

Paula Ribeiro e Souza

As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2008

Paula Ribeiro e Souza

As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: F – Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2008

Ao meu pai que lutou e torceu tanto para que meus sonhos se realizassem, acreditando sempre que eu era capaz de grandes conquistas. Com amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Deise Prina Dutra que orientou este trabalho com muito profissionalismo, sempre tecendo comentários valiosos e pertinentes. Sua leitura cuidadosa e sua dedicação são exemplos a serem seguidos por todos nós na busca de nos tornarmos grandes profissionais.

Agradeço a todos os mestres da Faculdade de Letras que colaboraram para minha formação, em especial à Professora Heliana Mello por sua postura acadêmica irrepreensível, nos mostrando que uma pesquisa deve sempre ser conduzida com seriedade e compromisso.

Agradeço à Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira e à Ana Lúcia Surerus Pitanguy Marques pela grande amizade. Por terem colaborado diretamente para a realização deste trabalho e acreditado no meu potencial como profissional.

Agradeço à Maria Luiza e Livia por aceitarem prontamente participar desta pesquisa. Nosso convívio foi de extrema importância para meu amadurecimento profissional e pessoal.

Agradeço a todos os meus amigos do EDUCONLE e da Pós-Graduação, e, em especial, à amiga Janaína que me motivou para que eu me inscrevesse no exame de seleção para o Mestrado.

Agradeço à minha mãe Silvana, às minhas irmãs Gláucia, Joyce e Kellen, ao meu sobrinho Henrique e ao meu namorado Thiago, pelo apoio incondicional e carinho. Pelos momentos inesquecíveis de alegria, risos e amizade.

Agradeço a Deus que me fortaleceu durante toda essa caminhada, não deixando que eu esmorecesse diante dos momentos mais difíceis.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática docente de duas professoras em formação inicial de língua inglesa, participantes de um projeto de Educação Continuada, EDUCONLE, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, em relação a como elas abordam o ensino de gramática na sala de aula. A pesquisa buscou verificar a influência das experiências das informantes como aprendizes e professoras de língua estrangeira na maneira como elas conceptualizam gramática, e investigar se a experiência de prática docente oferecida pelo Projeto levou-as a refletir sobre o ensino de gramática em suas aulas e vislumbrar mudanças na construção de suas práticas.

Primeiramente, foram analisadas as concepções das informantes sobre ensino/aprendizagem, gramática e ensino de gramática por meio das metáforas conceptuais construídas nos seus discursos. Para a análise das metáforas, foram coletadas narrativas escritas e orais. A segunda etapa consistiu em observações de aulas que forneceram dados sobre as ações pedagógicas das professoras, buscando verificar se elas abordavam ou não aspectos gramaticais nas suas aulas, como o faziam e quais os fatores que influenciavam suas decisões. Por fim, criou-se um espaço – sessões de reflexão - onde as professoras em formação refletiram e discutiram sobre as ações tomadas em sala de aula, promovendo, assim, uma ligação efetiva entre teoria e prática.

Os resultados apontaram que as concepções construídas pelas professoras com base em suas experiências antes da graduação, durante a graduação e no projeto EDUCONLE interferiram nas ações e decisões em sala de aula, juntamente com outros fatores, tais como, conhecimento lingüístico e metodológico, personalidade, e o grupo de alunos. As sessões de reflexão promoveram momentos de tensão que culminaram, na maioria das vezes, em reflexão e, conseqüentemente, na reconstrução da prática pedagógica por meio de propostas de mudança.

ABSTRACT

This project aimed at investigating the classroom practices of two pre-service English teachers, participants in a Continuing Education Program, EDUCONLE, in relation to how they deal with grammar teaching in the classroom. The research focused on the influence of the pre-service teachers' experiences as language learners and teachers on how they conceptualize grammar. The project also analyzed if the teacher practice experience in the program collaborated to make them reflect about grammar teaching in their classes and think of possible changes.

Firstly, the pre-service teachers' conceptions about grammar and grammar teaching were analyzed through the conceptual metaphors in their discourses. In order to analyze the metaphors, written and oral narratives were collected. Then, observations of the teachers' practice were taken to gather data about the pedagogical actions of the teachers, trying to see if they treated grammar aspects in the classrooms or not, how they did that and what the factors that influenced their decisions were. Finally, reflective sessions were held, in which the teachers could reflect and discuss about their actions in the classroom, encouraging an effective connection between theory and practice.

Results pointed out that the conceptions constructed by the pre-service teachers, which were based on their experiences before the undergraduate course, during the course and in the program EDUCONLE, had an impact on their actions and decisions in the classroom, together with other factors, such as, personality, knowledge about the language and about methodology, and the group of students. The reflective sessions promoted moments of tension that culminated, most of the time, in reflection and, consequently, construction of teacher practice by changes that were proposed.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

2 REVISÃO DA LITERATURA

Quadro 1 A cognição do professor no ensino de língua	23
Quadro 2 A metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM.....	30
Quadro 3 As três dimensões no ensino de gramática	34

3 METODOLOGIA

Tabela 1 Observações de aulas	51
Quadro 4 Construto Tensão Colaborativa.....	57

4 ANÁLISE DOS DADOS

Quadro 5 O professor na concepção de Maria Luiza	67
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A Roteiro para narrativas 1 – Educonle 2006	125
Anexo B Roteiro para narrativas 2 – Educonle 2006	126
Anexo C Roteiro para narrativas 3	127
Anexo D Narrativas escritas pelas informantes	128
Anexo E Notas de campo da pesquisadora sobre as aulas observadas.....	132
Anexo F Transcrição das sessões de reflexão.....	139

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A motivação para a pesquisa	11
1.2	A justificativa	12
1.3	Os objetivos	16
1.3.1	Gerais	16
1.3.2	Específicos	16
1.3.3	As perguntas de pesquisa	17
1.4	Organização da dissertação	17
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1	A formação de professores: um novo paradigma	19
2.1.1	O professor em formação inicial e os fatores que influenciam suas concepções	21
2.1.2	Em busca de uma formação voltada para a reflexão	24
2.2	A construção metafórica.....	27
2.2.1	A metáfora conceptual e a formação de professores	30
2.3	Definição de Gramática.....	33
2.3.1	O papel da Gramática nas Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Línguas	34
2.4	A formação continuada de professores e o ensino de gramática.....	40
2.5	Resumo do capítulo.....	41
3	METODOLOGIA.....	42
3.1	A natureza da pesquisa.....	42
3.2	O contexto da pesquisa.....	43
3.2.1	O projeto EDUCONLE.....	43
3.2.2	O eixo lingüístico.....	44
3.2.3	As participantes	45
3.2.3.1	A participante Maria Luiza	46
3.2.3.2	A participante Livia.....	46
3.2.3.3	O grupo	46
3.3	Os instrumentos de coleta de dados.....	47
3.3.1	Narrativas.....	47
3.3.2	Entrevistas.....	49

3.3.3	Observações de aulas.....	50
3.3.4	Notas de campo.....	52
3.3.5	Sessões de Reflexão.....	52
3.4	Procedimentos para a análise dos dados.....	53
3.4.3	A análise das metáforas.....	53
3.4.4	As metáforas e a prática de sala de aula.....	55
3.4.5	A formação voltada para a reflexão.....	56
3.4.6	O construto tensão colaborativa.....	56
3.4.7	Resumo do capítulo.....	58
4	ANÁLISE DE DADOS.....	59
4.1	As metáforas conceituais.....	59
4.1.1	A experiência de aprendizagem.....	59
4.1.1.1	Maria Luiza.....	60
4.1.1.2	Lívia.....	63
4.1.2	Ser professor.....	65
4.1.2.1	Maria Luiza.....	66
4.1.2.2	Lívia.....	68
4.1.3	A experiência docente – o ensinar.....	70
4.1.3.1	Maria Luiza.....	71
4.1.3.2	Lívia.....	72
4.1.4	A gramática e o ensino de gramática.....	74
4.1.4.1	Maria Luiza.....	74
4.1.4.2	Lívia.....	76
4.1.5	Considerações sobre as metáforas conceituais de Maria Luiza e Lívia.....	78
4.2	A abordagem de ensinar.....	79
4.2.1	As aulas no projeto EDUCONLE.....	80
4.2.2	As aulas de Maria Luiza.....	80
4.2.3	As aulas de Lívia.....	82
4.2.4	Fatores que podem influenciar a prática docente.....	84
4.2.4.1	O conhecimento procedural.....	84
4.2.4.2	O conhecimento sobre a língua.....	85
4.2.4.3	O fator personalidade.....	88
4.2.4.4	O grupo de alunos do Projeto.....	92
4.2.5	Considerações sobre a abordagem de ensinar das participantes.....	94
4.3	O processo reflexivo.....	95
4.3.1	A aula de 14 de Abril.....	96
4.3.2	A aula de 19 de Maio.....	99
4.3.3	A aula de 02 de Junho.....	103
4.3.4	A aula de 16 de Junho.....	106
4.3.5	A aula de 01 de Julho.....	108
4.3.6	Considerações sobre o processo reflexivo das informantes.....	111
4.4	Resumo do capítulo.....	112

5	CONCLUSÃO	115
5.1	Retomada das perguntas de pesquisa.....	113
5.2	Implicações para a área de formação de professores.....	116
5.3	Limitações da investigação e sugestões para futuras pesquisas.....	118
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discorre-se sobre a motivação para a realização da pesquisa, sua importância para a área de Linguística Aplicada e o que a difere das pesquisas anteriores. Os objetivos a serem alcançados são detalhados juntamente com as perguntas de pesquisa. Por último, um esboço sobre a organização da dissertação é apresentado.

1.1 A motivação para a pesquisa

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu ainda durante a graduação, quando tive a oportunidade de me juntar ao projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) como monitora de língua inglesa. Por dois anos, fui professora de inglês dos professores de escola pública que buscavam, acima de tudo, uma melhora na sua prática de sala de aula, enquanto eu buscava me tornar professora. Pode parecer um pouco contraditório esse meu início à docência para alguns, mas foi nesse espaço que pude colocar em prática todas aquelas teorias vistas em disciplinas da graduação, como Fundamentos Pedagógicos e Formação de Professores, que pareciam às vezes “teóricas” demais; além disso, tive a chance de compreender e refletir sobre minhas ações e atitudes em sala de aula, e também conhecer, mesmo que indiretamente, a escola pública de hoje com seus pontos positivos e suas deficiências.

A pesquisa, portanto, pretende relatar as experiências de professoras em formação inicial que, assim como eu, tiveram o projeto EDUCONLE como referência nas suas práticas de sala de aula, e puderam buscar uma relação entre teoria e prática e refletir sobre suas concepções e ações, vislumbrando possíveis mudanças, e promovendo, assim, seu crescimento como profissionais.

Além disso, uma vez reconhecido que ações formativas (Projeto Educonle, por

exemplo) trazem benefícios para a prática do professor de língua estrangeira em formação, é de extrema importância relatar sistematicamente como ações reflexivas, práticas colaborativas e novas experiências pedagógicas ocorridas nesse contexto afetam as concepções do futuro professor e conseqüentemente a sua prática. Pesquisas, como esta, têm a capacidade de validar tais ações, promover outras iniciativas, além de possibilitar inferências significativas sobre a formação de professores para a área de Linguística Aplicada.

1.2 A justificativa

Zeichner (1998), ao retratar as tendências de pesquisas sobre formação de professores nos Estados Unidos, relata que, com o reconhecimento de que as crenças, as percepções e teorias do professor afetam sua prática de sala de aula, os pesquisadores passaram a analisar como o curso de formação inicial influencia o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do professor. Uma das grandes tendências na pesquisa sobre formação de professores apontada por ele a esse respeito é:

compreender a contribuição dos programas formais de formação no preparo de futuros professores, tendo em vista as concepções e experiências anteriores que eles trazem consigo[...] (ZEICHNER, 1998, p.82).

As pesquisas qualitativas que propõem investigar a cognição dos professores são recentes e partem do pressuposto de que acessar as teorias pessoais do professor leva a uma maior compreensão das ações deles em suas práticas de sala de aula (CARAZZAI, 2002). Uma das áreas em que uma compreensão maior sobre as atitudes e práticas do professor se faz necessária, é o ensino de gramática, dada a sua posição central nos estudos de aquisição de segunda língua (ver ELLIS, 1994), assim como, nas discussões sobre metodologias de ensino

(ver DUTRA e MELLO, 2004). Além disso, Borg (1998, p.10) declara que “pesquisas no contexto psicológico sobre o ensino de gramática são também particularmente importantes pelo fato de os estudos em aquisição de L2 apresentarem uma natureza inconclusiva sobre a melhor maneira de ensinar gramática”.¹ Entretanto, tanto Borg (1998, 1999a, 2001) quanto Carazzai (2002) afirmam que pouca atenção tem sido dada às percepções dos professores em relação ao papel da gramática e em como o sistema pedagógico pessoal² dos professores pode determinar a maneira como eles abordam questões gramaticais em suas salas de aulas.

O estudo conduzido por Borg (1998) investigou a maneira pela qual o sistema pedagógico pessoal de um professor de segunda língua (L2) determina sua abordagem ao ensino de gramática. Para tal, Borg (1998) utilizou-se de conversas semi-estruturadas para estabelecer o perfil do professor, as razões que o levaram a lecionar, suas experiências de ensino e suas visões sobre o ensino de L2. Outros instrumentos de coleta de dados foram observações de sala de aula e entrevistas sobre os eventos ocorridos durante as aulas. O informante da pesquisa de Borg (1998) era um falante nativo de língua inglesa, envolvido no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira há mais de 15 anos e escolhido por ser um dos mais qualificados e experientes professores em um instituto de língua inglesa em Malta. Uma das conclusões apontadas por Borg foi a de que o sistema pedagógico do professor em questão era profundamente influenciado pelas suas experiências educacionais e profissionais.

