"AJUDE-ME A ENXERGAR!" RECONHECENDO A IMPORTÂNCIA DE UM CURRÍCULO DE BASE EM OBSERVAÇÃO NUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA A SOCIEDADE GLOBAL

"HELP ME SEE": RECOGNIZING THE IMPORTANCE OF A CORE CURRICULUM UNDER OBSERVATION IN AN ENGLISH TEACHER EDUCATION PROGRAM FOR GLOBAL SOCIETY

Ian Martin[1]

RESUMO: A observação da sala de aula representa um elemento importante para a formação de professores. Em diferentes contextos, a observação tem sido usada para entender e refletir sobre a sala de aula e o papel do professor e tem sido adotada como requisito parcial da avaliação dos estágios supervisionados, nos programas de formação continuada de professores, na auto avaliação, entre outros. De maneira a contribuir no entendimento desta prática e na formação de futuros professores de língua inglesa para a sociedade global, este artigo descreve a prática de observação de um grupo de acadêmicos da Universidade York, Câmpus Glendon, em Torono. Esta turma cursou o programa D-TEIL que visa o ensino de língua inglesa em contexto internacional, e que durante sua graduação passou por etapas em que eles precisariam desenvolver estratégias para observarem professores em salas de aula e, inclusive, a si mesmos enquanto alunos-professores em Cuba. Embasados em Kumaravadivelu (2012), sugere-se a utilização de suas macro-estratégias como ponto de referência inicial para uma atenção à prática de observação, e consequentemente incorporar elementos curriculares que compõe a formação de professores de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo de Base; Formação de Professores; Sociedade Global.

ABSTRACT: Classroom observation represents itself as an important element to teachers' education. Within different contexts, observation has been used to understand and reflect on a classroom and on the role of the teacher and it has been adopted as a partial requirement on supervised *practicum*, continued teachers' education programs, self-evaluation and others. In order to contribute to the understanding of this practice and to the education of future English language teachers for the global society, this article outlines the practice of observation that has been conducted in a group of students at York University, Glendon Campus, in Toronto. This group had taken D-TEIL program which aims at teaching English in an international context and during their undergraduation, they have been through steps that they would need to develop strategies to observe classrooms teachers and even themselves as student-teachers

1 York University. E-mail: imartin@glendon.yorku.ca. Tradução: Tradução: Gustavo Henrique da Cunha Moura (mestrando UEMS)

in Cuba. As in Kumaravadivelu (2012), it has been suggested that his macro-strategies function as an initial point of reference to give a special attention to observation, and consequently to embed curriculum elements into the English language teachers' education.

KEYWORDS: Core Curriculum; Teacher Education; Global Society

INTRODUÇÃO

Tipicamente, existem quatro contextos possíveis em que a observação pode ser integrada no desenvolvimento de programas de professores em pré-serviço.

1. Observação por professores estudantes de salas de aulas autênticas;
2. Observação como parte de uma micro-aula em grupo, onde professores estudantes lecionam uns aos outros componentes de uma aula mais curta, seguidos de uma auto-observação e reflexões conjuntas;
3. Observação de um curto modelo de segmentos de aula realizados pelo professor já atuante (ou mostrado em vídeo) como parte de uma demonstração de uma sequência técnica;
4. Observação do professor estudante por um professor supervisor enquanto o aluno está lecionando uma aula ou parte dela como parte de um estágio, para avaliação, diagnóstico determinado ou, no espírito da visão de prática de Alistair Pennycook, para um suporte colaborativo.

Apesar do foco deste artigo ser o primeiro dos quatro tipos possíveis de observação, há vantagens em todos eles quando relacionados a um conjunto comum de conceitos, já que o objetivo principal de incluir treinamento de observação nos programas é, afinal, promover a prática de interrogar e criticamente interpretar suas próprias pedagogias emergentes ao desenhar os conceitos que foram desenvolvidos por meio de reflexão sobre suas experiências com os quatro tipos de observação no decorrer do curso.

Nosso certificado Glendon D-TEIL objetiva preparar alunos da graduação de Inglês ou Linguística Aplicada para ensinar Inglês em cenários internacionais onde a língua não é geralmente utilizada como língua majoritária, e inclui todos os quatro tipos de observação. Como ordenado pelo guia da Federação Canadense TESL, nosso programa exige que nossos estudantes observem um mínimo de 20 horas de aulas de uma segunda língua (além das 72 horas de contato do curso divididos em dois semestres) e então escrevam anotações para serem entregues para um comentário ou um feedback colaborativo do professor formador/instrutor de curso.

Também deve ser mencionado que nossos alunos vêm para o Programa de Certificado D-TEIL com uma experiência substancial de aprendizagem instruída da língua. Nossa faculdade, Glendon College, é um campus bilíngue (Francês-Inglês) da York University, e exige que todos os alunos atinjam certo nível de competência em cada uma das línguas oficiais do Canada, e ainda, nossos alunos vêm para nós tendo passado muitas horas em níveis primários e secundários de aulas de francês como segunda língua (ou inglês como segunda língua, se eles são francófonos). Esta experiência

de aprendizagem de língua oferece a eles um material rico para reflexão. A primeira tarefa deles, de fato, sugere que eles acessem suas experiências passadas e escrevam sobre seus "sonhos e pesadelos" em aulas de línguas; uma avaliação baseada nas suas observações retrospectivas. Ainda, muitos estão atualmente matriculados em outras aulas de segunda Língua na universidade e, portanto trazem uma perspectiva de observação participativa para os componentes do curso D-TEIL.

A partir de então, a principal e inevitável questão que surge é: como ajudar professores estudantes a extrair valor potencial dos componentes observacionais do curso? Como trazer a observação da periferia para o centro da experiência em se tornar um professor de uma segunda língua ou língua estrangeira?

Dois princípios básicos de observação:

> A distinção básica a fazer é entre observação ética e êmica; informações sobre a primeira se referem ao que é objetivamente disponível para o aluno observador que está de fora (não participante) de uma aula de língua real. O segundo se refere ao que pode ser extraído dos participantes da aula: o professor de língua e os aprendizes da língua. Uma segunda característica sobre nossa abordagem de observação é que ela convida os professores estudantes a se tornarem observadores etnográficos de contextos de situação e cultura em que as aulas ocorrem.

