primeiro projeto de pesquisa-ação seja também o último.

A prática exploratória procura ir ao encontro desse princípio específico ao integrar completamente o trabalho investigativo ao trabalho normal de sala de aula para que assim não exija um significativo tempo adicional na preparação nem mudanças insustentáveis à rotina da sala de aula. Espera-se que a prática exploratória “se acomode tão sutilmente” que não seja vista como um tipo de fardo a mais. Ao contrário, que seja simplesmente incorporada às práticas usuais de ensino. Em outras palavras: (em contraste com a pesquisa-ação), a prática exploratória não tem a intenção de fazer pesquisa, mas de ensinar, tanto que inclui um elemento forte de trabalho para o entendimento, igualmente para professores e alunos. Já que é um modo de ensinar, e o próprio ensino tem que continuar por tempo indeterminado, assim também o deve ser o trabalho investigativo para o entendimento que ele envolve.

### **7.5 Qualquer trabalho deve aproximar as pessoas (professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos, professores e pesquisadores, etc.) em uma relação de coleguismo positiva.**

Esse critério tem a intenção clara de abordar a questão da divisão de trabalho em nossa área. Sendo assim, a preocupação aqui é, principalmente, mas não de maneira exclusiva, com as

relações entre pesquisadores acadêmicos e os praticantes de sala de aula. O ensino de língua estrangeira é algo complexo ao extremo, assim como a aprendizagem de línguas. Precisamos da atmosfera mais colaborativa possível entre todos os envolvidos para tornar o sucesso mais provável. Logo, acredito eu, faz sentido começar com a agenda das pessoas potencialmente mais “fracas” na rede de relacionamentos, ou seja, os alunos. (Embora talvez não devêssemos esquecer de que os alunos têm um tipo de “poder de veto” sobre os docentes. Eles sempre podem destruir as tentativas dos professores de ensinar bem, e estes não têm um “poder de veto” equivalente sobre os alunos para fazê-los parar de se comportar de um jeito destrutivo).

Em tal panorama, parece relativamente fácil imaginar as reuniões de professores, como na Índia, como um exemplo positivo de coleguismo profissional no âmbito do trabalho para o entendimento, trabalho que envolve a contemplação para o entendimento e a ação para o entendimento. Todavia, a prática exploratória dá um passo além da prática reflexiva em sua disposição para, pelo menos, tentar ampliar o coleguismo entre os alunos e entre estes e os professores, ao convidá-los a participar de modo coletivo e individual, na busca pelo entendimento.

A pesquisa-ação também parece dar conta de melhorar o coleguismo entre os professores participantes, mas parece ter pouco a dizer sobre o papel dos alunos para fazer a mudança ocorrer. Em vez disso, e muito pior, parece deixá-los apenas como sujeitos de experiências de sala de aula sem controle, e não colegas em um empreendimento coletivo.

## **7.6 Qualquer trabalho deve promover o desenvolvimento (visando ao aumento do entendimento) de todos (professores e/ou alunos).**

À primeira vista, este critério deveria ser inteiramente redundante, já que o primeiro de meus seis critérios focou a importância da promoção da compreensão antes e, às vezes, no lugar da mudança. Porém, parece-me apropriado retornar à questão do entendimento aqui para focar, desta vez, na seguinte questão: a quem pertence o entendimento de que estamos falando? A pesquisa acadêmica foca, de maneira clara, na tentativa de desenvolver o entendimento que será disseminado pela literatura acadêmica e, quem sabe, se parecer ter relevância prática, por meio também da literatura profissional. Entretanto, é claro que esse é um processo demorado e, de um modo geral, incapaz de atender as necessidades de curto prazo das pessoas (tanto professores como alunos) que participam da experiência acadêmica como objeto de estudo. Tanto a prática reflexiva quanto a prática exploratória lidam com isso de uma maneira que parece ter mais

probabilidade de ser satisfatória, simplesmente porque as pessoas, ao gerarem os entendimentos, são elas mesmas beneficiárias diretas de qualquer entendimento que venham, de fato, a desenvolver. (Embora esteja claro que, como indicado em meu diagrama, o resultado possa ser uma complacência descabida e realmente precisemos tentar encontrar maneiras pelas quais essa possibilidade possa ser minimizada de modo eficiente).