Carazzai (2002), por sua vez, realizou um estudo etnográfico no Brasil com nove professores de inglês para identificar os tipos de concepções, conhecimentos e crenças que os professores tinham em relação ao ensino de gramática. A autora analisou a natureza de tais crenças e como elas eram expressas na prática de um dos professores-informantes. Os participantes da pesquisa eram professores em-serviço, a maioria com nível de mestrado e

¹ “Research into the psychological context of grammar teaching is also particularly important in view of the inconclusive nature of L2 acquisition studies of the best way to teach grammar” (BORG, 1998, p.10)

² “the beliefs, knowledge theories, assumptions, and attitudes that teachers hold about all aspects of their work” (BORG, 1998:09)

doutorado em Linguística Aplicada. Os informantes foram indicados por serem professores experientes e que forneceriam dados detalhados. A pesquisadora utilizou como instrumento para coleta de dados questionários abertos e observações de sala de aula. O estudo demonstrou que “os professores vêem a gramática de uma maneira contextualizada, integrando forma, significado e função” (CARAZZAI, 2002, p.68), e que a gramática e o ensino de gramática têm um papel facilitador na aprendizagem. Carazzai (2002) classificou, baseando-se em Borg (1999b), a natureza das crenças dos professores em contextuais, cognitivas e experienciais. Na perspectiva contextual, a preocupação com os alunos apareceu como sendo a que mais influenciava as crenças dos professores sobre gramática e ensino de gramática. A perspectiva cognitiva mostra, por sua vez, que os professores, na sua maioria, eram conscientes a respeito da natureza de suas crenças, o que pode influenciar suas decisões em sala de aula. Por último, as fontes experienciais apontam que muitas das decisões tomadas pelos professores eram influenciadas pelas suas experiências de aprendizagem.

Dois outros estudos, também no contexto brasileiro, enfatizaram o ensino de gramática na sala de aula (ALMEIDA, 2003 e ALMEIDA e DUTRA, 2004). Almeida e Dutra (2004) descreveram a prática de quatro professores de inglês, dois professores em serviço e dois professores em formação inicial, em relação ao uso de terminologia gramatical, focalizando o discurso metalingüístico desses professores. As autoras investigaram se os aspectos gramaticais eram tratados de forma reativa (motivada pelo contexto) ou de forma proativa (antes de haver a necessidade por parte dos alunos). O estudo apontou diferenças na frequência com que os professores usavam tais abordagens na sala de aula. Os professores com uma maior experiência pedagógica apresentaram índices mais altos no que tange ao foco de aspectos gramaticais de forma reativa, o que sugere uma maior confiança e naturalidade advindas da experiência.

Compartilhando da visão de Borg (1998, 1999, 2001), Carazzai (2002) e Almeida

(2003) sobre a necessidade de se pesquisar mais a fundo como os professores abordam o ensino de gramática em sala de aula, é que esta pesquisadora se propõe a investigar a prática de duas professoras em formação inicial em língua inglesa no que concerne à gramática e ao ensino de gramática. Entretanto, a presente pesquisa se diferencia das pesquisas citadas anteriormente nos seguintes aspectos:

- i) Opção pela formação inicial – tanto a pesquisa de Carazzai (2002) quanto a de BORG (1998) deram um enfoque maior à prática de professores em serviço, escolhidos por terem uma vasta experiência de sala de aula. A escolha pela formação inicial se deu, neste estudo, frente ao fato de que essa fase, mesmo não sendo a única responsável pela formação do professor, marca de maneira significativa a transformação dos alunos em professores, e, como afirma Gimenez (2004, p.173), “pode ser maximizada dependendo das experiências que proporciona”.
- ii) A presente pesquisa propõe observar a prática das informantes durante um período de tempo, buscando, assim, analisar como elas abordam o ensino de gramática em sala de aula e verificar se elas são capazes de vislumbrarem mudanças por estarem expostas a aulas teóricas tanto no projeto no qual participam quanto na graduação, e também por participarem de atividades de iniciação à docência³.
- iii) A pesquisa também propõe um espaço no qual as informantes possam refletir sobre suas decisões em sala de aula no que tange ao ensino de gramática, promovendo, assim, a ligação entre teoria e prática. A respeito desta questão,

³ O projeto a que me refiro e a participação das informantes dentro deste projeto serão detalhados na seção de Metodologia.

Gimenez (2004, p.183) argumenta que uma abordagem reflexiva de formação se dá pelo reconhecimento de que “os conhecimentos sobre ser professor precisam ser construídos na prática e a partir das experiências dos futuros professores”.

1.3 Os objetivos

1.3.1 Gerais

O objetivo geral da pesquisa é investigar a prática docente de duas professoras em formação inicial de língua inglesa, participantes de um projeto de Educação Continuada desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, em relação a como elas abordam o ensino de gramática em sala de aula. A pesquisa busca observar a influência das experiências das informantes como aprendizes de língua estrangeira na maneira como elas conceptualizam “gramática” e analisar se a experiência de prática docente oferecida pelo projeto faz com que elas sejam capazes de refletir sobre suas concepções e práticas e propor possíveis mudanças.

1.3.2 Específicos

- Identificar as metáforas conceptuais⁴ que as professoras em formação inicial constroem para se referirem à ‘gramática’ e ao ‘ensino de gramática’ no contexto da sala de aula;
- Analisar como as professoras em formação inicial tratam aspectos gramaticais na sua prática docente de sala de aula;

⁴ O conceito de metáfora conceptual será desenvolvido no capítulo de Revisão da Literatura.

- Analisar se a experiência docente vivenciada pelas informantes no projeto Educonle faz com que as mesmas reflitam sobre o ensino de gramática em suas aulas e se tais reflexões levam-nas a vislumbrarem possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas.

1.3.3 As perguntas de pesquisa

1 – Com base em suas experiências como aprendizes de língua estrangeira, quais metáforas conceptuais as professoras em formação inicial constroem para se referirem ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, à gramática e ao ensino de gramática?

2 - Como as professoras em formação abordam aspectos gramaticais na sua prática docente dentro do projeto EDUCONLE? Quais os fatores que influenciam suas decisões?

3- Como as professoras em formação inicial discutem as suas práticas atuais e vislumbram possíveis mudanças?

1.4 Organização da dissertação

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo este primeiro destinado a desenvolver o tema da pesquisa, sua importância para a área de Linguística Aplicada, assim como os estudos já realizados. Traz também os objetivos e as perguntas de pesquisa que conduziram toda a investigação.

O capítulo dois aborda o quadro teórico da pesquisa. Questões sobre a formação de professores, práticas reflexivas e busca de mudanças são discutidas. Discorre-se também sobre a utilização da teoria da metáfora conceptual, proveniente da Linguística Cognitiva,

para acessar a cognição do professor.

O capítulo três detalha a natureza da pesquisa, o contexto, as participantes, os instrumentos de coleta de dados. Traz as escolhas metodológicas implementadas ao longo da pesquisa para a análise dos dados.

O capítulo quatro discute de forma interpretativa os resultados apontados na análise dos dados e está dividido em três grandes temas: as metáforas conceituais, a abordagem de ensinar e o processo reflexivo.

No capítulo cinco, as perguntas de pesquisa são retomadas com base na análise apresentada no capítulo anterior. São discutidas as contribuições do trabalho para a área, assim como suas deficiências e propostas para futuras pesquisas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, será abordado o quadro teórico que delineou o desenho da pesquisa. Serão discutidas questões relacionadas à formação inicial de professores, suas concepções sobre ensino-aprendizagem, os fatores que as influenciam, e a prática da reflexão como forma de conhecimento e busca de mudanças. A teoria da metáfora conceptual, proveniente da Linguística Cognitiva, será apresentada dentro de uma perspectiva educacional, como meio de análise das concepções dos professores sobre ensino-aprendizagem de língua, gramática e ensino de gramática. O capítulo também traz algumas considerações acerca do ensino de gramática dentro das várias abordagens de ensino, além de apontar alguns trabalhos sobre formação de professores e ensino de gramática considerados importantes para este estudo.

2.1 A formação de professores: um novo paradigma

As pesquisas em formação de professores de Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) vêm aumentando consideravelmente nas últimas décadas, tanto no contexto internacional, como atesta Zeichner (1998), quanto no contexto brasileiro (ALMEIDA-FILHO, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; DUTRA e MELLO, 2005; dentre outros). Os estudos têm enfatizado diversos aspectos, tais como, formação inicial e continuada dentro de uma perspectiva reflexiva (CELANI, 2002; SÓL, 2004; BEMFICA, 2004; JORGE, 2005), crenças de professores (BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), processo de (re)construção da identidade do professor (LIBERALI, 2004a), o papel de narrativas no processo reflexivo do professor (TELLES, 2004, DUTRA e MELLO, no prelo) e construções conceptuais dos professores (OSÓRIO, 2003; MELLO e DUTRA, 2004).

Como pode ser notado pelos temas dos trabalhos citados acima, há um interesse maior

em pesquisar o professor e sua formação do que a eficácia de métodos, técnicas, e estratégias de ensino. Esse interesse surge do reconhecimento de que o professor não é apenas um implementador de métodos e técnicas, mas um profissional reflexivo e com autonomia para tomar suas próprias decisões (GIMENEZ, 2004), fortemente influenciadas por suas concepções sobre ensino e aprendizagem (BORG, 1999). A esse respeito, Zeichner (2003, p.07) afirma que as “teorias dos professores podem colaborar para a construção de um conhecimento comum sobre práticas eficazes de ensino⁵”. Borg (1999, p. 22) atesta que a cognição do professor⁶ pode informar o processo de formação de professores e argumenta que essa abordagem pode ser mais elucidativa do que as concepções behavioristas, assim:

[...] um entendimento das bases psicológicas implícitas do trabalho do professor é necessário se nós pretendemos ir além da concepção behaviorista superficial dos processos educacionais.⁷

Portanto, o paradigma behaviorista, segundo o qual professores eram treinados para colocarem em prática as descobertas das pesquisas, cede lugar ao novo paradigma que vê os professores como agentes e com potencial para a reflexão. Essa mudança levou a Lingüística Aplicada a uma preocupação maior com o processo de aprender e ensinar do professor, como assinala Gimenez (2004).

⁵ [...] teachers have theories too, that can contribute to the building of common knowledge about good teaching practices (ZEICHNER, 2003, p.07)

⁶ Termo usado por Borg para se referir à “dimensão cognitiva não-observável de ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam” (BORG, 2003, p. 81).

⁷ [...] an understanding of the often implicit psychological bases of teachers’ work is required if we are to go beyond a superficial behavioural conception of instructional processes.

2.1.1 O professor em formação inicial e os fatores que influenciam suas concepções

A profissão de professor, segundo Lortie (1975), não se inicia quando o recém-formado assume seu posto à frente de uma sala de aula, mas vem sendo construída ao longo de sua experiência como aprendiz, o que o autor denomina de aprendizagem por observação (*apprenticeship of observation*). Sendo assim, as experiências como aprendiz irão moldar suas concepções sobre ensino e aprendizagem, e estas podem influenciar suas futuras práticas educacionais. Vieira Abrahão (2004) afirma que, ao entrarem para os cursos de formação, os futuros professores trazem consigo uma experiência rica como aprendizes, traduzida em crenças, valores, pressupostos e conhecimentos; e que essa experiência funciona como “filtros de insumo às teorias e práticas” vivenciadas durante o curso de formação, ou seja, “cada professor ou aluno-professor [fará] uma leitura particular, o que [trará] reflexos para a construção de sua prática pedagógica” (p.131). Telles (2004, p.59), ao analisar a construção da identidade profissional de alunos do curso de Letras, argumenta que:

A identidade [do professor] se resume em um conjunto de elementos que são referenciais para a prática do professor, sejam eles teóricos, empíricos ou mesmo trazidos pela participante, antes mesmo de ela imaginar-se um dia professora.

Portanto, as experiências vivenciadas pelos futuros professores não podem ser desprezadas, sejam elas originadas de suas experiências como aprendizes (influência dos professores na aprendizagem, exposição a diferentes métodos, outras experiências de ensino, etc), ou de outras fontes, experiência familiar, por exemplo. (PRAHBU, 1990 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.132).

O estudo de Johnson (1994), por exemplo, procurou analisar as imagens sobre ensino-

aprendizagem de professores em formação, construídas com base nas suas experiências como aprendizes, e revelou que as decisões tomadas em sala de aula pelos professores refletiam essas imagens. Para Johnson (1996, p.767), o conhecimento do professor é “amplamente experiencial e construído socialmente a partir das experiências e salas de aulas de onde eles vieram.”⁸.

Borg (2003) também assinala que a formação profissional do futuro professor pode influenciar sua cognição, como demonstra o estudo conduzido por MacDonald et al. (2001), que objetivou analisar a influência de um curso sobre aquisição de segunda língua nas concepções de alunos de graduação e pós-graduação. O estudo revelou que o curso realmente teve um impacto em algumas crenças, afirmações e conhecimento dos futuros professores, e que significativas mudanças foram verificadas nas atitudes desses professores em relação a certas questões de aprendizagem de língua.

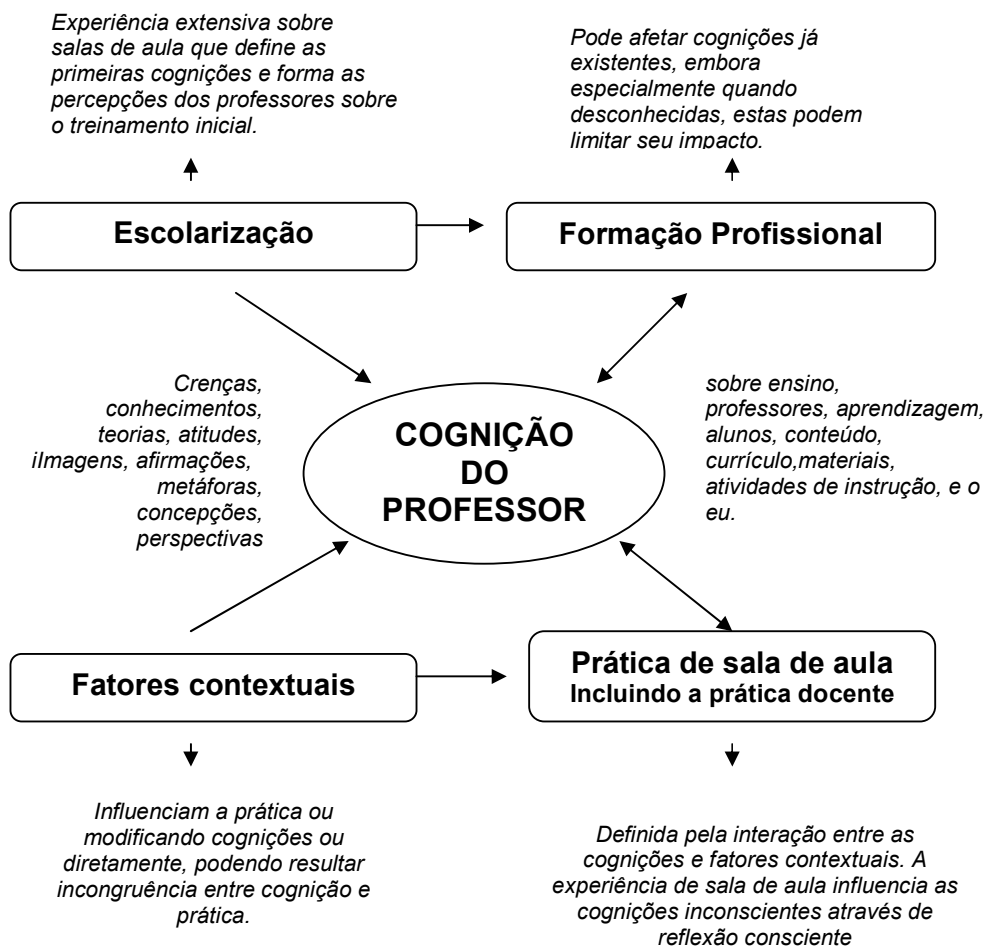
Um outro fator importante na construção da cognição do futuro professor é a sua experiência como professor, ou seja, a sua prática de sala de aula, juntamente com os fatores contextuais que subjazem a ela. Fatores como atitude e personalidade também são apresentados por Andrews (2001) como causadores de impacto na prática pedagógica do futuro professor.