Para satisfazer essas exigências, nós questionamos que cada observação inclua um pré e um pós-estágio de aula. Uma entrevista com o professor cooperador (idealmente, ambos antes e depois da aula) e uma entrevista com um ou mais alunos (também antes e depois) é recomendada, desde que o sistema que adotamos, as três perspectivas da aula (do aluno, do professor e do observador), devem ser buscadas e gravadas. O pós-estágio inclui as reflexões do professor estudante, derivadas de anotações abrasivas escritas durante a observação da lição.

A dimensão etnográfica relaciona a ideia da língua da sala de aula como um espaço propositalmente desenhado, não apenas pelos professores das escolas, mas geralmente por sistemas intencionais de políticas de linguagem para dispor oportunidades de aprendizado aos alunos. O aluno etnógrafo-observador procura tentar documentar a intenção da política da linguagem escondida e a que não está na instituição sede, tal como, se relevante, qualquer política regional ou nacional ou tendências políticas que podem afetar uma aula. Duas questões chaves para iniciar são: (para os alunos) por que você estuda inglês? (para professores e instituições) por que esta escola ensina inglês e quais suas expectativas?

Desde que nossos professores estudantes são convidados a observarem uma variedade de aulas em que outras línguas, além do inglês, são ensinadas, tal como aulas no país onde nossas práticas de ensino ocorrem (Cuba), a dimensão etnográfica faz muito sentido. Nossa intenção é que o aluno observador adquira as habilidades e disposição para apreciar algumas das "redes contextuais" em que as aulas observadas estão encaixadas, já que (de acordo com os defensores de uma perspectiva ecológica em educação como Holliday, Tudor, Bronfenbrenne e van Lier) a língua em aula e seus modos de interação são um pequeno ecossistema de uma realidade mais ampliada.

AVALIAÇÃO DAS TAREFAS BASEADAS EM OBSERVAÇÃO DEDUTIVA DE WAJNRYB EM CATEGORIAS PRÉVIAS

Para os primeiros 15 anos de nosso programa, o componente de observação do curso baseou-se no clássico livro Tarefas de Observação de Aulas, de Ruth Wajnryb (1992, 2002). Este livro está estruturado como uma série de 35 tarefas de observações, agrupadas em seções ou sete áreas de foco: (i) o aprendiz (ii) língua (iii) aprendizado (iv) a aula (v) habilidades e estratégias da aula (vi) gerenciamento da aula (vii) materiais e fontes. Cada tarefa contém uma bagagem teórica que é seguida por uma afirmação do objetivo da tarefa, seguida do procedimento. Finalmente, uma questão de reflexão é proposta, que pode servir como base de uma discussão ou uma escrita refletiva.

Como exemplo da abordagem de Wajnryb, considere seu tratamento de "motivação", que é tratado no foco de área da seção 1, "o aprendiz". Aqui, "a motivação do aprendiz" é lidada com a seção 1.2, que se inicia com uma discussão em quatro parágrafos de, então, atuais abordagens a motivação (ex. aprendizes altamente motivados tendem a sincronizar seus papeis de acordo com o papel do professor"). O objetivo da tarefa que segue "encoraja (os professores estudantes) a considerar os aprendizes de um ponto de vista da sua motivação pessoal para a aprendizagem". Então, o procedimento pede que o aluno observador colete dados de cinco comportamentos de alunos/papéis observados na aula e marque numa tabela o grau em que eles sincronizam e cooperam com o professor. A tabela possibilita que o aluno note o "tipo de motivação" (alto/baixo, instrumental/integrativo ou misture esses) lado a lado dos comportamentos observados de aprendizagem e convida o observador a comentar. Depois da aula, sugere-se que o aluno observador entreviste os estudantes para confirmar a validade das anotações, e considerar a importância da compreensão dos professores para com a motivação do aprendiz. Finalmente, há duas questões para reflexão: na primeira, o aluno observador é convidado a comentar sobre sua própria motivação, e na segunda, a considerar a relevância desta experiência de observação para seu modo de ensinar futuro.

Meus alunos têm basicamente se perdido nesse grupo de tarefas; deixando de lado o fato de que a teoria de motivação mudou substancialmente de categorias binárias oferecidas em 2002. Meus alunos acham basicamente impossível progredir de (a) perceber comportamento do aprendiz centralmente e colocar isso na tabela para (b) perceber o comportamento do professor periferalmente (o que eles não precisam colocar na tabela) para (c) perceber a relação entre o comportamento/papel do professor e os comportamentos/papéis dos alunos sincronizados para (d) perceber cada coadaptação somente para as propostas de analisar a motivação dos alunos para (e) refletir a pós-aula no significado desta observação para eles mesmos.

Uma das dificuldades de observar complexidades de uma sala de aula situa-se, como Wajnryb comenta, no fato de que qualquer atividade de aula poderia ser observada a partir dos diversos, se não todos, os sete focos de áreas de seu livro. Certamente, o exemplo acima poderia ser abordado em ambas perspectivas de "habilidades e estratégias de ensino" e "gerenciamento de aula" tal como "aprendizagem" e "o aprendiz". Um problema, claramente, situa-se na natureza tripla de foco da tarefa de "sincronização do professor estudante", que pode ser uma excelente tarefa num capítulo focado no discurso, mas simplesmente impossível de desenvolver se o foco está excessivamente sobre o aprendiz. No entanto, diante das complexas realidades de sala de aula, um

segundo livro de Wajnryb prioriza ordem ao invés de complexidade, único ao invés de múltiplas perspectivas, e poderia estar aberta a críticas que a desconexão de procedimento entre os elementos se primariam sobre a busca de um "padrão que se conecte". Seu método pode ser considerado dedutivo, desde que ele se inicie da premissa de categorias derivadas de princípios teóricos sobre quais elementos devem estar logicamente presentes em qualquer aula de língua, precede e necessariamente modela a experiência observacional. Categorias focadas estritamente, propostas anteriormente a observação só podem acarretar o estreitamento da experiência observacional quando, especialmente no início do curso de formação do professor, o preferível seja a expansão de perspectivas.