A pesquisa-ação, no sentido restrito com que é coberta em meu diagrama, não se preocupa com o entendimento, mas apenas com a introdução da mudança de maneira eficiente e, nesse sentido, se não tiver uma base adequada sobre um trabalho prévio de entendimento, parece propícia a induzir à complacência, como indicado outra vez em meu diagrama. Logo, não contribuirá para a qualificação profissional, no sentido em que estou usando esse termo, como, em primeiro lugar, e principalmente, uma questão de entendimento, podendo até ser prejudicial a ele se, de fato, induzir à complacência.

## **8. ALGUMAS IMPLICAÇÕES GERAIS DAS ANÁLISES ACIMA**

### **8.1 Integração**

Acredito que uma das implicações mais importantes das análises acima seja que os três macroprocessos importantes que identifiquei aqui precisam ser vistos em relação um ao outro, não como abordagens alternativas do desenvolvimento. Devem formar uma combinação que provavelmente será muito mais produtiva do que qualquer uma das partes tomadas de forma isolada. Na linguagem do dia-a-dia, isso significa, sobretudo, que os proponentes da pesquisa-ação precisam tanto mostrar na prática que não estão apenas preocupados em achar soluções convincentes, mas ilusórias, para os problemas de sala de aula, como também precisam enfatizar que o seu trabalho se baseia no trabalho para o entendimento.

### **8.2 Envolvimento na aprendizagem**

Se os processos que identifiquei como trabalho para o entendimento forem explorados em sua totalidade para benefício máximo, então parece apenas lógico afirmar que os alunos, assim como outros participantes/praticantes no campo da educação em línguas, podem obter o desenvolvimento de seus próprios entendimentos daquilo que está envolvido na aprendizagem de língua em sala de aula. Tal avanço não seria novo, é claro, já que o trabalho pela autonomia do aluno (ver, por exemplo, Holec, 1988) e o trabalho na mesma linha por um conteúdo do programa negociado (ver Breen, 1984) também usaram esse argumento e desenvolveram práticas

para tornar isso uma realidade prática de que os alunos devem e podem estar completamente envolvidos em sua própria aprendizagem de línguas.

## 9. RESUMO E CONCLUSÕES

Minha idéia inicial para a conferência na qual este trabalho se baseia era lidar com os “processos da educação do professor de línguas”. Escolhi trabalhar primeiramente no nível conceitual e depois isolar três processos conceituais distintos, que não podem ser separados de um modo tão fácil na prática, mas podem ser vistos como correspondentes à essência dos três modelos atuais para o trabalho de formação dos professores de línguas: prática reflexiva, prática exploratória e pesquisa-ação. Tentei mostrar, de forma discursiva e através de diagramas, as inter-relações entre os conceitos e os modelos para a educação do professor de línguas. Depois apresentei seis critérios que desenvolvi para serem aplicados a tais modelos e discuti cada um deles sucessivamente para mostrar como podem ser usados para examinar a contribuição ao desenvolvimento profissional que se pode esperar de cada modelo para a educação do professor de línguas.

Como conclusão, posso apenas afirmar que espero que minha análise, nessa tentativa de esclarecer questões complexas que ameaçam nos colocar em “lados” diferentes da formação continuada do professor, tenha utilidade para meu próprio quinto princípio, ou seja, espero que ela aproxime as pessoas, que reforce a visão de que os principais processos conceituais da educação do professor de línguas e os modelos mais importantes da educação do docente que os refletem são melhor analisados não pelo que possam ter a oferecer de maneira individual, mas pelas possíveis relações altamente produtivas entre eles, se abordados em conjunto.

Por fim, também espero que o que agora podemos ver de modo fácil como sendo provavelmente benéfico para os professores logo seja visto como benéfico também para os alunos.