Com base nas reflexões acima sobre as experiências e os fatores que influenciam a cognição do professor, Borg (2003) sugere a seguinte figura (Quadro 1) como representação esquemática do ensino de língua, na qual a cognição do professor tem um papel fundamental.

⁸ “what teachers know about teaching [...] is largely experiential and socially constructed out of the experiences and classrooms from which teachers have come.”

QUADRO 1

A cognição do professor no ensino de língua



Fonte: Borg (2003, p. 82)

A figura proposta por Borg (2003, p.86) sugere que a cognição do professor é, segundo ele próprio, “um termo inclusivo que abarca a complexidade das vidas mentais dos professores”⁹, formada por crenças, conhecimentos, atitudes, teorias, imagens, metáforas, concepções e perspectivas sobre ensino-aprendizagem como um todo. A cognição do professor pode, portanto, ser influenciada por sua experiência como aprendiz, *escolarização*,

⁹ [...] as an inclusive term to embrace the complexity of teachers’ mental lives.

sua formação profissional, sua prática de sala de aula e por fatores contextuais. Borg (op. cit) também ressalta a multiplicidade de termos usados para caracterizar estudos sobre a cognição do professor que podem levar a uma confusão de definição. Alguns desses termos são: máximas (RICHARDS, 1996), sistemas pedagógicos dos professores (BORG, 1998), imagens (JOHNSON, 1994), repertório pessoal prático (TELLES, 1999), entre outros.

2.1.2 Em busca de uma formação voltada para a reflexão

Ao reconhecermos que a cognição do professor desempenha papel importante nas suas decisões pedagógicas, temos também que reconhecer que a formação desses profissionais não deve apenas abarcar conhecimentos teóricos, mas promover oportunidades para que os professores-alunos possam refletir sobre suas concepções em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, buscando, assim, também uma (re)construção de sua prática pedagógica. Sobre os cursos de formação de professores, Johnson (1996, p.766) argumenta que:

[eles] devem criar oportunidades para que os futuros professores explorem, desenvolvam, e refinem seu conhecimento perceptual¹⁰, descubram sobre o que eles estão realmente conscientes, articulem as particularidades de seu próprio contexto de sala de aula, examinem suas próprias reações, pensamentos e sentimentos, e expliquem as peculiaridades de sua própria prática¹¹

Zeichner e Liston (1996, p. 27) argumentam sobre a importância de o professor compreender suas concepções para que ele possa entender e dirigir melhor suas práticas educacionais. Os autores acrescentam que:

¹⁰ Johnson (1996) traça um paralelo entre *perceptual knowledge* (conhecimento oriundo da prática e da experiência) com *conceptual knowledge* (conhecimentos de teorias).

¹¹ “[...] must create opportunities for novice teachers to explore, develop and refine their perceptual knowledge; to uncover the particulars of their own classroom context; to examine their own reactions, thoughts and feelings; and to account for the intricacies of their own teaching”.

O grau com que nós pensamos sobre essas experiências [experiências vividas antes de entrar para a graduação, aquelas encontradas durante o curso] e o grau com que estas experiências dão forma a futuros eventos e nos faz crescer como professores pensantes constituem, em parte, nossa compreensão reflexiva¹².

Assim, é por meio do processo de reflexão que o futuro professor encontrará os subsídios que o levam a mudanças em níveis cognitivos (MAGALHÃES, 2004; GIMENEZ, 2004), construindo, assim, uma identidade profissional transformadora (LIBERALI, 2004a). O desenvolvimento profissional do professor, segundo Freeman (1989), tem como objetivo gerar mudança a partir de um aumento de consciência, e se constitui em “um processo de reflexão, crítica e refinamento da prática de sala de aula do professor” (p.40).

Portanto, para que transformações possam realmente ocorrer é necessário que os professores passem por um processo reflexivo. Liberali (2004a, 2004b) e Magalhães (2004), com base no trabalho de Smyth (1992), discutem as quatro fases de reflexão propostas por ele: descrever; informar; confrontar; e reconstruir. As autoras discorrem sobre a necessidade de se formarem professores críticos e reflexivos nas suas práticas de sala de aula, ou seja, professores capazes de:

- i) ‘descrever’ suas ações em sala de aula indo além da parcialidade e de julgamentos de valor;
- ii) ‘informar’ buscando teorias que sustentam as ações tomadas;
- iii) ‘confrontar’ as teorias que embasam as ações frente a questionamentos; e, por fim,
- vi) ‘reconstruir’ a prática pedagógica, passando a desempenhar um papel de agente na educação e não apenas o de um transmissor de conhecimentos.

¹²The degree to which we think about those experiences and the degree to which those experiences frame further events and enable us to continue to grow as thoughtful teachers constitutes, in part, our reflective understanding.

Oliveira (2006) também argumenta que a reconstrução do conhecimento docente e mudanças na práxis são somente efetivadas por meio da reflexão crítica e teoricamente informada. A autora propõe um construto teórico, denominado *tensão colaborativa*, para promover momentos de reflexão que culminem em tomada de consciência e mudanças na prática de sala de aula. O construto assemelha-se às duas fases finais de reflexão – confrontar e reconstruir, discutidas por Liberali (2004a, 2004b) e Magalhães (2004), uma vez que tem como objetivo criar tensões que provoquem questionamentos informados teoricamente e levem à reconstrução da prática.

Outros autores também apontam que a “capacidade de refletir sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional” (DUTRA e MELLO, 2004, p.31), e que a reflexão deve se estender além da prática analisada englobando as experiências passadas do professor. Corroborando o argumento de Dutra e Mello (op.cit), Gimenez (2004, p.183) acrescenta que a escolha de uma abordagem reflexiva surge do “reconhecimento de que os conhecimentos sobre ser professor precisam ser construídos na prática e a partir das experiências dos futuros professores”.

Um outro estudo realizado por Dutra e Mello (no prelo) discorre sobre a escrita de narrativas e a prática reflexiva como ferramentas de auto-observação e reconceptualização do professor em relação ao ensino de língua e teorias de aprendizagem para uma (re)construção de sua prática pedagógica. As autoras acreditam que uma importante parte do crescimento profissional do professor advém das oportunidades que este tem de refletir sobre suas concepções, ações e decisões em sala de aula. O trabalho de Arruda (2008) também discorre sobre a importância da reflexão para a cognição do professor, ao relatar que programas voltados para a prática reflexiva do professor oferecem novas oportunidades pedagógicas para que ele reflita sobre suas crenças e seja capaz de ressignificá-las.

Portanto, a formação de professores voltada para uma perspectiva reflexiva pode fazer

com que o futuro professor seja capaz de refletir criticamente sobre suas ações, procurando questioná-las com respaldo teórico e, conseqüentemente, reconstruí-las. A reflexão leva o futuro professor a conectar teoria e prática, desconstruindo, assim, uma crença bastante enraizada de que teoria não tem nenhuma conexão clara com a realidade de ensino (UR, 1996). Segundo Borg (2003, p. 90) o desenvolvimento profissional:

é aquele em que novas informações e novas experiências levam o aluno-professor a adicionar, refletir e reconstruir suas idéias de uma maneira progressiva, complexa e não-linear.

2.2 A construção metafórica

Uma das bases teóricas que guiaram a análise dos dados da presente pesquisa emerge de uma escola de pensamento lingüístico relativamente nova, denominada Lingüística Cognitiva. A Lingüística Cognitiva postula que a linguagem é desenvolvida com base em operações cognitivas gerais, contrapondo-se à visão dominante de que existe um módulo específico e isolado para a aquisição da linguagem. A utilização da linguagem está, portanto, intrinsecamente ligada às outras habilidades cognitivas, e se desenvolve com base nas experiências da criança com o meio a sua volta. Para a Lingüística Cognitiva, como destacam Mello e Dutra (2004), a linguagem é essencialmente conceptual, concebida como um sistema simbólico no qual forma e função são dois pólos de um par, uma vez que o sentido é a base para que estruturas simbólicas possam ser organizadas.

Dentro do quadro teórico apresentado, a teoria da metáfora conceptual se mostrou bastante apropriada para esta pesquisa, uma vez que por meio das metáforas presentes no discurso do professor, podemos vislumbrar suas concepções acerca do ensino-aprendizagem de língua. A teoria da metáfora conceptual, em oposição às teorias clássicas, vê a metáfora

não apenas como uma expressão lingüística poética pertencente à linguagem, mas como um meio primário para a expressão do pensamento, ou seja, uma operação cognitiva. Lakoff (1992), fazendo menção ao trabalho de Michael Reddy (1979), define metáfora da seguinte maneira:

[...] o lócus da metáfora é o pensamento, não a linguagem, a metáfora é a parte principal e indispensável da nossa maneira ordinária e convencional de conceptualizar o mundo, e o nosso comportamento cotidiano reflete nossa compreensão metafórica da experiência¹³

Para Lakoff (op.cit), a metáfora está presente na linguagem do dia a dia, tanto no discurso falado quanto no discurso escrito, não sendo apenas privilégio de poucos poetas escritores ou artistas; e demonstra nossa habilidade de conceptualizar e mapear um domínio da experiência em termos de outro domínio. Segundo Gibbs (1994, p.122), a metáfora é uma “forma de pensamento com suas próprias funções epistemológicas”. Lakoff e Johnson (2002, p.45) declaram que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e ação”.

A partir desta nova concepção de metáfora, esses pensadores desafiaram a dicotomia clássica existente entre linguagem literal e linguagem figurada, colocando em xeque um conjunto de afirmações, tais como: toda a linguagem convencional é literal e não metafórica; todo objeto pode ser compreendido literalmente; somente a linguagem literal pode ser falsa ou verdadeira; todas as definições dadas no léxico de uma língua são literais; os conceitos usados na gramática de uma língua são literais¹⁴.

A teoria da metáfora conceptual pressupõe a existência de um sistema metafórico que estrutura o modo como conceptualizamos um domínio mental em termos de um outro

domínio da experiência por meio de mapeamentos entre eles, e mostra como nós compreendemos tal experiência e que sentido damos a ela. Os mapeamentos entre domínios acontecem, primeiramente, no nível do pensamento e, posteriormente, são expressos por meio da linguagem. Conceitos abstratos do nosso dia-a-dia, tais como, tempo, estado, mudança, causa, e propósito são tidos como metafóricos e demonstram a importância central desses mapeamentos para o pensamento e linguagem.

Uma metáfora conceptual bastante discutida por Lakoff (1992) e Lakoff e Johnson (2002) refere-se ao amor conceptualizado como uma viagem¹⁵, e é expressa linguisticamente por expressões como: *Look how far we've come* (Veja a que ponto nós chegamos), *we can't turn back now* (Agora não podemos voltar atrás), *We may have to go our separate ways* (Nós teremos que seguir caminhos separados), *The marriage is on the rocks* (O nosso casamento está encalhado), *I don't think this relationship is going anywhere* (Eu acho que esta relação não vai dar em lugar nenhum)¹⁶. A metáfora O AMOR É UMA VIAGEM envolve compreender o domínio da experiência mais abstrato *amor* em termos de um domínio distinto mais concreto *viagem*. Os mapeamentos do domínio fonte (viagem) para o domínio alvo (amor) são regulados pelo Princípio da Invariância, que restringe as correspondências fazendo com que elas preservem a topologia cognitiva, ou seja, os amantes correspondem aos viajantes, o relacionamento amoroso corresponde ao veículo, dificuldades no relacionamento correspondem aos impedimentos para prosseguir viagem, etc. Podemos sugerir a seguinte ilustração (Quadro 2) para a metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM:

¹³ [...] the locus of metaphor is thought, not language, that metaphor is a major and indispensable part of our ordinary, conventional way of conceptualizing the world, and that our everyday behavior reflects our metaphorical understanding of experience (LAKOFF, 1992)

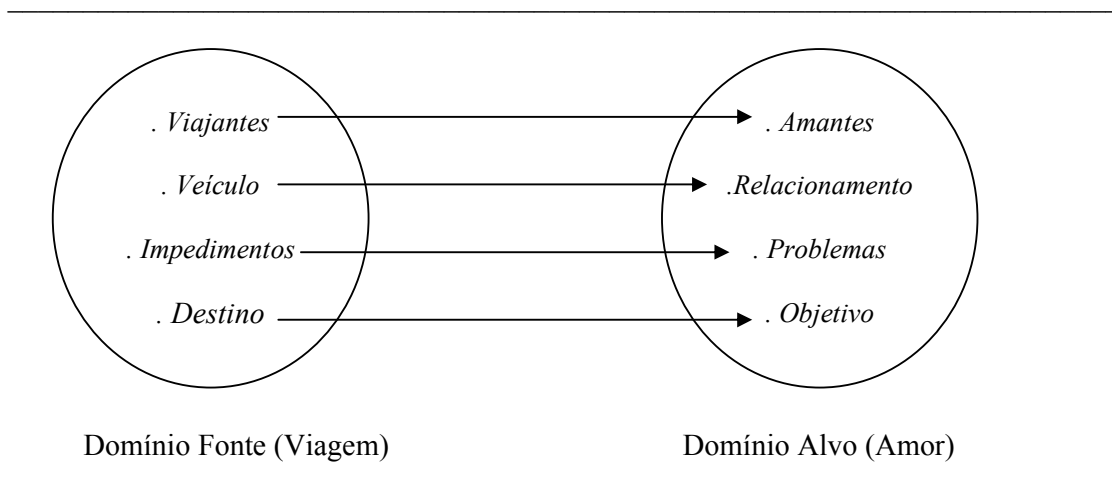
¹⁴ Ver Lakoff (1992)

¹⁵ LOVE IS A JOURNEY

¹⁶ Traduções retiradas do livro *Metáforas do Cotidiano*.