Eu acredito que meus alunos também sentiram que ao atender um único ponto central de uma aula foi estranho, mesmo que por meio de um procedimento que misture informações éticas e êmicas. Uma questão que sempre surge é: "O que fazemos com o outro material que nós observamos, mas que não se encaixa no tópico do capítulo?" Minha resposta geralmente é de que eles devem pegar notas copiosas etnográficas, escrever a porção das notas que pertencem ao capítulo de Wajnryb no momento, e guardar o restante para os capítulos futuros. Eu acredito que tanto eu quanto meus alunos encontramos uma solução bem satisfatória.

E QUANTO À ABORDAGEM HOLÍSTICA PARA OBSERVAÇÃO?

No ano passado, um dos meus alunos neste curso, não satisfeito em lidar com as categorias de Wajnryb fragmentadas, me perguntou se ela poderia simplesmente coletar notas etnográficas em campo nos eventos que ocorressem nas salas de aulas que ela estava observando e então os escrevessem de acordo com o que ela julgava importante. Ela estava ciente das sete categorias de Wajnryb, mas não queria ser forçada por precisar focar em apenas um elemento por vez. Eu aprovei seu procedimento e quando ele me entregou as suas duas anotações das aulas (que criativamente abrangeu as sete categorias e além), eu pensei que nós tivéssemos aprendido um grande negócio. No entanto, eu senti como se eu não tivesse a ajudado suficientemente a distinguir entre (a) nível puramente descritível de sua observação focada em um elemento ("o professor separou os alunos em grupos de quatro e discutiram o texto") e (b) nível inferencial ("os alunos pareciam desinteressados no texto e gastaram todo o tempo falando sobre a noite passada em sua língua nativa") ou (c) a interpretações pessoais holísticas "eu senti que a energia da classe estava baixa". Esta abordagem holística do aluno teve vantagens nítidas. Ela evitou a dedutividade do problema, mas ainda houve dificuldades em conectar muitas percepções a padrões que poderiam – indutivamente a abdutivamente – levar eventualmente a afirmações conceptuais capazes de "adequação descritiva" ou até mesmo "adequação explanatória" de eventos observados das aulas.

DE ONDE VÊM AS CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO?

No caso da estudante descrita acima, as categorias que ela usou eram principalmente, mas não exclusivamente, derivadas de pesquisa e conhecimento apresentados

nos livros. Sua primeira inovação foi usar as categorias ao invés de sensibilizar os conceitos que eram esperados de aparecer no curso da observação, mas não necessariamente em alguma ordem particular e provavelmente não em ordem em que eles são apresentados no livro.

Sua segunda inovação, relacionada à sua observação de que "eu acho que a energia da sala estava baixa", é mais importante porque sua fonte não pode ser encontrada em nenhum lugar do livro, mas sim em sua extensiva e pessoal experiência na aprendizagem de uma língua, seu "conhecimento antes-formação". Também, seu conhecimento de estudante de primeira língua (francês) que a ajudou a reportar a conversa dos alunos sobre a noite passada.

A importância de convidar os alunos a refletirem sobre suas experiências prévias de aprendizado de uma segunda língua tem sido reconhecido como aprendizagem de observação válida por professores em formação. Reconhecer o valor dessas experiências observacionais, quando trazidas à consciência por meio de discussão em sala e escrita de autobiografias de aprendizado de uma língua, não pode ser muito enfatizado como fontes autênticas de categorias de observação, particularmente categorias tipicamente de natureza diferente daquelas encontradas nos livros, especialmente os livros baseados na visão que língua em salas de aulas são, essencialmente, analisáveis por considerá-las como feitas para partes funcionais independentes ao invés de uma totalidade sistêmica em que as partes existem para e por meios de que cada um que se transforma em virtude de relação de todos. Aprender a observar uma aula de língua é uma questão de aprender a observar um tipo particular de um sistema complexo.

SALAS DE LÍNGUAS COMO UM SISTEMA COMPLEXO

A apreciação da complexidade necessária da sala de aula de línguas precisou esperar por linguistas aplicados se tornarem familiares com a teoria da complexidade e o pensamento ecológico e o conceito de sala de aula como um ecossistema, e para SLA mudar de metáforas mecânicas de input para metáforas ecossemióticas de reconhecimento. Larsen-Freeman e Cameron (2008) endereçaram o problema fundamental de "sobre o que focar?" ao responderem: "relações". Seu cenário de conceitos sobrepõe os de Wajnryb que incluem alguns problemas ecológicos mais amplos, mas mais importantes, este problemas não são vistos como únicos nodos mas como subsistemas de uma sala como ecossistema inteiro:

- A segunda língua e seus recursos de discurso;
- O contexto sócio-político;
- A cultura da escola;
- O currículo nacional (ou equivalente);
- A aula;
- O professor;
- O aprendiz – o aluno individual, personalidade, motivação, e grupo de alunos (subgrupos na sala) de toda a sala;

- O material do aluno; livros, computadores e etc;
- O ambiente físico da sala de aula.

Além disso, ao invés de ver estes como observados e analisáveis em seu próprio direito antes de, ou existentes independentemente antes de entrar nas relações de outros subsistemas, eles têm subsistemas como:

- Todos interconectados;
- Especialmente interconectados com a emergência de padrões de uso de línguas como vários subsistemas das salas envolvem e auto-organizam as mentes dos aprendizes (p. 230);
- Dinamicamente coadaptados; pelo qual cada mudança em um subsistema produz mudanças em outros. "Salas de línguas são cheias de pessoas se coadaptando – professores com alunos, alunos com outros alunos, professores ou alunos com contextos de aprendizagem". (p.199);
- Sustentar a visão de que o ensino está gerenciando as dinâmicas da aprendizagem: "O ensino e a interação professor-aluno constroem e coagem o reconhecimento de aprendizagem das salas de aula". (p. 200)

Salas de aulas, portanto, são ambientes que foram desenhados para providenciar uma variação de reconhecimentos potenciais para o aprendizado de uma língua. Esses podem, ou não, ser percebidos pelos aprendizes e, uma vez percebidos, podem possivelmente tornar incorporado (sem garantia de permanência) em outras fontes de produção de sentido e uso. Claro, é igualmente possível que os aprendizes perceberão como os aspectos do reconhecimento do aprendizado de uma língua do ambiente não foram destinados a essa proposta: na minha aula de português na semana passada, durante uma mini-palestra focada no professor sobre os muitos advérbios, ela disse "acrescentar" sufixos. Prestei atenção/vi como um reconhecimento do verbo "acrescentar", que foi basicamente incidente para sua lição pretendida, mas para mim foi algo que aprendi. Se você for (ajudado a se tornar) um bom aprendiz de uma língua, você quase pode tornar qualquer coisa em reconhecimento.