### Referências bibliográficas

Allwright, D. (1993) Integrating ‘research’ and ‘pedagogy’: Appropriate criteria and practical possibilities. In Edge and Richards (eds) *Teachers Develop Teachers Research*, Oxford, Heinemann, 125-135.

Allwright, D. (1996) Am I now, have I ever been, and could I ever be - a ‘developer’? Invited paper presented at the International Conference on Teacher Training and Development, Bilkent University, Turkey. Disponível através do autor, no Departamento de Linguística da Universidade de Lancaster.

- Allwright, D. and R. Lenzuen. (1997) Exploratory Practice: Work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil. *Language Teaching Research*, 1(1), 73-79.
- Breen, M.P. (1984) Process syllabuses for the language classroom. In Brumfit, C.J. (ed) *General English Syllabus Design*, ELT Documents 118. The British Council in association with Pergamon Press.
- Fanselow, J. (1986) *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York, Longman.
- Holec, H. (ed) (1988) *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg, The Council of Europe.
- Naidu, B., Neeraja, K., Ramani, E., Shivakumar, J. & Viswanatha, A. (1992) Re-searching heterogeneity: An account of teacher-initiated research into large classes. *English Language Teaching Journal*, 46(3), 252-263.
- Nunan, D. (1989) *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Özdeniz, D. (1996) Introducing innovations into your teaching: innovation and exploratory teaching. In Willis, J. & Willis, D. (eds.) *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann, 110-125.
- Saylor, K. (1999) Exploratory Practice: Understanding in the language classroom." Unpublished term paper, Minneapolis, University of Minnesota, ESL Department.

## O AUTOR

Dick Allwright é professor aposentado do Departamento de Lingüística da Universidade de Lancaster, Reino Unido, onde lecionou Lingüística Aplicada. Foi um entusiasta da pesquisa de sala de aula porém, nestes últimos anos, tem se dedicado ao desenvolvimento da Prática Exploratória, uma forma de pesquisa do praticante que envolve professores e alunos trabalhando juntos para entender suas vidas em sala de aula.  
E-mail: richard.allwright1@virgin.net

## Apêndice 1: O contexto de meu próprio trabalho nessa área

Uso como base do presente trabalho que realizei ou com o qual estive associado durante quase uma década, em sua maior parte (mas não exclusivamente) no Rio de Janeiro, Brasil, e no contexto de uma instituição de ensino de língua inglesa importante naquela cidade – a Cultura Inglesa, um estabelecimento educacional brasileiro sem fins lucrativos e muito grande (centenas de professores, muitas centenas de alunos).

Minha ligação com a Cultura Inglesa do Rio foi bastante informal, dando-me a oportunidade de fazer uma visita ao Brasil uma vez a cada dois anos aproximadamente. Nessas visitas, estive, em geral, envolvido em ministrar cursos e oficinas para o corpo de profissionais da matriz, gerentes de filiais e professores.

É importante para o relato de meu trabalho que eu diga que a Cultura Rio tem sido extremamente bem-sucedida, há décadas, e possui uma estrutura declaradamente hierárquica para todo o seu trabalho, inclusive sua contribuição considerável ao desenvolvimento de seus professores. No entanto, é mais importante ainda registrar que, nos últimos anos, ela tem buscado uma maneira menos hierárquica de agir. Tive a felicidade de começar lá em 1990, a busca por um modelo não hierárquico para se lidar com o trabalho de desenvolvimento de docentes.



A prática exploratória foi (e ainda está sendo) desenvolvida em resposta às necessidades percebidas na situação da Cultura Rio e retirou seus critérios e práticas em *sua maior parte*, do trabalho cotidiano dos seus professores. Mais recentemente, as idéias têm sido usadas na prática dos docentes do sistema público de ensino do município. Elas também são o objeto de três projetos de doutorado em andamento no Rio.

**Apêndice 2: Três macroprocessos de desenvolvimento do professor (ver o diagrama a seguir)**

APÊNDICE 2: TRÊS MACROPROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