QUADRO 2

A metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM



2.2.1 A metáfora conceptual e a formação de professores

A teoria da metáfora conceptual tem sido a base de pesquisas que objetivam compreender a relação entre o processo cognitivo e a ação de certos grupos, como por exemplo, o estudo conduzido por Mello e Dutra (2004). Neste estudo, as autoras utilizaram a teoria da metáfora conceptual para compreender como professores em formação inicial e alunos conceptualizavam o processo interativo em sala de aula. Para tal, as autoras analisaram os discursos dos informantes, por meio de questionários e sessões de visionamento. A análise dos dados revelou que alunos e professores conceptualizam a interação por meio de domínios metafóricos diferenciados. O processo interativo, na concepção dos alunos, restringe-se às relações afetivas e sociais, ao passo que os professores vêem a interação em sala de aula também como estratégia para o desenvolvimento cognitivo. Tal divergência pode levar a problemas de má-comunicação de expectativas e objetivos entre os dois grupos.

Um outro estudo sobre metáforas educacionais, realizado por Oxford et al. (1998), investigou as metáforas utilizadas por professores, alunos, teóricos da educação e

metodologistas para expressarem suas percepções sobre o que é ‘ser professor’. Para tal, os autores analisaram narrativas, entrevistas, artigos e textos. A pesquisa demonstrou como as metáforas utilizadas pelos informantes relacionavam-se com quatro grandes perspectivas filosóficas no que concerne à educação (Ordem Social, Transmissão Cultural, Crescimento focado no aluno e Reforma Social¹⁷) e como refletiam os diversos métodos de ensino de línguas (Método Gramática-Tradução, Audiolingualismo, Abordagem Comunicativa¹⁸, etc). A pesquisa de Oxford et al. (1998) elucidou as razões pelas quais professores de línguas preferem um método a outro, baseadas nas suas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, aliadas às crenças sobre a natureza humana e a sociedade.

O trabalho de Osório (2003) também verificou uma ligação entre as metáforas de alunos e professores sobre o professor e os métodos de ensino a que eles estavam expostos. Este estudo investigou as categorias de metáforas sobre ‘o professor’ presentes nos discursos de professores e alunos de duas escolas que utilizavam metodologias distintas de aprendizagem: uma escola pública que adotava o método áudio-lingual e uma escola de idiomas que utilizava o método comunicativo. As categorias de metáforas levantadas foram: o professor como transmissor, animador, motivador, tolerante, ajudante, amigo, controlador, parceiro e guia. Todas as metáforas apareceram nos dois grupos, e houve diferença apenas na frequência com que foram utilizadas. A pesquisadora sugeriu que a frequência estaria ligada à natureza do método de aprendizagem de cada escola, influenciando a opinião dos alunos e professores sobre o professor de língua. O estudo colaborou para que os professores pudessem refletir sobre sua prática e sobre as características de um bom professor de língua em sua concepção e na concepção dos alunos.

Kramsch (2003), por sua vez, analisou as metáforas produzidas por alunos como forma de compreender como eles construíam discursivamente representações de si mesmos e

¹⁷ Social Order, Cultural Transmission, Learner-Centered Growth e Social Reform.

¹⁸ Tais métodos serão discutidos posteriormente.

de suas experiências. Foram identificadas as crenças de 953 alunos sobre a experiência de aprendizagem de língua estrangeira por meio das metáforas presentes em questionários e testemunhos biográficos. A pesquisa constatou que muitas das metáforas expressavam experiências contraditórias e paradoxais, mostrando que as crenças não são reflexões da realidade estática, mas dinâmicas e dependentes do contexto. Uma das metáforas produzida por um aprendiz e discutida pela autora refere-se à aprendizagem de uma língua estrangeira como comer patê regurgitado¹⁹. A metáfora sugere uma experiência de natureza contraditória e conflituosa, na qual aprender uma língua, no caso o francês, é como comer patê, um prato sofisticado e saboroso, mas que não é digestivo. O estudo das metáforas produzidas por aprendizes e professores pode trazer uma compreensão maior entre eles, maximizando, assim, a aprendizagem.

Na mesma linha, o estudo de Cortazzi e Jin (1999) procurou analisar as metáforas de professores, alunos de pós-graduação em educação, alunos de graduação em Lingüística e Comunicação sobre aprender/ensinar e sobre ser um bom professor, como forma de acessar a cognição destes. As metáforas que tiveram uma maior ocorrência foram: aprender como algo que acontece de repente, que vem do nada, um ‘clique’, um mistério, um milagre; aprender como movimento, que vai de um ponto a outro; aprender como luz; ensinar como uma viagem; ensinar como cozinhar; ensinar como crescimento; o bom professor como um amigo; professor como um pai ou uma mãe. Os autores argumentaram em favor de estudos sobre metáforas de professores como uma maneira de acessar a cognição destes, possibilitando, assim, um processo de reflexão sobre como eles conceptualizam o ensino-aprendizagem de língua. Para Cortazzi e Jin (op.cit), as metáforas são como pontes de aprendizagem que levam o professor a uma maior compreensão de suas atitudes em sala de aula, podendo promover mudanças em suas ações.

¹⁹ *Learning a foreign language is like eating regurgitated paté.*

É reconhecendo, portanto, que as metáforas afetam nossas percepções e também ações que a presente pesquisa propôs, como parte de sua análise, investigar, com respaldo da Teoria da Metáfora Conceptual, como as professoras em formação conceptualizam a gramática e o ensino de gramática com base nas suas experiências como aprendizes de língua estrangeira e nas experiências recentes como estudantes de Letras e professoras de língua inglesa de um projeto de educação continuada.

2.3 Definição de Gramática

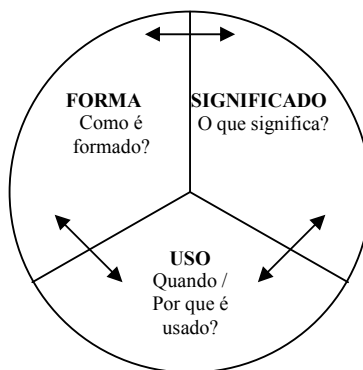
A definição de gramática depende de como o conceito de língua é conceptualizado, ou seja, língua como estrutura de regras ou língua como um fim comunicativo. Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 4), com a finalidade de abranger esses propósitos que envolvem a linguagem, definem gramática com base em três dimensões: forma, significado e uso. Para elas, “as estruturas gramaticais não possuem apenas uma forma morfossintática, mas também são usadas para expressar significado em um contexto apropriado de uso”²⁰. Essas três dimensões estão interconectadas, havendo, portanto, comunicação e dependência entre elas.

O diagrama (Quadro 3), proposto por Larsen-Freeman (1991), ilustra a inter-relação entre essas dimensões: a dimensão *forma* ou *estrutura* está relacionada ao modo como uma estrutura gramatical é construída; a dimensão *significado* envolve o que uma certa estrutura gramatical significa; a dimensão *uso* ou *pragmática* lida com as escolhas do falante entre uma estrutura gramatical e outra.

²⁰ Grammatical structures not only have a morphosyntactic form, they are also used to express meaning (semantics) in context-appropriate use (pragmatics).

QUADRO 3

As três dimensões no ensino de gramática



Fonte: Larsen-Freeman (1991, p. 280)

As metodologias de ensino de línguas têm enfatizado uma dimensão em detrimento de outra, fazendo com que o ensino de gramática esteja ora mais focado na sua dimensão sintática, por exemplo, ora na dimensão discursiva e semântica, como será discutido a seguir.

2.3.1 O papel da Gramática nas Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Línguas

O papel da instrução formal²¹ no ensino-aprendizagem de língua tem sido veementemente debatido nos últimos 30 anos por pesquisadores interessados em compreender os efeitos do ensino de gramática no desenvolvimento da interlíngua²² dos aprendizes.

O ensino de gramática teve seu ápice em abordagens que enfatizavam o conhecimento

²¹ Instrução formal será tomada no presente trabalho como instrução formal de item gramatical morfológico ou sintático, mas vale salientar que a instrução formal está relacionada a qualquer situação formal de aprendizagem. Celce Murcia (1992 :406) define instrução formal como “qualquer atividade que foque a atenção do aluno na forma de uma mensagem”.

²² *Interlanguage*, termo proposto por Selinker (1972). Selinker define interlíngua como um sistema lingüístico que resulta da tentativa do aluno de produzir uma norma da língua alvo.

das regras da língua que se desejava aprender. Canale e Swain (1980, p.02) apresentam as abordagens gramaticais como organizadas em torno de formas lingüísticas (formas fonológicas, morfológicas, padrões sintáticos e itens lexicais) e enfatizam como elas podem ser combinadas para formarem sentenças. Para Schmidt (1995, p.02), tais abordagens estão ligadas a uma visão tradicional de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que enfatiza a importância do estudo consciente para um aprendizado de língua eficaz.

Dutra e Mello (2004), ao apresentarem os métodos que guiaram o ensino de LE no século XX, analisaram o conceito de língua subjacente a cada um deles e o papel da gramática. As autoras apontam que o método Gramática-Tradução valoriza a análise da língua para fins literários. Neste método, os alunos são apresentados às regras gramaticais (abordagem dedutiva) e incitados a memorizá-las. O método Direto, por sua vez, visa ao desenvolvimento de habilidades orais para a comunicação e a gramática é abordada de maneira indutiva. Entretanto, tal método é também marcado por exercícios estruturais e controlados. O método Áudio-Lingual, que influenciou e ainda influencia muitas práticas de sala de aula, vê a língua como um sistema formado por outros sistemas (sistema morfológico, sistema fonológico, sistema sintático, sistema semântico) e as regras gramaticais são apresentadas indutivamente, sendo, posteriormente, praticadas por meio de *drills*. Todos esses métodos ainda enfatizam um conhecimento explícito da língua a ser adquirida pelo manejo de regras gramaticais como único meio para desenvolver competência em uma língua.

Long e Robinson (1998) referem-se a tais métodos de ensino como abordagens Foco nas Formas²³, nas quais a língua é vista como um conjunto de partes que são ensinadas passo a passo e seqüenciadas em relação a um suposto grau de dificuldade. A aquisição torna-se um processo gradual de acúmulos das partes até que se obtenha uma estrutura inteira / completa, na qual o papel do aprendiz é, portanto, juntar as partes para usá-las na comunicação

²³ *Focus on Forms*

(WILKINS, 1976 *apud* LONG e ROBINSON, 1998). As aulas baseadas em abordagens com Foco nas Formas são planejadas estruturando-se em programas que assumem uma suposta ordem natural de aprendizagem dos itens lingüísticos. Entretanto, estudos demonstram que aprendizes, tanto em sala de aula quanto em ambientes naturalísticos, algumas vezes não seguem o que parecia ser uma seqüência desenvolvimental fixa, por exemplo, em relação a orações relativas, interrogações, negações, pronomes, etc (LONG e ROBINSON, 1998). Tal fato revela que o progresso de aprendizagem em uma língua não é essencialmente unidirecional.

Com os estudos sobre aquisição de segunda língua propostos por Krashen, entre outros, o ensino de gramática perde sua força nos ambientes de aprendizagem e, em muitos casos, é completamente banido do currículo.

Krashen (1992) argumenta que a linguagem é muito complexa para ser ensinada e aprendida e que aprendizes desenvolvem altos níveis de competência na língua alvo sem instrução formal de aspectos gramaticais. Para ele, o aprendiz adquire a língua quando exposto a insumo compreensível²⁴:

[...] nós adquirimos linguagem ao entender mensagens, obtendo insumo compreensível. [...] estudos que validam a hipótese do insumo demonstraram que quando aprendizes obtêm mais insumo compreensível, eles adquirem mais da língua alvo²⁵. (KRASHEN, 1992, p.409)

O ensino de gramática é definido por Krashen (1992) como periférico e frágil e, segundo ele, o único papel da instrução formal é permitir que o aprendiz monitore sua produção na língua alvo. Krashen (1982) acrescenta que um aprendiz muito preocupado em monitorar sua produção (no caso, oral) pode ter sua fluência comprometida. Além disso, o autor (1982) acredita que quando a *performance* é monitorada por conhecimento gramatical, a

²⁴ *Comprehensible Input Hypothesis*

ordem natural de aprendizagem é afetada. Para ele, aprendizes, em um ambiente natural (sem acesso à gramática consciente ou monitoramento), vão demonstrar uma dada ordem natural de aquisição de morfemas gramaticais na segunda língua, e tal ordem pode ser equivalente à ordem natural de crianças adquirindo a língua materna.

A visão de que a aquisição de língua é um processo subconsciente e acontece pela interação e pelo processamento do insumo deu origem a abordagens de ensino de L2 com foco no significado (LONG e ROBINSON, 1998). Schmidt (1995) declara que, dentro desta visão, o currículo é orientado para o significado e não para a forma, e que há pouca ou nenhuma explicação sobre itens gramaticais, prática focada ou correção de erros. A abordagem comunicativa, em sua versão forte, prega que o aprendizado gramatical desenvolve-se por si mesmo, não sendo necessário um foco formal em aspectos lingüísticos. Os aprendizes adquirem gramática indiretamente ao se engajarem em tarefas comunicativas que permitem uma negociação de significados. As tarefas comunicativas são componentes cruciais da abordagem comunicativa, uma vez que envolvem o aprendiz em compreender, manipular, produzir e interagir na língua alvo, tendo sua atenção voltada para o significado (NUNAN, 1995).

As abordagens com foco no significado pregam, portanto, que a aprendizagem de uma segunda língua acontece incidentalmente (sem intenção) ou implicitamente por exposição a amostras compreensíveis da língua alvo, que são suficientes para que ocorra uma aquisição bem sucedida na segunda língua ou na língua estrangeira (LONG e ROBINSON, 1998). Wilkins (1976 *apud* LONG e ROBINSON, 1998) declara que currículos direcionados para o significado fundamentam-se no fato de que tanto adolescentes quanto adultos são capazes de adquirir uma segunda língua, assim como as crianças pequenas, quando expostos a

²⁵ [...] we acquire language by understanding messages, by obtaining comprehensible input. Direct evidence supporting the input hypothesis includes studies showing that when acquirers obtain more comprehensible input, they acquire more of the target language.

quantidades suficientes de evidência positiva²⁶ na língua alvo. Entretanto, pesquisas como a de Swain (1998), com falantes de inglês aprendendo francês em programas de imersão no Canadá, demonstram que, apesar de aulas direcionadas para a comunicação, oportunidades significativas de interação e grande exposição a insumo rico, os aprendizes não desenvolvem altos níveis de competência lingüística na língua francesa. Um outro problema identificado por White (1991) relaciona-se ao fato de que apenas a evidência positiva não é suficiente para fazer com que o aprendiz perceba alguns contrastes entre sua língua materna e a língua alvo, sendo necessária evidência negativa²⁷ de que algo não é possível na segunda língua. Os fatos mencionados acima sugerem que apenas a exposição a insumo compreensível sem nenhum foco em alguns aspectos lingüísticos não é suficiente para o desenvolvimento de uma alta proficiência na língua alvo.