UM ECOSSISTEMA COMPLEXO (TAL COMO A LÍNGUA EM SALA DE AULA) PODE SER OBSERVADO, E SE SIM, COMO?

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron, a resposta é sim, proporcionando:

- O observador entende que tudo está conectado, dinâmico e coadaptado.
- O foco de observação não deve ser subsistemas individuais (professor, alunos, aula, livros, etc.), mas relações entre elementos e aqui nós precisamos de bom vocabulário relacional. A teoria da complexidade propõe alguns termos relacionais, como reconhecimento, coadaptação, o termo "sincronização" de Wajnryb (entre professor e aluno), estabilidade e variabilidade, etc.
- O observador entende que o sistema opera em várias escalas, de individual para grupo, para a sala inteira, para a aula encaixada na escola, para uma mais ampla ecologia de pais, par, orçamentos educacionais, guia curricular, e ainda o contexto

sociopolítico local, nacional e global. Qualquer uma dessas relações ecológicas pode e interagem com os sistemas de sala de aula.

- A língua na aprendizagem também é um sistema complexo, com problemas que surgem a respeito do grau em que normas do falante nativo e livros texto produzidos pelos centros são usados e desafiados.

Logo, observar uma sala de aula de língua por meio de lentes da complexidade exige ambos (i) lentes estereoscópica, que oferecem a habilidade de segurar uma visão de totalidade holística e integrada, e (ii) uma lente de aumento que faz com que o observador se atente aos detalhes significantes. Mas o que priorizar? Dois pensadores, Iain McGilchrist e Gregory Bateson têm respostas possíveis.

USE AMBOS OS HEMISFÉRIOS DO CÉREBRO: IAIN MCGILCHRIST (2009)

De acordo com McGilchrist, um psiquiatra escocês e antigo professor de Inglês da Oxford, baseando-se numa pesquisa sobre a lateralidade do cérebro, aponta que os nossos hemisférios esquerdo e direito têm compreensões, valores e prioridades diferentes. O hemisfério direito se vê como conectado ao mundo, enquanto o esquerdo se vê distante dele. Nós precisamos dos dois hemisférios para perceber tanto o holístico quanto os detalhes. Para observar o "tornar-se" de uma interação complexa, uma sala de aula de línguas precisa, ele discutiria, da nossa aquisição de percepção que se baseia em cada um dos nossos dois tipos de atenção do cérebro. Cada tipo reflete uma postura ou disposição ou personalidade do seu hemisfério do cérebro. O direito (em pessoas destras) veem totalidades integradas e tendem a buscar por relações e padrões. As percepções permitem o próximo tornar-se um Gestalt – um padrão de atividade tão integrado como se constituísse uma unidade com propriedades não deriváveis por uma simples soma de suas partes. O esquerdo tende a focar não nas totalidades, mas nas partes, e observam elas funcionando em sua própria forma.

No geral, de acordo com McGilchrist, os dois hemisférios precisam estar idem e apesar de seu paradigma de observação dos hemisférios do cérebro estar ilustrado principalmente por referência a percepção de pinturas, é similar para aquele que usualmente adota intuitivamente a observação em uma sala pela primeira vez. Observadores novatos naturalmente tentam um meio de fazer sentido no que está ocorrendo, quando ocasionalmente modelam certos detalhes do ambiente de sala de aula que eles veem e parecem importantes à sua atenção, com o objetivo de vir com uma compreensão emergente da sala de aula e a interação de professores e alunos como uma totalidade integrada. (McGilchrist, 2009)

PROCURE O "PADRÃO QUE CONECTA" (GREGORY BATESON)

"Qual é o padrão que conecta?" foi a famosa questão de Bateson, mas não foi uma que precisava ser respondida definitivamente, mas sim uma postura heurística a ser considerada pelo observador de sistemas complexos, em que o próprio observador foi inevitavelmente parte do sistema. Uma amostra de sua sondagem heurística por padrões são essas perguntas:

- Como o sistema trabalha?
- Como as diferentes partes do sistema se interagem?
- Quais são seus "meios de relações"?
- Como ele aprende?
- Como ele pensa?
- Qual o seu contexto?
- Qual a função de (qualquer parte) em relação à totalidade?
- Qual, então, o padrão de relações que conectam as percepções do observador com a totalidade?

Ele discutiu contra prestar atenção a qualquer aspecto da totalidade; ele nos exorta a tentar olhar para algo de um novo ângulo; tentar perceber de um meio diferente a buscar por maiores padrões. Acima de tudo, a questionar sobre o que se trata nosso modo de perceber que não nos faz enxergar (a totalidade)?

O estilo preferido de Baterson de reportar observações vem em forma de "metalogue", em que o tema em discussão foi expressado como um diálogo entre duas pessoas (geralmente Bateson e sua filha) em que a conversação foi uma discussão de suas tentativas associadas de entender os padrões em que eles observaram, e apenas reconheceram que "incompletude" era uma parte necessária da tentativa, de ambos que são observados e o próprio processo de observação.

Bateson não lidou especificamente com observação em sala de aula, mas se ele tivesse feito, ele provavelmente teria realizado a partir de uma opinião cibernética. Ele teria se interessado em como os professores e alunos reconstroem seus mundos compartilhados e como suas relações foram um produto emergente de suas atividades, que são, ou pretendem ser, plausíveis no contexto em que a sala de aula era suposta a fazer: promover o ensino e aprendizagem da segunda língua.