É com base nos resultados de pesquisas, como as mencionadas anteriormente, que Schmidt (1990) aponta para o nascimento de uma nova visão no ensino de línguas. Uma visão intermediária que reconhece que uma instrução direcionada para o significado e comunicação é essencial para a aquisição de língua, mas que alguns aspectos da língua não são adquiridos se não houver uma instrução formal voltada para tais, podemos citar, por exemplo, a proposta *Foco na Forma* de Long (1991). Canale e Swain (1980), já argumentavam, no final da década de 70, que manter uma comunicação verbal centrada no significado não é possível sem algum conhecimento anterior de gramática. Da mesma forma, Celce-Murcia (1992) acrescenta que um currículo voltado apenas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas é tão ineficaz quanto um currículo direcionado apenas para o ensino de gramática.

A abordagem *Foco na Forma*, proposta por Long (1991), pressupõe que um engajamento do aprendiz para com o significado é pré-requisito para que a atenção à forma

²⁶ Evidência positiva é definida por WHITE (1991) como informações presentes no insumo.

²⁷ Evidência negativa é definida por WHITE (1991) como informações a respeito de não-gramaticalidade de dado aspecto lingüístico.

seja efetivada. Para ele, “a atenção do aluno deve ser dirigida a elementos lingüísticos quando estes ocorrerem incidentalmente nas aulas, cujo foco é essencialmente no significado ou na comunicação”²⁸ (p.46). Long e Robinson (1998) acreditam que um desencontro entre o insumo e a produção do aprendiz leva-o a direcionar sua atenção à forma e a perceber alguns aspectos da língua alvo que não seriam facilmente percebidos somente por evidência positiva do insumo. Os autores (1998, p.23) declaram que:

Foco na Forma refere-se a como recursos de atenção focada são alocados. Embora haja graus diferentes de atenção, e embora atenção a formas e atenção ao significado não sejam mutuamente exclusivos, durante uma aula focada no significado, o foco na forma geralmente consiste de uma mudança ocasional de atenção para aspectos do código lingüístico – pelo professor e/ou um ou mais alunos – impulsionada por problemas percebidos na compreensão ou produção²⁹.

Doughty e Williams (1998), assim como Long e Robinson (1998), argumentam que Foco na Forma é a condição necessária para que os aprendizes passem de uma linguagem eficaz comunicativamente para uma habilidade na língua alvo próxima da nativa e que, mesmo quando não é necessário um foco na forma, este se torna uma experiência de aprendizagem que pode acelerar o processo de aquisição natural. Entretanto, ao contrário de Long e Robinson (1998), Doughty e Williams (1998) apontam para a possibilidade de uma abordagem proativa, na qual o professor define a priori quais aspectos gramaticais vão ser trabalhados na aula, levando em consideração as dificuldades lingüísticas do grupo em questão. O estudo de Almeida (2003), por exemplo, analisa as dimensões proativa e retroativa na prática de professores em relação à maneira como os aspectos gramaticais são trabalhados em sala de aula, tendo como base teórica a pesquisa de Doughty e Williams (1998).

²⁸ [...] draw students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.

²⁹ *Focus on Form* refers to how focal attentional resources are allocated. Although there are degrees of attention, and although attention to forms and attention to meaning are not always mutually exclusive, during an otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic

Portanto, de acordo com os resultados de pesquisas recentes, vemos a necessidade de tratar alguns aspectos gramaticais em sala de aula abordando, não apenas questões relacionadas à forma, mas também questões de significado e uso das estruturas gramaticais em uma abordagem multifacetada. Assim, o aprendiz poderá adquirir um alto nível de competência comunicativa, uma vez que, segundo Canale e Swain (1980), a competência gramatical é parte integrante da competência comunicativa.

2.4 A formação continuada de professores e o ensino de gramática

Como foi discutido no capítulo de introdução, as pesquisas sobre ensino de gramática e formação de professores dão um enfoque maior à prática de professores em serviço, o que difere do presente trabalho. Entretanto, é de grande valia citar alguns desses trabalhos que foram fonte de conhecimento para o desenvolvimento desta pesquisa, são eles: Marques (2007), Oliveira (2006) e Neri (2006).

A pesquisa de Neri (2006) proporcionou ao professor informante vivenciar maneiras alternativas de trabalhar aspectos gramaticais em sala de aula dentro da abordagem Foco na Forma. Primeiramente, a autora observou por um período de tempo as aulas de uma professora em serviço, buscando verificar se ela trabalhava aspectos do código lingüístico em sala de aula e como fazia. Constatou-se que a professora focava em itens lingüísticos de forma tradicionalista, pautada em sua experiência como aluna. Foi elaborada, portanto, uma intervenção que permitisse à professora vivenciar um modelo alternativo de ensino, buscando, assim, o seu desenvolvimento profissional. Além de promover o desenvolvimento profissional da professora, o estudo propiciou que os alunos desenvolvessem a competência gramatical como parte da competência comunicativa.

Oliveira (2006) também desenvolveu um estudo com professores em serviço e constatou que as concepções sobre ensino de gramática destes professores tinham uma base estrutural e audiolingual, advinda de suas experiências como aprendizes. O estudo de Oliveira propôs um debate para que os professores refletissem, informados teoricamente, sobre suas práticas e buscassem mudanças concretas na práxis, conduzindo-os, assim, a novas concepções sobre gramática

No trabalho de Marques (2007), pretendeu-se, por meio de um experimento, capacitar linguisticamente professores, participantes de um projeto de educação continuada, no uso dos conectivos, buscando uma reformulação da interlíngua e aperfeiçoamento da produção escrita destes. Para tal, foi formulada uma seqüência de atividades comunicativas, baseadas na abordagem Foco na Forma proativa, geradoras de percepção consciente do insumo. Além de promover uma melhora significativa na interlíngua dos participantes, o estudo expôs os professores a uma forma alternativa de ensino de gramática.

2.5 Resumo do capítulo

Este capítulo abordou questões sobre a formação de professores voltada para uma perspectiva reflexiva, na qual o professor tem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Acessar a cognição do professor torna-se, então, imprescindível para compreender melhor suas decisões em sala de aula. A teoria da metáfora conceptual será utilizada neste trabalho para identificar as concepções sobre ensino-aprendizagem, gramática e ensino de gramática das professoras em formação inicial. O capítulo também explorou o papel da gramática em diversas metodologias de ensino-aprendizagem de língua e delineou a perspectiva do presente trabalho sobre o ensino de gramática. O próximo capítulo descreve a natureza da pesquisa, o contexto, as participantes, os instrumentos de coleta de dados, assim como as decisões metodológicas implementadas.

3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a natureza da pesquisa, o contexto, as participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos metodológicos implementados. Será apresentado o Projeto Educonle, discorrendo sobre os seus objetivos, seus eixos de ação, seu público alvo, as pessoas envolvidas e seus papéis no Projeto. Será dada uma ênfase maior no eixo lingüístico do Projeto, uma vez que envolve diretamente as participantes da pesquisa. As participantes são duas alunas da Graduação em Letras/Inglês, monitoras de língua inglesa no Projeto Educonle. Os instrumentos de coleta de dados foram narrativas, entrevistas, observações de aulas, notas de campo e sessões de reflexão. Os discursos das participantes foram analisados metaforicamente e o construto *tensão colaborativa* (Oliveira, 2006) foi utilizado para categorizar os dados das sessões de reflexão.

3.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa ora descrita é caracterizada como um estudo de cunho qualitativo interpretativo, uma vez que, segundo Davis (1995, p. 433), “centra-se na construção ou co-construção de significado dentro de um contexto social específico.”³⁰ A escolha por tal método dá-se pela natureza do objetivo proposto: analisar dois sujeitos (professores em formação inicial de língua inglesa) em um contexto específico (curso de educação continuada), e busca compreender como eles conceptualizam e abordam o “ensino de gramática” em suas práticas de sala de aula, com base nas experiências pedagógicas vivenciadas antes da graduação, durante a graduação e dentro do projeto.

Optou-se também pelo ‘estudo de caso’, cuja essência é definida por Johnson (1991, p. 84)

[...] foca holisticamente em uma entidade, sendo esta um aluno, professor ou um programa. O propósito é entender a complexidade e a natureza dinâmica da entidade em particular e descobrir conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto³¹.

O estudo de caso aqui apresentado consiste, portanto, na observação detalhada de um pequeno grupo de indivíduos (BROWN; RODGERS, 2002), ao longo de um período determinado de tempo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), com o propósito de obter ricas informações sobre o caso em seu contexto (JOHNSON, 1991).

3.2 O contexto da pesquisa

Serão apresentados a seguir o contexto onde a pesquisa foi realizada, o eixo no qual as participantes atuam, as participantes da pesquisa e o grupo maior do qual elas fazem parte.

3.2.1 O projeto EDUCONLE

A pesquisa realizou-se dentro do projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), que faz parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto fornece aos professores da rede pública de ensino a possibilidade de participarem de um curso de educação continuada que visa o desenvolvimento profissional destes. O projeto possui quatro eixos: 1- lingüístico (aulas de língua); 2- metodológico / reflexivo (em que os professores podem refletir e analisar criticamente sua prática com base em conhecimento teórico-metodológico); 3- questões cognitivas da aprendizagem; 4- de ligação entre a formação pré-serviço e em serviço³².

O EDUCONLE teve início em 2002 e envolve alunos da Graduação em Letras das

³⁰ “[...] focus on the construction or coconstruction of meaning within a particular social setting.”

³¹ “[...] it focuses holistically on an entity, whether a student, teacher or a program. The purpose is to understand the complexity and dynamic nature of the particular entity, and to discover systematic connections among experiences, behaviors, and relevant features of the context.”

habilitações de inglês e espanhol e da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da FALE (POSLIN), alunos do Curso de Especialização em Inglês, além de professores universitários da FALE, da Faculdade de Educação (FAE) e Instituto de Ciências Biológicas. O projeto visa, portanto, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa integração é um dos principais fatores de seu reconhecimento na comunidade acadêmica, além de sua relevância social, pois destina-se a promover mudanças na Escola Pública, visando melhorar sua qualidade.

Os professores de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) da Rede Pública de ensino, que querem participar do projeto, passam por um processo de seleção, já que o projeto não suporta a alta demanda. O curso tem duração de dois anos, totalizando 300 horas distribuídas em 200 horas no primeiro ano e 100 horas no segundo ano. No final do curso, os professores recebem um certificado de participação no projeto.

3.2.2 O eixo lingüístico

O eixo lingüístico do Projeto EDUCONLE tem como objetivo capacitar linguisticamente os professores de língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) da rede pública, através de cursos específicos sobre cada língua. Os cursos de línguas acontecem aos sábados durante os dois anos de duração do projeto, e as aulas são ministradas por alunos da graduação em Letras das habilitações Inglês e Espanhol. Estes alunos da graduação têm uma oportunidade ímpar de ministrar aulas antes do estágio supervisionado obrigatório do currículo de Letras, contando como créditos de Iniciação à Docência junto ao Colegiado de Graduação. Os monitores de língua, como são chamados, são observados e orientados por alunos da pós-graduação ou profissionais da área (mestres ou doutores) colaboradores do projeto, e buscam efetivamente a ligação entre teoria e prática.

³² Fonte: Diretrizes do programa “Interfases da Formação em Línguas Estrangeiras” de 2006.

O projeto não adota nenhum material didático, sendo assim, os alunos da graduação, juntamente com o supervisor, são responsáveis pela preparação dos módulos dos cursos de línguas, que devem privilegiar, de acordo com a necessidade dos alunos, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita de gêneros textuais variados, enfocando o ensino/aprendizagem da língua para a comunicação.

As aulas são organizadas com base em temas da atualidade que englobem questões sociais, políticas e econômicas, e despertem o interesse do aluno-professor. Existe um cuidado por parte dos monitores e supervisores em trazer para a sala de aula temas que não irão apenas desenvolver habilidades na língua alvo, mas que fomentem reflexões acerca de questões sociais importantes, uma vez que, de acordo com as orientações curriculares, é também papel do educador formar cidadãos engajados sócio e politicamente. Os temas irão, por sua vez, motivar funções, estruturas e gêneros a serem tratados durante a aula. As estruturas lingüísticas são tratadas implicitamente, conforme suas funções comunicativas, porém alguns itens são escolhidos para serem trabalhados mais diretamente, de acordo com a necessidade dos alunos.

As aulas de línguas são ministradas em duplas ou trios, isto significa que os monitores trabalham em colaboração uns com os outros, decidindo o plano de aula, qual atividade será realizada, como e por quem. Esta experiência de ensino colaborativo tem sido de grande valia para os alunos de graduação, pois promove discussão e reflexão sobre as aulas, tendo o monitor a possibilidade de ser professor e também observador de sua prática.

3.2.3 As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são duas alunas da Graduação Letras/Inglês, participantes do Projeto Educonle como monitoras de língua inglesa. As participantes optaram por manter seus verdadeiros nomes: Maria Luiza (ML) e Lívia (L).

3.2.3.1 A participante Maria Luiza

A participante Maria Luiza é aluna da graduação em Letras com habilitação em Inglês / Licenciatura. Maria Luiza entrou para o projeto EDUCONLE no começo de 2006, enquanto cursava o 3º. período do curso de Letras. Desde então, Maria Luiza tem contribuído com o Projeto como monitora de Língua Inglesa. Essa participação no projeto é sua primeira experiência na docência.

3.2.3.2 A participante Livia

A participante Livia é aluna da Graduação em Letras com habilitação em Inglês / Licenciatura. Livia entrou para o projeto EDUCONLE no segundo semestre de 2006, enquanto cursava o 6º. período do curso de Letras. Livia é monitora de Língua Inglesa no projeto. Livia já deu aulas particulares de inglês, além de ter trabalhado em um instituto de línguas antes de entrar para o EDUCONLE.

3.2.3.3 O grupo

As participantes Maria Luiza e Livia fazem parte de um grupo que conta também com mais uma monitora docente³³ (monitora K). Elas são supervisionadas por uma colaboradora do projeto, mestre em Linguística Aplicada e aluna do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. A supervisora assiste a todas as aulas de sábados lecionadas pelas monitoras, e o grupo se reúne semanalmente, às segundas-feiras, para discutir a aula anterior e planejar a próxima aula. As aulas de línguas, como dito anteriormente, acontecem aos sábados e têm a duração de 3 horas. As monitoras dividem as atividades da seguinte maneira: a cada sábado duas monitoras são responsáveis por lecionar as aulas, enquanto a outra monitora é responsável por organizar os materiais que serão

utilizados. Durante o período da pesquisa, a pesquisadora foi convidada pelo grupo a também participar dos encontros semanais.

3.3 Os instrumentos de coleta de dados

O presente trabalho adota instrumentos de coleta de dados advindos da pesquisa qualitativa, tais como escrita de narrativas, entrevistas não-estruturadas, observações de aulas, notas de campo e sessões de reflexão, dentro de uma perspectiva ética. Segundo Davis (1995, p. 433), em pesquisas qualitativas, entrevistas, observações e outras formas de coleta de dados devem ser coletados “dentro de um espaço de tempo necessário para se ganhar uma compreensão dos significados dos participantes para suas ações sociais.”³⁴ Os vários instrumentos descritos aqui foram utilizados com o intuito de obter múltiplas perspectivas de um mesmo fato ou evento.

3.3.1 Narrativas

Com o interesse crescente por questões e estudos qualitativos a partir de meados da década de 80 (LAZARATON, 1995), o uso de narrativas como instrumento de coleta de dados, assim como método de pesquisa, tem expandido enormemente (LIEBLICH et al, 1998). Os autores apontam que, dentro das Ciências Sociais, “as narrativas têm sido utilizadas como meio de compreender a identidade pessoal, o estilo de vida, a cultura e o mundo histórico do narrador (p. 3).”³⁵

A partir de uma análise da estrutura da narrativa, Labov (1972, p. 359-360) define narrativa como sendo “o método de recordar experiências que liga uma seqüência verbal de

³³ Esta monitora não se dispôs a participar da pesquisa por já estar inserida em outras atividades.

³⁴ “[...] within a time frame, necessary for gaining an understanding of the actors meanings for social actions.”

³⁵ “[...] narratives are flourishing as a means of understanding the personal identity, lifestyle, culture and historical world of the narrator.”

orações como uma seqüência de eventos ocorridos”³⁶ dentro de uma conjuntura temporal. Chafe (1990, p.79), por sua vez, acrescenta que as narrativas constituem “manifestações externas da mente em ação”³⁷. Nesta perspectiva, as narrativas representam como nós, seres humanos, percebemos, damos sentidos e organizamos nossas experiências, como sugerem Clandinin e Connelly (2000, p. 18) ao afirmar que “narrativa é a melhor maneira de representar e compreender a experiência”³⁸. Rollemberg (2003, p.251) também pontua que “as narrativas operam na construção e produção de nossas histórias e de quem somos para nós e para nossos interlocutores e, por meio delas, agimos no mundo”.

As pesquisas em Lingüística Aplicada, especialmente aquelas com foco no ensino e no conhecimento do professor de Segunda Língua ou Língua Estrangeira, têm trabalhado com narrativas sobre a experiência de ensino/aprendizagem de línguas do professor, buscando compreender os sentidos dados por ele às suas experiências pedagógicas e como estas podem influenciar sua prática de sala de aula (TELLES, 2004; DUTRA, MELLO, 2005). Assim, as narrativas são vistas como práticas discursivas nas quais as experiências do professor vão sendo repensadas e recriadas por ele, promovendo um auto-conhecimento e podendo levá-lo a reconstruir sua prática pedagógica.

Este estudo utilizou narrativas escritas com o intuito de investigar a primeira pergunta de pesquisa proposta, ou seja, identificar as conceptualizações construídas pelas professoras em formação inicial sobre suas histórias de ensino/aprendizado de LE, com um foco especial no ensino de gramática. Foram coletadas, portanto, três narrativas escritas, sendo a primeira sobre a experiência de aprendizagem de língua estrangeira antes e durante a graduação, ressaltando pontos positivos e pontos negativos. A segunda sobre as visões de linguagem e gramática, e a experiência com o ensino de gramática. A terceira sobre o que caracteriza um

³⁶ “[...] one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred.”

³⁷ “[...] narratives as overt manifestations of the mind in action.

³⁸ “[...] narrative is the best way of representing and understanding experience”.

‘bom’ e ‘mau’ professor. As duas primeiras narrativas foram elaboradas pelos coordenadores do projeto EDUCONLE e são respondidas por todos os alunos quando iniciam o curso e a terceira foi elaborada por esta pesquisadora.

Para analisar as narrativas, a pesquisadora lançou mão do princípio da recorrência, ou seja, com base em uma análise inicial, foram identificados alguns temas recorrentes. Esses temas foram explorados mais a fundo durante as entrevistas semi-estruturadas.

3.3.2 Entrevistas

Entrevistas são vistas como métodos para a elicitación de dados qualitativos e podem variar entre altamente estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas (JOHNSON, 1991). Dushku (2000, p. 763) assinala que as entrevistas podem:

“fornecer informações sobre comportamento, atitudes e crenças, contribuindo para uma compreensão mais profunda sobre as perspectivas e experiências dos participantes da pesquisa”.³⁹

Block (2000) discorre sobre a perspectiva interacionista da entrevista, argumentando que os dados originados de entrevistas são produtos da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Para o autor, as entrevistas são eventos discursivos co-construídos e não representações diretas da memória. Compartilhando da visão de Block, podemos sugerir que, ao ser entrevistado sobre sua experiência de ensino/aprendizagem de LE, o participante constrói suas histórias para si mesmo e também para o entrevistador. Dentro de uma entrevista, podemos, portanto, encontrar várias narrativas, nas quais o entrevistado busca construir e reconstruir os significados de suas experiências pedagógicas.

Para este estudo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, uma vez que havia

³⁹ “[...] interviewing can provide information on reported behavior, attitudes, and beliefs, and contribute to an in-depth understanding of research participants’ perspectives or experiences”.

apenas um plano geral dos tópicos que seriam tratados durante a entrevista, permitindo, de acordo com Borg (2006, p. 203), “uma conversa com certa liberdade em termos de qual direção tomar e os participantes são encorajados a falar abertamente sobre os tópicos em discussão ou qualquer outro assunto que eles acharem relevante”⁴⁰. A entrevista aconteceu após a escrita das três narrativas e seu objetivo era coletar informações adicionais sobre alguns temas emergentes nas narrativas. Pelas entrevistas, a pesquisadora obteve uma visão mais aprofundada sobre as conceptualizações construídas pelas participantes.

3.3.3 Observações de aulas

Observações do caso a ser estudado em seu contexto durante certo período de tempo se tornam imprescindíveis nos estudos de casos (JOHNSON, 1991). No presente estudo, a observação foi não-participante, com a intenção de não interferir nas ações e no contexto de atuação das professoras em formação, e forneceu dados holísticos sobre a prática docente das participantes.

Apesar de observações serem intrusivas e poderem influenciar as ações das informantes em sala de aula, elas trazem registros significantes sobre a prática do professor que pode, assim, interpretá-la e refletir sobre ela. Para minimizar o impacto que este instrumento de coleta poderia causar, a pesquisadora decidiu assistir algumas aulas das informantes durante o segundo semestre de 2006 e começo de 2007 para que elas fossem se acostumando com a presença da pesquisadora em sala de aula. As observações sistemáticas ocorreram durante os meses de abril, maio, junho e julho de 2007. A tabela 1 abaixo traz informações sobre as datas das aulas observadas, as monitoras que conduziram a aula e os temas abordados.

⁴⁰ [...] allowing the conversation a certain amount of freedom in terms of the direction it takes, and respondents are also encouraged to talk in an open-ended manner about the topics under discussion or any other matters they

TABELA 1

Observações de aulas (datas, monitoras responsáveis e temas trabalhados)

Datas	Monitoras responsáveis	Tema da aula
14 abril 2007	Lívia Monitora 3	Medo
12 maio 2007	Maria Luiza Lívia	Consumismo
19 maio 2007	Lívia Monitora 3	Questões ambientais
26 maio 2007	Monitora 3 Maria Luiza	Pingüins imperadores e o aquecimento global
02 junho 2007	Lívia Maria Luiza	Diversidade étnica cultural
16 junho 2007	Lívia Monitora 3	Cotas universitárias
23 junho 2007	Monitora 3 Maria Luiza	Questões sobre imigração
30 junho 2007	Monitora 3 Lívia	Narrativas

Durante as observações de aulas, as falas das participantes foram gravadas em áudio. Apesar de também ser um método de coleta de dados inibidor, as participantes não se opuseram. Elas relataram que já estavam acostumadas a este tipo de técnica por já terem sido gravadas pela supervisora do grupo. Entretanto, quando a pesquisadora sugeriu que também houvesse gravações em vídeo, uma das participantes se opôs dizendo que era muito tímida e não se sentiria bem em ver sua imagem dando aulas. Um dos problemas que surgiu com a gravação em áudio foi a perda de algumas interações por razões de manuseio e, além disto, algumas interações ficaram inaudíveis.

3.3.4 Notas de campo

Notas de campo são reconstruções curtas dos eventos e conversas que aconteceram no contexto em estudo (VAN MAANEN, 1988 *apud* WOLFINGER, 2002). Johnson (1991, p. 86), ao argumentar sobre a impossibilidade de anotar todos os eventos, destaca que “decisões devem ser feitas sobre o que anotar e o que excluir”.⁴¹

A pesquisadora, portanto, procurou descrever os eventos da aula em ordem cronológica, dando uma ênfase maior aos eventos que concerniam questões gramaticais. As notas de campo também incluíram reflexões da pesquisadora sobre as ações das participantes, assim como questões para discussão nas sessões de reflexão.

3.3.5 Sessões de Reflexão

As sessões de reflexão funcionaram como espaços onde as professoras em formação puderam refletir e discutir sobre as ações tomadas em sala de aula, promovendo, assim, uma ligação efetiva entre teoria e prática.

As observações de aula, juntamente com as gravações em áudio e as notas de campo, forneceram material que sustentaram as sessões de reflexão. A partir de suas observações e anotações, a pesquisadora propôs questões que foram debatidas durante as sessões. Foi realizado um total de nove sessões de reflexão, o que correspondeu a uma sessão após cada aula dada.

As sessões de reflexão aconteceram dentro das reuniões do grupo, nas quais era alocado um tempo para que a sessão de reflexão ocorresse. Participavam da sessão de reflexão as duas monitoras informantes, a monitora 3, a supervisora e a pesquisadora. A decisão por fazer as sessões de reflexão durante a reunião do grupo foi tomada levando em consideração

⁴¹ “[...] decisions must be made about what to record and what to exclude.”

as dificuldades em marcar um outro dia e um outro horário que fosse adequado tanto para as participantes quanto para a pesquisadora. Uma outra razão importante para esta escolha foi o fato de a supervisora estar trabalhando algumas questões sobre o ensino de gramática em sala de aula com as monitoras, o que poderia ser bastante útil tanto para a análise das concepções sobre o ensino de gramática das participantes quanto para o seu processo de reflexão. As sessões de reflexão foram guiadas pela pesquisadora e teve participação de todos os componentes do grupo. Porém, a análise dos dados direcionou-se às duas informantes da pesquisa e na contribuição delas nas interações.

Os temas discutidos durante as sessões de reflexão relacionavam-se a: como abordar gramática em uma aula comunicativa; se a gramática deve ser abordada de forma implícita ou explícita; como e quando corrigir os erros gramaticais produzidos pelos alunos; se a gramática deve ser abordada em todas as aulas ou não; entre outros.

3.4 Procedimentos para a análise dos dados

Nesta seção, iremos discorrer sobre as escolhas metodológicas implementadas para a análise dos dados em relação à identificação das metáforas conceituais e à categorização dos movimentos interacionais nas sessões de reflexão.

3.4.1 A análise das metáforas

A metáfora conceptual consiste em mapear um domínio da experiência (domínio alvo)⁴² em termos de um outro domínio (domínio fonte)⁴³. No campo da Linguística Aplicada, ligada ao ensino de línguas, pesquisadores têm usado duas diferentes abordagens para identificar e analisar esses mapeamentos entre domínios: a) pela elicitación explícita de metáforas sobre como alunos e professores conceptualizam algum aspecto de suas

⁴² Target domain

experiências pedagógicas; ou b) pela análise metafórica do discurso de professores e alunos.

A primeira abordagem consiste no preenchimento de sentenças, tais como, “*ensinar é...*”; “*aprender uma língua é...*” ou “*Um bom professor é...*”. Neste tipo de abordagem, os sujeitos da pesquisa normalmente são incentivados a completar as sentenças usando metáforas. No outro tipo de abordagem, as metáforas são produzidas espontaneamente através de narrativas que foquem na experiência de ensino / aprendizagem.

Vários estudos, como o de Cortazzi e Jin (1999) e o de Kramsch (2003), utilizaram os dois tipos de abordagem para elucidar metáforas de alunos e professores. Estes estudos trabalharam com um número alto de participantes. Kramsch distribuiu um questionário para 953 alunos de graduação de 14 línguas diferentes na Universidade de Berkeley, resultando num total de 1496 metáforas diferentes. Cortazzi e Jin coletaram metáforas de 728 participantes, dentre eles professores primários, estudantes de pós-graduação, estudantes de graduação do curso de Comunicação e universitários de diversas nacionalidades, todos envolvidos de alguma maneira com o ensino e aprendizagem de inglês.

A presente pesquisa optou por analisar metaforicamente os discursos das participantes pela coleta de narrativas que tinham como foco suas experiências de ensino / aprendizagem de língua estrangeira. Tal escolha deu-se diante do número reduzido de participantes e também com o intuito de evitar que as participantes construíssem metáforas muito elaboradas que não refletissem realmente suas concepções. Uma outra decisão tomada foi a de que as narrativas seriam escritas em português para que a língua estrangeira não fosse um complicador na expressão.

Buscou-se, portanto, analisar o discurso das participantes metaforicamente, através suas escolhas lexicais, gramaticais e discursivas, procurando, desta forma, elucidar as imagens construídas com base nas experiências pedagógicas vivenciadas por elas.

⁴³ Source domain

3.4.2 As metáforas e a prática de sala de aula

Cortazzi e Jin (1999) discorrem sobre a aplicabilidade das metáforas conceituais de alunos e professores sobre ensino, aprendizagem e língua; questionando se essas metáforas seriam realmente “pontes” para a aprendizagem e como elas estariam ligadas ao pensamento, ao comportamento e à ação.