Aprendizagem instruída de uma sala é um feito, e professores e alunos, no processo de realização de seus objetivos em algum modo que faça sentido para eles, tipicamente se engajam em ensino intencional e prática de aprendizagem em torno do "faz sentido" (ambas a segunda língua e os meios de se chegar ao objetivo de aprendê-la). Essas práticas exibirão certos padrões de comportamento interacionais específico do campo, mais ou menos previsíveis, típico de salas de aula (e diferente de interações em salas de emergências em hospitais ou reuniões de sócios de uma empresa) e esses padrões serão perceptíveis para observadores de fora com treinamento e preocupação pessoal com a área.

Nos termos de Bateson, uma sala de aula de língua cria o desdobramento de uma ecologia de mentes em ambos professores e alunos, que juntos cooperam na criação de sua ecologia particular. A sustentabilidade bem sucedida da ecologia depende dos muitos fatores, mas talvez essencialmente, da proposta da discussão em observação, na igualdade da direção do professor da atenção do aluno e comprometimento com uma coleção de oportunidades de pensamento e ação (reconhecimento) pretendidas para promover o aprendizado da língua. Os padrões que emergem dessa interação entre professor-aluno sobre os reconhecimentos são coisas da observação de uma sala de aula.

O STATUS PRINCIPAL DE HABITUS DO PROFESSOR DE INGLÊS GLOBAL

E sobre o conhecimento de professores experientes, suas práticas de tomada de decisão, seus meios de interação com alunos, seu discernimentos, estilos e maneiras, suas rotinas profissionais? O que é possível de ser observado? A resposta é: o *habitus* do professor.

Este termo, elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieum se refere aos "sistemas do durável, disposições transponíveis, princípios generativos de distinto e práticas distintivas... [que] implementam distinções entre o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado..."

Este termo sócio psicológico foi escolhido pelo estudioso canadense em estudos de tradução Daniel Simeoni para ajudar a justificar os complexos processos de tomada de decisão. Aqui, o termo está sendo usado para se referir aos sistemas de conhecimento profissional e pessoal, crenças e valores que sustentam as práticas de professores de inglês globais, já que seu habitus não é menos importante do que de tradutores. O desafio é encontrar modos de observar e documentar habitus dos professores, muitos dos que se tornaram rotineiros e sem consciência.

COMPONENTE DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA DO PROGRAMA D-TEIL

Ao progredir nessa discussão, da perspectiva de Wajnryb por meio de categorias prévias, através dos argumentos de Larsen-Freeman e Cameron a favor das lentes complexas do sistema, e enriquecidos pelas perspectivas de percepção de McGilchrist e Bateson, e incluindo Simeoni em sua leitura de *habitus*, estamos prontos para focar em problemas práticos para nosso componente de observação de sala de aula no programa de Certificado D-TEIL: como essas perspectivas podem ser integradas num componente de observação de nosso programa de modo que ele dará um forte suporte o programa restante tal como ajudar nossos alunos extrair valore de suas experiências – 20 horas ou mais – de observar salas de aulas de língua autênticas?

Por muitos anos, uma base de guia teórico do programa D-TEIL tem sido a abordagem pós-método de B. Kumaravadivelu, especialmente Kumaravadivelu (2003) – *Beyond Methods: Macro-strategies for language teaching*. De certa maneira, os estudantes foram encorajados a enriquecer suas observações Wajnyrbianas com referências adicionais a dois aspectos da abordagem pós-método: (i) microestratégias (manifestamente observadas a partir dos comportamentos de professores e alunos) e (ii) macroestratégias (componentes dos habitus dos professores capazes de ser serem inferidos a partir da observação ou confirmação de uma entrevista pós-aula).

Com seu livro *Language Teacher Education for a Global Society* (2012), Kumaravadivelu propõe um currículo para desenvolver futuras bases de conhecimento de professores de inglês globais e perspectivas globais. Este currículo encoraja programas como o nosso a oferecer oportunidades para professores de inglês global em formação a iniciarem a adquirir uma visão da sociedade global por meio de cinco perspectivas globais, denominadas pós-nacional, pós-moderno, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método. Esses conceitos, Kumaravadivelu sustenta, "oferece compreensões que são úteis e utilizáveis na formação de professores de inglês na sociedade global". (p.

11) Como cada uma dessas perspectivas é parte de um professor pensante em aprendizagem, eles são tidos como pertencentes a uma vida mental de dentro do professor tal como o ambiente sócio cognitivo complexo das salas de aula, escolas e comunidades onde a aprendizagem ocorre.

Mas essas perspectivas globais podem ser observadas? Elas podem não ser diretamente observadas como em salas com professores experientes, apesar de poderem ser inferidas a partir de ações e comportamento do professor em observação, já que elas representam um habitus de um professor de inglês experiente, e podem ser somente reveladas em entrevistas pós-aulas entre os observadores e o professor.

Num segundo nível conceitual na estrutura de Kumaravadivelu, as cinco perspectivas globais são tidas por serem notadas através de três princípios operacionais, que são "simbioticamente relacionadas às cinco perspectivas e que tem potencial de governar os processos e práticas da formação de professores de línguas" (p. 11). Esses princípios "oferecem um padrão que se conecta ao papel dos aprendizes, professores, professores formadores, prometendo uma relação que é simbiótica e um resultado que é sinérgico". (p.12). Os princípios operacionais são:

- O princípio da particularidade (ou sensibilidade ao contexto local em que o ensino e a aprendizagem ocorrem)
- O princípio da praticidade relacionando as habilidades dos professores no uso de suas ferramentas preferidas para gerenciar a aprendizagem, "sua auto conceptualização e autoconstrução do conhecimento pedagógico" (p.13) e "sua própria teoria contexto-sensitivo da prática".
- O princípio da possibilidade (esse é, Kumaravadivelu diz, "derivado principalmente da pedagogia crítica advogado pelo pensador educacional brasileiro Paulo Freire a seus seguidores", e retrata o potencial do ensino de língua para fortalecer os aprendizes, para promover agência individual e formação de identidade, e oara os professore de língua a transformarem a experiência de aprendizagem em um "instrumento de desenvolvimento de consciência sociocultural". (p.14)

Evidentemente, cada um dos princípios operacionais pode ser integrado na discussão de experiências anteriores de aprendizado de língua dos professores, ambos positivos e negativos. No nosso programa particular, as reflexões de nossos alunos sobre seu aprendizado de francês ou espanhol como segunda língua ou língua estrangeira geralmente revelam distinções significantes entre a natureza das perspectivas globais incorporadas no ensino destas línguas (modernistas) e do (pós-modernista) inglês global.

Logo, tanto perspectivas globais como princípios operacionais poderiam ser parte de um *habitus* complexo e adaptativo de um professor de inglês global, a pode ser reveladores por meio da tarefa de observação. Estes, somados a pesquisa de um ambiente local em que as observações ocorrem, são centrais para uma caixa de ferramentas conceptuais para serem utilizadas num programa de formação de professore de línguas para o inglês global, inspirado em Kumaravadivelu, tal como o nosso.

APLICANDO A BORDAGEM DE KUMARAVADIVELU NA SALA DE AULA: UM MODELO MODULAR

O currículo de Kumaravadivelu, "erguido sobre os pilares das perspectivas globais e doa princípios operacionais" (2012:17), é uma rede de subsistemas mutualmente reforçados que são empenhados numa interação dialética que resulta na aprendizagem e ambiente de ensinos holísticos" (2012: 18).

Existe cinco subsistemas para o modelo curricular, mas o foco do presente artigo é sua aplicabilidade para o componente de observação de sala de aula do currículo.

Os cinco elementos – referidos como KARDS – são expressos como verbos de percepção e ação por sua forma:

- *Knowing* – refere-se à combinação dos três tipos de conhecimento do professor: bagagem de conhecimento profissional; conhecimento de procedimento (de como gerenciar o ensino e aprendizagem na sala); e o conhecimento pessoal do professor (seu senso de plausibilidade, garantido na experiência ou modos pessoais de se conhecer)
- *Analyzing* – refere-se à prática de análise das necessidades dos aprendizes pelo professor; sua motivação (seu senso de Auto em relação à língua); sua autonomia (sua habilidade em cobrar sua própria aprendizagem; sua habilidade de tomar vantagem do reconhecimento em sala de aula para sua assimilação da língua em aprendizagem)
- *Recognizing* – refere-se ao reconhecimento do professor da sua auto-docência, sua identidade, crença e valores, que soa constantemente renovados ao longo do desenvolvimento de sua própria identidade nas realidades locais, nacionais e globais complexas.
- *Doing* – refere-se ao conjunto de macro e micro estratégias que tornam o a teoria de prática pessoal do professor que é construído com o tempo por meio de experiência, reflexão e diálogo profissional com você mesmo e com outros (incluindo ir a conferencias, leitura de literatura profissional, refletir sobre e relaciona-la com seu contexto particular). No programa D-TEIL, nós expomos aos alunos 10 macro estratégias pós-métodos como no livro de Kumar (2003), e no componente instrucional do curso, os alunos são expostos a uma variedade de micro estratégias que podem restabelecer uma ou mais macro.
- Seeing – Baseado em teorias de como a percepção guia a construção teórica, Kumaravadivelu distingue entre "seeing" descritiva em primeira ordem (seeing-in), de uma segunda ordem pelo modo de como vai além da descrição para uma reflexão e análise. Com esse modo de "seeing" (seeing-as), o observador interpreta os eventos da sala de aula em termos de própria compreensão do ensino e aprendizagem de uma segunda língua. O observador novato pode se basear em perspectivas teóricas e modelos obtidos em qualquer local do currículo, tal como suas experiências anteriores. Finalmente, exite uma terceira meta de "seeing" que involve uma dimensão crítica, em que o observador é apto a fazer sentido do "que acontece dentro e entre as pessoas da sala de aula" (ATEVICK, 1980). É um modo de enxergar nas relações entre os complexos subsistemas de uma sala de aula. Deste modo de "seeing" é referido como Seeing-that, e é o nível

em que o observador pode ser dito estar desenvolvendo uma teoria pessoal de prática em sala.

Com os cinco elementos, o modelo modular de Kumar oferece aos formadores de professores de língua e novos professores um esquema de cinco áreas de focos que podem ser observados e que tem potencial de assistir observadores a virem a conhecer o habitus do professor. No entanto, para que esse potencial se realize, e de acordo com o tripé de McGilchrist e a busca por padrões de Bateson, o primeiro passo para qualquer prática de observação deve ser a fase que tende a holística e relacional antes de entrar a fase que seleciona um foco para análise específica.

Nós discutimos o elemento Seeing em mais detalhes do que os demais, já que *Seeing* é uma componente curricular num programa que prepara professores de língua inglesa globais que focam ambas práticas (habitus) do professor observado (como o professor observado enxerga seus alunos e sua aprendizagem) e da aquisição da habilidade de enxergar do aluno observador. Ambas visões holísticas e focadas são, ou podem se tornar, parte de uma prática. Para o professor, claro, enxergar os alunos é um mecanismo de feedback essencial, que permite o habitus adaptativo e complexo do professor se um que na verdade se adapta aos alunos. É essencial para interação cibernética da sala de aula para funcionar, e claro num professores experiente, com um habitus bem desenvolvido e identidade, enxergar (nos três modos) é potencialmente profundamente conectado com cada um do outros quatro elementos de seu modelo modular.

OBTER NOTAS ETNOGRÁFICAS: PERSPECTIVAS GLOBAIS E PRINCÍPIOS OPERACIONAIS

A observação de sala de aula exige um método para se obter notas etnográficas. Mais do que entrar em sala, o observador precisará passar pela faze de aquisição de uma imagem geral do ambiente – por exemplo, a escola, seu currículo, e sua política em relação à aprendizagem do inglês, e "quem são os alunos/quais suas tarefas?". Uma vez dentro da sala, como sugerimos, o observador interessado em encontrar sua relevância ao observar "tudo" precisará proceder a partir de ter um senso geral do plano social e físico da sala de aula como configuração para potencial reconhecimento, tal como um senso geral dos alunos e seus padrões de interação com o professor.

Quando um senso geral preliminar das coisas emerge, padrões de expectativas são criadas, e ajudam o observador a começar a prestar atenção nas atividades e interações que conformam ou, mais interessantemente, não se conformam com aqueles padrões. Em qualquer evento, ter um senso global das coisas primeiro permite o observador a ser seletivo no que deve ser notado e escrito como notas de campo.