A partir de tais preocupações, decidiu-se que a melhor maneira de realmente verificar como as metáforas se refletiam no comportamento e na prática das professoras em formação era através da observação de aulas. A observação da prática docente das participantes, juntamente com as sessões de reflexão que se seguiram, fizeram com que as professoras em formação inicial refletissem sobre as decisões tomadas em sala de aula e como essas estariam ou não relacionadas com suas concepções de ensino/aprendizagem.

3.4.3 A formação voltada para a reflexão

Ao propor que as sessões de reflexão funcionariam como espaços de reflexão e discussão cujo objetivo era de promover a ligação efetiva entre teoria e prática, tocamos em um ponto que é um dos pilares teóricos da pesquisa – A formação de professores voltada para a reflexão. Liberali (2004a) revela que, pela prática reflexiva, é possível que o professor assuma um papel mais consciente e ativo sobre suas ações pedagógicas, e possa, assim, reconstruí-las.

Durante as sessões de reflexão, foi possível identificar alguns movimentos discursivos colaborativos entre a pesquisadora e as participantes com caráter reflexivo, e que engendravam possíveis mudanças de ações na sala de aula. Observou-se que esses movimentos eram gerados a partir de tensões entre idéias e concepções no grupo. Oliveira (2006, p.45) argumenta que essa “tensão é essencial para os processos de questionamento e a nova tomada de consciência”. Esses movimentos discursivos foram denominados por Oliveira

(op.cit) de *tensão colaborativa*.

3.4.4 O construto tensão colaborativa

O construto tensão colaborativa, proposto por Oliveira (2006), tem como objetivo promover a integração teoria – prática por meio da ação colaborativa. O construto é formado por quatro movimentos interacionais distintos, mas inter-conectados, denominados: a) enunciado gerador de tensão; b) tensão colaborativa; c) reflexão; e d) ação transformadora.

O primeiro movimento, *enunciado gerador de tensão*, trata-se de um enunciado propulsor de debate, normalmente é iniciado pela pesquisadora que problematiza algumas ações observadas em sala de aula. Pode também ser iniciado pelas participantes, e é caracterizado por perguntas temáticas abertas.

A *tensão colaborativa* é caracterizada como um momento de tensão produzido pelo enunciado gerador de tensão. Neste momento, são colocadas pelas participantes suas posições divergentes, e os enunciados são marcados pela recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa.

A *reflexão* é caracterizada por enunciados que provocam rupturas ou tomadas de consciência. Os enunciados trazem normalmente verbos na 1ª. pessoa, expressões de opinião, avaliações e expressões temporais.

O último movimento interacional, *ação transformadora*, traz ações concretas de mudança já iniciadas ou planejadas. Os enunciados são descritivos e procuram explicitar como foi ou será tomada a ação.

Oliveira (2006) propõe um diagrama (Quadro 4) para representar o caráter reflexivo da *tensão colaborativa*, inspirado no movimento físico da refração de ondas de luz na água: “o primeiro enunciado provoca a projeção (refração) dos outros, num processo dinâmico, não-linear e discursivamente constituído, iniciado por um dos partícipes da interação” (p.60).

Diferentemente da pesquisa de Oliveira, o *construto tensão colaborativa* não foi utilizado como recurso para a intensificação do trabalho colaborativo, mas apenas como categoria de análise discursiva dos dados coletados nas sessões de reflexão, ou seja, com o intuito de descrever os movimentos de reflexão e de propostas de mudança no discurso das informantes.

QUADRO 4

Construto Tensão Colaborativa



Fonte: Oliveira (2006, p. 61)

3.5 Resumo do capítulo

Este capítulo descreveu a natureza da pesquisa como sendo um estudo de caso de cunho interpretativo com duas participantes em um contexto específico. O contexto onde realizou-se a pesquisa foi o Projeto Educonle (Educação Continuada de Língua Estrangeiras). As duas participantes são alunas da Graduação em Letras/ Inglês na Universidade onde o Projeto é desenvolvido. Elas atuam diretamente no eixo lingüístico do Projeto como monitoras de Língua Inglesa. Os dados foram coletados por meio de narrativas, entrevistas, observações de aulas, notas de campo e sessões de reflexão. Os discursos das informantes foram analisados metaforicamente por meio das escolhas lexicais, gramaticais e discursivas. Foi utilizado o construto *tensão colaborativa* (Oliveira, 2006) para categorizar os movimentos interacionais nas sessões de reflexão. No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados com o intuito de respondermos as perguntas de pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada como foi conduzida toda análise de dados para que pudéssemos responder as perguntas de pesquisa. Dividimos, portanto, este capítulo em três partes intituladas: As metáforas conceptuais, A abordagem de ensinar, O processo reflexivo.

4.1. As metáforas conceptuais

Nesta seção, serão analisadas as metáforas conceptuais, construídas pelas professoras em formação inicial em seus discursos, para referir-se a suas experiências de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês). A partir da análise das narrativas escritas e entrevistas, juntamente com as das observações de aulas e das sessões de reflexão, foi possível identificar alguns temas recorrentes, tais como, a experiência de aprendizagem, o ser professor, a experiência à docência, a gramática e o ensino de gramática. Dentro dos temas, algumas metáforas destacaram-se, tais como, APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO INDUSTRIAL, APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO DE DESCOBERTA, O PROFESSOR É UM CENTRALIZADOR, O PROFESSOR É UM AMIGO E MOTIVADOR, GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA, ENSINO DE GRAMÁTICA É UMA GUERRA. Nas subseções a seguir essas metáforas serão discutidas.

4.1.1 A experiência de aprendizagem

As professoras em formação inicial vivenciaram, ao longo do processo de aprendizagem de língua estrangeira, experiências diversas em contextos distintos entre si. Alguns contextos de aprendizagem apresentaram-se mais marcantes no discurso das

professoras e geraram metáforas como, APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO INDUSTRIAL e APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO DE DESCOBERTA. Os contextos que tiveram uma menor repercussão nas falas das participantes também serão apresentados aqui com o intuito de fazer um contraste entre os ambientes de aprendizagem, e mostrar como a análise foi conduzida até se chegar às metáforas das participantes sobre aprender inglês.

4.1.1.1 Maria Luiza

A professora em formação inicial Maria Luiza, em suas narrativas sobre sua experiência de aprendizagem de língua estrangeira, pontua dois ambientes distintos de aprendizagem: o ambiente familiar e o ambiente escolar (formal). O ambiente familiar inspira confiança e segurança, a aprendizagem parece ser mais leve, ou seja, sem cobranças, e o ‘falar inglês’ torna-se prazeroso. Ao contrário do ambiente familiar, o ambiente escolar é inibidor, e o medo de errar está sempre presente.

Excerto 1

O ambiente familiar

[...] Tinha vergonha pra todas outras coisas, mas de falar inglês eu não tinha vergonha + Minha mãe é professora de inglês então sempre tive contato + assim... estudo desde pequena + desde 7 anos + adorava + e lá em casa sempre falava inglês com minha mãe + eu e minha irmã.

[...]quando eu era pequena eu não me sentia nem um pouco travada nem nada. [entrevista 1]

O excerto acima evidencia um ambiente de aprendizagem seguro, no qual a mãe, como professora de inglês, incentivava as filhas a usarem a língua estrangeira para se comunicarem. O uso da língua inglesa parece ser algo presente no cotidiano da família e não traz qualquer sentimento de inibição, como relata Maria Luiza: *tinha vergonha pra todas*

outras coisas, mas de falar inglês eu não tinha vergonha.

É interessante salientar no excerto acima o tempo verbal pretérito escolhido pela informante para se referir a esse ambiente familiar de aprendizagem: *adorava* +, *mas de falar inglês eu não tinha vergonha[...]* quando eu era pequena eu não me *sentia* nem um pouco travada. Tal escolha nos leva a pensar que a experiência de aprendizagem da informante nos contextos que fogem ao convívio familiar pode ter sido ou ainda é marcada pelo sentimento de inibição.

No projeto EDUCONLE, por exemplo, o constante contato com outros alunos da graduação, professores e alunos da pós-graduação faz com que Maria Luiza se torne menos confiante e insegura. No excerto 2, a professora em formação inicial fala sobre sua relação com as outras monitoras do projeto, a quem ela se refere como “*as meninas*”.

Excerto 2

O ambiente escolar (formal)

agora que eu sei que eu estou com um monte de gente que sabe inglês BEM + assim, por exemplo, no Educonle com as meninas + às vezes dá uma [gesto de preocupação] ai meu Deus o que eu estou falando /.../ [entrevista 1]

Um outro ponto ressaltado nas narrativas e entrevista está ligado a questão do falante nativo. Maria Luiza conta sobre sua experiência de ter um falante nativo como professor em um curso livre de idiomas. Mais uma vez, o sentimento de inibição que a torna menos confiante e insegura está presente, porém, este sentimento é superado quando a informante tem um retorno de que ela está sendo entendida e se fazendo entender pelo falante nativo.

Excerto 3

[referência ao falante nativo]

/.../ no início você fica meio inibida + depois que você percebe que está sendo entendida, aí você fica mais confiante. [entrevista 1]

Eu me sentia mais confiante por conseguir conversar com um falante nativo. [narrativa escrita 1]

Nota-se, nos excertos 2 e 3, a utilização do tempo verbal presente para fazer referência às situações fora do convívio familiar: *dá uma ...; você fica meio inibida; você fica mais confiante*. A escolha do tempo verbal presente se contrasta com o uso do pretérito pela informante ao falar sobre o ambiente familiar, mostrado no excerto 1. Isto sugere, como colocado anteriormente, que o sentimento de inibição ainda marca outras situações de aprendizagem vivenciadas pela informante.

O sentimento de inibição que faz com que Maria Luiza se sinta menos confiante e insegura parece estar ligado ao medo de errar. Nos seus discursos, a professora relata sobre sua preocupação constante em não cometer erros, em ‘falar certo’. Tal preocupação leva-a a um processo constante de monitoramento. O excerto 4 deixa claro essa questão do monitoramento:

Excerto 4

*[...] Eu estou mais consciente do que eu estou **produzindo** + se está certo ou não está + ao mesmo tempo que eu fico menos confiante eu estou tentando **perceber** no que eu posso **melhorar**, se eu **estou fazendo certo ou errado**, então tem os dois lados. [entrevista 1]*

O excerto acima traz também indicações de como a informante conceptualiza o ‘aprender inglês’- ‘o falar inglês’. A escolha dos itens lexicais *consciente, produzir, perceber, fazer certo ou errado* sugere que a informante vê a aprendizagem de língua estrangeira como um processo industrial, no qual o produto, que está sendo manufaturado, precisa de cuidado minucioso, atenção, monitoramento para que ele seja de boa qualidade. No estudo de Oxford et al. (1998), houve uma grande ocorrência de metáforas que se aproximam bastante da metáfora de Maria Luiza sobre a aprendizagem de inglês, são elas: *a escola como uma fábrica*

e o professor como um *manufaturador*. Os autores sugeriram que metáforas como estas estão ligadas ao método audiolingual de aprendizagem de língua, uma vez que este reflete um processo de manufatura, no qual o professor monitora os alunos o mais eficazmente possível e os alunos, por sua vez, devem produzir sentenças perfeitamente. No caso de Maria Luiza, podemos sugerir que o medo de produzir erros advém de uma experiência de aprendizagem com base estrutural e audiolingual.

4.1.1.2 Lívia

Assim como Maria Luiza, Lívia apresenta dois ambientes distintos nos quais iniciou a sua aprendizagem de inglês: a *escola* e o seu *quarto*. A escola é caracterizada por Lívia como o lugar onde ela realmente aprendeu a língua. As aulas, como ela relata, eram voltadas para a gramática com muitos exercícios de preenchimento de lacunas. Neste ambiente, ela se mostra como uma boa aluna, mas com pouco interesse:

Excerto 5

mais com foco em gramática, todas as provas com aqueles exercícios fill in the gaps,

eu não rejeito aquele aprendizado da escola não, tanto que eu acho que eu comecei aprender inglês mesmo foi lá, foi o que eu precisei, assim ++

lembrando não, +++ eu acho que eu fui, isso eu nem comento tanto, isso na escola também, eu fui uma aluna que vai, que estuda, mas não cheia de interesse, como está [entrevista 1]

O grande interesse de Lívia em aprender inglês veio de seu gosto pela música, por meio da qual ela teve oportunidade de ter contato com a língua falada. O quarto de Lívia representa, assim, o lugar onde sua aprendizagem de inglês é consolidada, impulsionada pelas letras de músicas internacionais.

Excerto 6

também +++ eu amo música, sou apaixonada por música e cantar, cantar a vida inteira,

meu grande interesse era nos momentos que eu estava sozinha no meu quarto ouvindo minha música, ou então quando eu estava vendo televisão, vendo o inglês sendo usado, e eu vi que eu tinha facilidade de decodificar [entrevista 1]

Ao relatar sobre sua aprendizagem por meio de músicas, Livia faz referência a um processo de aprendizagem longo, que teve um começo difícil, marcado por tentativas de compreensão, mas que aos poucos foi se consolidando e se tornando mais claro.

Excerto 7

*quando eu tentava cantar e entender músicas em Inglês. Aprendi muito dessa forma, mas **não instantaneamente**. Foi um **processo longo**, pois aprendia a cantar uma música sem entender muito bem seu significado. Tocava a música e em primeiro lugar só me importava em conseguir pronunciar as palavras corretamente. **Tentava entender** alguma coisa, mas geralmente **só compreendia 10% do significado**. Então, **aos poucos**, nas aulas, era comum eu aprender alguma expressão, tempo verbal ou vocabulário que me remetesse àquela música e me **esclarecesse** mais um pouco o significado. Nunca gostei [entrevista 1]*

O excerto acima também chama a atenção pela conexão que a informante faz entre os dois ambientes de aprendizagem, o que demonstra que os ambientes não eram isolados, mas que mantinham uma comunicação. Em um outro momento, Livia relata que o seu grande interesse e busca em compreender as canções internacionais foi o que complementou o seu aprendizado escolar da língua inglesa: “*com certeza o fato de eu chegar em casa, cantar e buscar foi o que ajudou a consolidar*”.

O processo de aprendizagem de Livia é permeado por curiosidades, descobertas e desafios. Curiosidades e desafios impostos pelo desconhecido, pelo o que ainda é escuro; e o prazer em descobrir e desvendar os mistérios, trazendo, assim, a luz.