Não parece, na literatura de observação de sala de aula, que exista um método comum e acordado de se escrever essas notas. No entanto, em nosso programa, seguindo o tripé de análise *seeing* (descritivo-refletivo/analítico – abdutivo – teórico), nós recomendamos que nossos alunos iniciem por dividir as páginas de seus cadernos em duas colunas. A coluna da esquerda é para anotação de suas notas de campo. Assim que a lição se desenvolve, e como a coluna da esquerda deve ser preenchida com suas observações, tipicamente descritores de primeiro nível, o observador pode

começar a apontar algumas descrições que merecem uma reflexão adicional/comentário analítico num futuro próximo. Nossa atual prática recomendada é para alunos observadores usarem um asterisco (*) num dos pontos de observação que requerem análise ou reflexão. [veja o appendix???]

A coluna da direita é o espaço para se escrever os comentários refletivos/analíticos, e, portanto, as notas de campo contêm duas colunas, cada uma representando um modo de enxergar os eventos da sala de aula. Quando as notas são escritas num relatório final, existe a oportunidade do observador de adicionar um terceiro nível (*seeing that*), que poderia representar a teoria emergente por parte do observador.

Neste terceiro nível, o observador poderia começar a referenciar as cinco perspectivas globais e os três princípios operacionais, já que o conjunto de considerações estão, de alguma forma, observáveis ou inferenciais por meio das reflexões já elaboradas, mas além disso podem estar entre os problemas endereçados numa fase de entrevista pós observação com o professor e os alunos. No rascunho final de observação, este material de entrevista pode ser incluído no ponto em que a atividade ocorreu.

O MODELO MODULAR KARDS

A combinação dos cinco subsistemas KARDS, interpretados pelos três níveis do *seeing* e mapeados através das três perspectivas do professor, alunos e observado, poderia, com suas 45 falhas na grade completamente específica, guiar-nos a um esquema de observação que competiria com alguns dos complexos esquemas de pesquisa em observação quantitativo dos anos 80.

Mas a intenção modular é qualitativa e não quantitativa e o alunos observador, que já escreveu um pequeno comentário sobre certo item nas suas notas, e que adicionou um código marcador se um princípio particular está saliente, pode ser então treinado a examinar os itens marcados e codifica-los de acordo com sua relevância para o sistema KARDS.

Na prática, o "D" (*doing*) tem seu próprio sistema de código, refere-se as macro-estratégias. Portanto, ao invés de codificar todas as atividades de tipo "D", o observador pode codificar cada ato de ensino micro-estratégico marcado para uma específica macro-estratégia que ele exemplifica.

AMOSTRA DE COMENTÁRIOS DE OBSERVAÇÃO MARCADOS USANDO O SISTEMA KARDS, NOS TRÊS NÍVEIS DE SEEING

Quando o tempo real de observação é completado, felizmente com a entrevista com o professor, o tempo é de olha para trás nos asteriscos e adicionar um comentário breve e rapidamente codifica-los. No nível de descrição (*Seeing-in*), o observador codificaria certos itens, de acordo com o sistema KARDS, utilizando codificador macro estratégico para o *doing*. A seguir, o esquema pelo qual os três níveis de Seein são tratados diferentemente na prática de anotações de campo.

- No nível *Seeing-in*, eventos típicos que merecem marcadore com um (*) na coluna da esquerda:

Knowing (K) nota ocasiões quando o professor recria conhecimento profissional, de procedimento e pessoal.

Analysing (A) nota ocasiões do professor analisando as necessidades dos alunos, prestando atenção a sua motivação, e oferecendo encorajamento ou conselho em como melhorar sua aprendizagem.

Recognizing (R) nota ocasiões do professor que expressam seu auto-docência, identidade, crenças ou valores, se durante o curso da lição ou durante a entrevista pós-aula.

Doing (D) nota o desenho e gerenciamento da aula e dos componentes da aula, pontos de decisão, evidência de estilo pessoal de ensino, e os valores macro-estratégicos das micro-estratégias do professor.

Seeing (S) nota ocasiões em que o professor decreta comentários sobre os processos da sala de aula ou claramente muda o curso ou desvia do plano como resultado de uma percepção ou feedback do aluno.

- No nível de *Seeing-as*, o modo de enxergar estabelecido na própria experiência do observador e sua habilidade de notar diferenças; possivelmente padrões estão emergindo. Itens que já foram marcados agora merecem um breve comentário interpretativo; por exemplo:

  Ocasiões de *Knowing* e como eles contribuem para a atmosfera da sala de aula, revelam um aspecto da bagagem e estilo metodológicos do professor; aspectos de conhecimento profissional sustentando rotinas, decisões, etc.

  Analyzing (A) nota a presença do papel meta do professor, um que analisa as necessidades, atende a motivação se providencia conselho em como aprimorar o aprendizado, em relação a um ou mais aprendizes que pedem por ajuda, ou em relação a uma atividade em particular, tarefa ou dificuldade de aprendizagem ou novidade.

  Recognizing (R) nota ocasiões e padrões do professor (ou aluno) dando voz a sua auto-docência, identidade, crença ou valores (aprendendo o Auto no caso do aluno) em relação a outro aspecto de uma sala em andamento com atividade ou pontos de decisão. Também, um professor extraindo expressões do aluno dessas dimensões de sua experiência no aprendizado.

  Doing (D) comenta na importância, saliência, padronização de ocasiões de certas macro-estratégias, de acordo com a atual ocasião e seu uso.

  Seeing (S) comenta no que pode ser visto/inferido/repostado da perspectiva do professor da perspectiva do aluno e a extensão que elas são relacionadas, se não, a extensão em que existe evidencia do professor fazendo ajustes durante a lição para evitar desencontros de percepção.

- No nível *Seeing-that*, nós temos um modo de enxergar o que guia o observador na análise de suas anotações (com os itens marcados acompanhados por uma breve nota interpretativa) e, tecendo observações e notas em uma Reflexão de Observação num papel separado ou caderno, um texto que permite o observador desenvolver ou no mínimo iniciar a apontar uma teoria de prática pessoal e colocar em uso modelos teóricos que ele/a foi exposto na teoria da fundação do currículo dos cursos.

ADICIONANDO ÊMICO AO ÉTICO: INCLUINDO PERSPECTIVAS PÓS AULA DOS ALUNOS E PROFESSOR OBSERVADOS

O módulo KARDS que exige que as perspectivas de ambos professores e alunos sejam obtidos é *seeing*. Kumaravaduvelu discute que tal visão estereoscópica é necessária, e nós também discutiríamos que entrevistar o professor e alguns participantes, e sem contar os processos de pensamento êmicos (de quem está dentro) e orientações de valor dos professores e alunos, o valor etnográfico do exercício de observação é incompleto.

Desde que muito do que acontece em sala não é diretamente disponível para observação, entrevistas são necessárias para tanto confirmar as inferências do observador quanto solicitar vozes dos participantes, que depois de tudo, não são meros objetos do esquema do observador, nem se veem como tal, mas são a principal razão da existência de uma aula e principais protagonistas. Também poderia muito bem ser que, ao interagir com o observador, mesmo que um aluno observados, ambos professor e alunos poderiam aprender algo sobre eles mesmos e sua interação.

Ao final de cada aula dada por nossos alunos do programa D-TEIL durante nossa prática internacional em Cuba, por exemplo, nós construímos um período de dez minutos de diálogo entre os alunos cubanos e os canadenses em que juntos acessaram a lição e ofereceram comentários e sugestões. No fim de cada aula dada por um experiente professor cubano e um professor estudante canadense, tem uma conversa de 10 minutos em que os professores cubanos lhes dão comentários sobre a lição recentemente completada, ressaltando aspectos particulares salientes que os canadenses poderiam ter esquecido.

CONCLUSÃO: EM VISTA DE UM CURRÍCULO PARA O COMPONENTE DE OBSERVAÇÃO DE UM PROGRAMA ELT GLOBAL

O conjunto de ideias expostos acima foram operacionalizados pela primeira vez em nosso curso (pós-)método em 2015-2016, oferecido em Toronto, e seguido por uma prática em Cuba. Num artigo subsequente, nós pretendemos analisar de perto a extensivo número de dados coletados:

- Uma reflexão sobre uma experiência pessoal como aprendiz de uma língua (os sonhos e os pesadelos)
- Por meio de um grande grupo de observações de aulas em vídeos, alunos são introduzidos a abordagem dos três estágios e produzem reflexões sobre aulas observadas: decidindo o que incluir nas anotações, o que marcar, como anotar os itens marcados e como transformá-las em reflexões. Estes estágios expandem os três modos Seeing (dados: duas reflexões escritas, entregues com as anotações)
- Mover de observações de grupo para observações individuais (aulas autênticas), usando a abordagem dos três estágios. (dados: quatro reflexões escritas, duas entregues acompanhadas das anotações.)
- Incorporar elementos dos componentes de observação em outros componentes de outros currículos, tal como micro aulas em pares e planejamento, em que auto-observação precede a observação do outro.

- (na semana I da prática internacional): duas reflexões escritas sobre as aulas cubanas.

Por meio de extensa ênfase no componente de observação, é pretendido que os alunos em pré-serviço internalizem um modelo teórico em que eles sejam encorajados a desenvolver seus próprios princípios de Seeing-that em suas práticas. Os dados coletados a partir do componente prática-ensino do curso serão analisados para ver o quanto o ganho na caixa de ferramentas por observar outros é robusto suficiente para servir de modelo para eles se observarem.

O autor está imensamente grato pelos comentários críticos no rascunho desse artigo de Brian Morgan, meu próximo colega em Glendon/York e colaborador no Certificado D-TEIL, tanto no Canadá quanto em Cuba, e a B. Kumaravadivelu, por sugerir (para Brian) que seu livro de 2012 é um ponto inicial para pensar sobre levar a observação a sério.

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. M. et al. **The language learner's autobiography**: Examining the "apprenticeship of observation". In.; FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher Learning in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge U. P. pp. 11-29, 1996.

BATESON, G. **Mind and Nature**: A Necessary Unity. New York: Ballentine Books, 1979.

BATESON, N. **An Ecology of Mind**: A Daughter's Portrait [film] www.anecologyofmind.com , 2010.

CASSELS JOHNSON, D. **Language Policy**. Palgrave MacMillan, 2013.

CROOKES, G. **A Practicum in TESOL.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREEMAN, D. "The 'unstudied problem': Research on teacher learning in language teaching". In.: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (eds.). **Teacher Learning in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge U. P. pp. 351-378, 1996.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher Learning in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge U. P. ,1996.

GALEANO, E. **El libro de los Abrazos** (D.F. Mexico: Siglo XXI), trans. Cedric Belfrage as The Book of Embraces (1992: Norton Paperbacks), 1989.

GUTUERREZ ALMARZA, G. "Student foreign language teacher's knowledge growth". In.: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge U. P. pp. 50-78, 1996.

GUZMAN, M-C.; HEBERT, L. **The View From the Agent**: Daniel Simeoni's Traductologies. Toronto: Editions GREF, 2015.

HUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003

HUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing. New York and London: Routledge, 2012.

LARSON-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford U.P., 2008.

MCGGILCHRIST, I. **The Master and His Emissary**: The Divided Brain and the Making of the Western World. New Haven and London: Yale University Press, 2009.

PENNYCOOK, A. "Critical Moments in a TESOL Praxicum". In.: Norton, B. and Toohey (eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning**, 2004.

IMEONI, D. "The Pivotal Status of the Translator's Hiatus". In.: GUZMAN, M-C.; HEBERT, L. **The View From the Agent**: Daniel Simeoni's Traductologies. Toronto: Editions GREF. pp. 101- 153. 1998, 2015.

STEVICK, E. **Teaching Languages**: A Way and Ways. Boston: Heinle, 1980

VAN LIER, L. "Observation from an Ecological Perspective". In.; **TESOL Quarterly** v. 31, n. 4. Pp. 783-787, 1997.

WAJNRYB, R. **Classroom Observation Tasks**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992, 2002.