Excerto 8

*velocidade e tal +, mas aí me dava **curiosidade de saber** também o que ela estava falando + só que eu não era daquelas que ficava pegando tradução na internet, nunca gostei disso, eu tinha **muito prazer em descobrir sozinha**, em ir **decodificando** sozinha +*

*idiomáticas que eu não sabia e interpretava errado e tal, mas eu acho legal o **processo** que eu **passei** pra pegar o mesmo cd hoje + e ler as letras e **entender com mais clareza***

*então era um **processo** muito assim, meio que **desafio**, mas tinha esse **prazer** [entrevista 1]*

Pelos excertos 7 e 8, podemos depreender que a professora em formação conceptualiza o ‘aprender inglês’ como um processo de descoberta. A escolha pelos itens lexicais **descobrir**, **ir decodificando**, **entender com mais clareza**, **desafio**, **tentar entender**, **esclarecesse** marcam a sua concepção de aprender como desvendar o que é desconhecido, tornando-o claro a seus olhos. Os itens lexicais **entender com mais clareza** e **esclarecesse** evidenciam o aspecto da clareza no processo de aprendizagem, no qual compreender algo significa sair do escuro e encontrar a luz. Nota-se presente aqui a metáfora conceptual amplamente discutida por Lakoff e Johnson (2002) de que COMPREENDER É VER.

4.1.2 Ser professor

As experiências de aprendizagem vivenciadas antes e durante a graduação pelas professoras apontam para duas conceptualizações distintas sobre ser professor: o professor como centralizador e o professor como amigo e motivador. O estudo de Osório (2003) traz várias categorias de metáforas sobre professor, entre elas, O PROFESSOR É CONTROLADOR, que se aproxima muito da metáfora construída por Maria Luiza, e O PROFESSOR É MOTIVADOR e AMIGO, metáforas construídas por Lívia. Nos dados de Osório, o professor controlador se apresenta como rígido, rigoroso, exigente, que impõe disciplina e cobra, mas sem ser autoritário; enquanto o professor como amigo e motivador busca fazer amizades com os alunos, construindo uma boa relação com eles, além de procurar

sempre despertar o interesse e desejo de aprender.

4.1.2.1 Maria Luiza

A conceptualização de Maria Luiza sobre o que é ser um bom professor de língua estrangeira está intrinsecamente ligada à figura de sua mãe que foi sua professora de inglês no ensino regular durante sete anos. Para a informante, o professor deve ter experiência, rigor, firmeza e seriedade.

Excerto 9

*o professor tem que ser **firme, responsável** (+) falo isso por causa da minha mãe, ela é exatamente assim (+) muito **séria**(+) muito **responsável** /.../ [entrevista1]*

Os itens lexicais escolhidos por Maria Luiza **firme, responsável, séria** evidenciam a sua concepção do que é ser professor. Em um outro trecho, Maria Luiza ressalta também o papel do professor como centralizador: um professor que está à frente da sala de aula, sabe como impor e como lidar com os alunos, além de “dominar” o conhecimento e saber como “transmiti-lo”:

Excerto 10

*[referência à mãe] [...] e ela **impunha** bastante ... A figura dela lá **na frente** era de professora MESMO, bem de **impor** MESMO*

*[professora com quem se identificou] ela **dominava** a gramática e sabia **transmitir** seus conhecimentos [...] ela sabia como **lidar** com os alunos... [narrativa escrita 3]*

A escolha de Maria Luiza pelos itens lexicais **impor, estar à frente, dominar, transmitir, lidar** destaca a sua concepção de um professor centralizador. Entretanto, algumas características de uma pessoa centralizadora, tais como, o poder de inibir, amedrontar, a falta

de empatia e o distanciamento não são selecionadas pela professora em formação para formar a sua concepção acerca do papel do professor, o que pode ser verificado pela sua fala:

Excerto 11

[...] *mas assim não fazia nenhum, **ninguém ficava morrendo de medo dela** (+) não era isso /.../*

*é **saber impor sem ser general**. [entrevista 1]*

[...] *professores sérios, que transmitem uma imagem de responsabilidade e firmeza, mas **sem deixarem de ser compreensivos e acessíveis**. [narrativa escrita 3]*

A imagem de um professor que sabe impor a sua autoridade, que se mostra sério, responsável e firme, mas também compreensivo e acessível, pode ser mais bem explicada com o quadro 5.

QUADRO 5

O professor na concepção de Maria Luiza

GENERAL	O PROFESSOR CENTRALIZADOR
<ul style="list-style-type: none"> . impor . estar à frente . dominar . transmitir . lidar . amedontrar . inibir . falta de empatia . inacessibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> . impor autoridade . estar à frente da sala . dominar e transmitir o conhecimento . compreender as necessidades dos alunos . estar à disposição dos alunos

A ilustração acima mostra que ao conceptualizar o professor como centralizador, a professora não seleciona todas as características presentes na figura de um general, desprezando, portanto, aspectos como amedrontar, inibir, falta de empatia e inacessibilidade. Devido a sua experiência como aluna, a sua concepção de professor apresenta duas outras características: compreensão e disponibilidade:

4.1.2.2 Lívia

A concepção de Lívia sobre um bom professor está ligada a duas importantes figuras no seu processo de ensino-aprendizagem: a coordenadora de um curso de inglês e uma professora da graduação.

Lívia, durante a graduação, teve a oportunidade de começar a aprender uma segunda língua estrangeira. Entretanto, essa experiência não se mostrou muito positiva pelo fato de Lívia não se identificar com a postura da professora em sala de aula. Para Lívia, a professora tinha uma posição muito controladora, como demonstra o excerto a seguir:

Excerto 12

*professor muito **controlador** que quer ter **controle de tudo** que o aluno está falando, **corrigia sempre**, insistentemente, tudo o que a gente falasse, então, quando a gente [entrevista 1]*

Em um outro momento, Lívia, ao se referir a essa mesma professora da graduação, pontua que “ela mandava a gente preparar um tema em casa”. O uso do léxico **mandava** por Lívia enfatiza a postura da professora na sala de aula como controladora e até mesmo centralizadora. Lívia ressalta, portanto, que não se identifica com este tipo de professor, dizendo que “*pra mim isso é um professor que não teve consideração com os alunos*”.

Uma outra figura importante na concepção de Lívia sobre um bom professor foi a coordenadora de um curso de idiomas, onde Lívia teve a primeira oportunidade de lecionar. A

coordenadora era também aluna da Faculdade de Letras e, como Lívia mesma relata, tinha uma postura de incentivar e motivar:

Excerto 13

*desde que eu comecei a dar aula, o primeiro lugar que eu dei aula, a minha coordenadora era estudante aqui da Letras também, e **ela incentiva a gente**, era cursinho super barato, popular, mas ela tinha essa postura de **incentivar a gente a fazer uma aula** [entrevista 1]*

Ao ser questionada sobre o seu perfil como professora, Lívia ressalta algumas características como, por exemplo, a flexibilidade. Ao contrário de impor, Lívia prefere ser flexível; se os alunos não se mostram interessados no que ela propôs trabalhar em sala de aula, ela dá a chance de eles exporem o que eles querem fazer.

Excerto 14

*eu acho que eu não sou uma professora muito durona não, eu **sou muito flexível**, é minha personalidade, assim, de pessoa também, **eu sou muito flexível** e então às vezes eu chego na sala de um jeito aí o aluno fala “eu não quero fazer isso hoje não” “então o que você quer fazer?” [entrevista 1]*

Uma outra característica apontada pela professora é a sua habilidade de conectar-se ao mundo do aluno. Ela não quer ter em sala de aula uma relação de professor e aluno, na qual o professor se mostra distante e acima do aluno. Para Lívia, o professor deve conectar-se com os alunos, conhecendo, por exemplo, a linguagem deles, e fazendo uso desta para se mostrar parte do grupo.

Excerto 15

*eu tive poucos alunos adolescentes, e eu sempre tento me **conectar com os alunos**, sabe. Então se é adolescente, eu tento falar a linguagem deles, então, eu sou aquela assim, [entrevista 1]*

Uma das grandes preocupações de Livia como professora é estar sempre incentivando seus alunos em relação à aprendizagem de inglês. O importante para ela é tratar os alunos como iguais, capazes de aprender e atingir o mesmo nível de aprendizado.

Excerto 16

*psicóloga, “aqui todo mundo é igual, todo mundo tem condições de atingir o mesmo nível”,
aumentar ninguém, eu acho que se eles quiserem eles podem aprender sim, então é muito assim minhas aulas “oh gente, vamos lá, faz aí, tão com preguiça, deixa a preguiça de lado”, sempre **incentivando**. [entrevista 1]*

As falas de Livia sobre ‘ser professor’ evidenciam sua concepção de professor como um amigo. Para ela, o professor deve ser *flexível* e estar *conectado* com o mundo dos alunos, mostrando-se, também parte do grupo. Essa concepção contrasta fortemente com a do professor como centralizador construída por Maria Luiza. Em vez *de impor*, o professor amigo se mostra *flexível*; em vez de *lidar* com os alunos, o professor amigo procura *conectar-se* com o mundo deles; em vez de estar *à frente*, o professor amigo coloca-se numa relação de *igual para igual*; em vez de *amendrontar* e *inibir*, o professor amigo é *incentivador*.

4.1.3 A experiência docente – o ensinar

As concepções das informantes sobre ‘ensinar’ estão ligadas às suas experiências na área docente. Para Maria Luiza, ENSINAR É ADAPTAR-SE A UM NOVO MEIO, enquanto, para Livia, ENSINAR É MOSTRAR NOVOS CAMINHOS fazendo que o aprendiz possa compreender melhor o que antes era desconhecido.

4.1.3.1 Maria Luiza

A concepção de Maria Luiza sobre o ensino de inglês parece estar bastante ligada a uma visão tradicionalista de aprendizagem. Para ela, o professor é treinado a ensinar de uma maneira ou de outra, ou seja, é por meio de treinamento pesado que algo, que antes era dado como estranho, torna-se natural. Ensinar é, portanto, estar treinado em um ou outro método:

Excerto 17

*[...] por mim, se eu não tivesse **prática, treinamento** nenhum, eu ia lá colocar present perfect + colocar a estrutura.*

[referência ao ensino de gramática]

*Muita importância a gramática + eu achava que sim + precisa ser explícito + aí quando eu cheguei no Educonle eu assustei porque não é explícito **o jeito** que a gente ensina, tá por trás do contexto e tudo +++ eu ainda acho meio **estranho** isso, não vou falar que já é **natural** pra mim, eu ainda sou +++ não sei +++ talvez se e fosse dar aula por mim mesma eu ainda colocaria do **jeito tradicional** +++ porque eu tive + a minha vida inteira foi do jeito que eu recebi, então estou **acostumada** a isso. [entrevista 1]*

Nota-se também que a experiência de docência que a informante está vivenciando no projeto de educação continuada é conflitante com a experiência que teve como aprendiz. A informante fala sobre um “novo jeito de ensinar” que se difere do “jeito tradicional” ao qual ela estava acostumada. Na sua visão, ela está passando por um novo processo de treinamento ou ‘adaptação’ a um novo meio, ou seja, adaptando-se a uma nova metodologia de ensino/aprendizagem, que antes era estranha, mas que pode se tornar natural.

Donald-Freeman (1989) vê a formação do professor como um processo que envolve treinamento e desenvolvimento. O treinamento na manipulação de aspectos específicos do ensino e é intermediado pelo formador, enquanto o desenvolvimento tem como objetivo gerar mudança pela melhora na consciência do professor sobre sua prática de sala de aula. Com base nessas considerações, podemos sugerir que Maria Luiza ainda vê a sua formação apenas

como um processo de treinamento.

4.1.3.2 Lívia

Nas narrativas de Lívia, ela ressalta a importância de sua primeira experiência docente na maneira como ela conceptualiza o ‘ensinar inglês’. Para essa informante, o conhecimento de teorias de aprendizagem é essencial para que o professor não apenas repita, na sala de aula, o modelo vivenciado como aprendiz.

Excerto 18

[...]é engraçado, quando a gente não tem conhecimento nenhum de teoria, a gente chega na sala de aula e tem a tendência de repetir a maneira como a gente aprendeu. [entrevista 1]

Na fala de Lívia, no excerto 18, registra-se um conceito muito discutido por Lortie (1975) de *apprenticeship of observation*, ou seja, o aprendizado pela observação. Ao longo de sua experiência como aprendiz, o futuro professor constrói idéias, crenças e valores sobre o que seja uma sala de aula, o papel do professor e do aluno, sobre como ensinar e aprender, que podem influenciar sua prática pedagógica. Em um outro trecho, Lívia discorre sobre novas formas de ensinar discutidas no projeto e durante a graduação, mas ela ainda declara a tendência de ensinar da maneira como foi ensinada:

Excerto 19

eles mais porque aqui a gente estuda muito formas alternativas de dar aula, mas a gente fica muito habituado... desde que a gente entra na escola a ter este modelo de aula então

A concepção de Lívia sobre ensinar está permeada pela sua nova visão de língua e pelas experiências que ela teve e ainda está tendo de ‘aprender a ensinar’. Para ela, aprender

uma língua era aprender a gramática daquela língua, e, conseqüentemente, o ensino de uma língua deveria apresentar como foco o estudo da gramática. Entretanto, essa visão começou a ser reconstruída pelas orientações recebidas na sua primeira experiência como professora, como ela relata a seguir:

Excerto 20

eu aprendi, a minha visão era de que língua era gramática, né, de que a espinha dorsal da língua era gramática, e ela foi me mostrando de que não era bem assim, foi o primeiro passo de que não era bem assim. [entrevista 1]

No excerto 20, temos a referência à coordenadora do curso de idiomas, onde Lívia começou a lecionar inglês, demonstrada pelo pronome *ela*. Essa coordenadora é apontada por Lívia como sendo parte importante no seu modo de ensinar: “*ela influenciou muito o meu jeito de ensinar*”.

Lívia ressalta, portanto, que as experiências de docência que vivenciou no curso de idiomas e, também, no projeto Educonle, moldaram sua maneira de ensinar. Para ela, essas experiências serviram como ampliadoras de sua visão. O uso do léxico **mostrar** no trecho “*ela foi me mostrando...*”, assim como o léxico **passo** em “*foi o primeiro passo de que não era bem assim*” apontam a concepção de Lívia de que aprender a ensinar é caminhar em busca de mais luz, ou seja, mais entendimento. O excerto abaixo reforça essa concepção:

Excerto 21

*pensamento né, às vezes a gente começa com uma linha de raciocínio, sobre, igual eu te falei “ensinar gramática é a espinha dorsal”, aí a minha coordenadora da primeira escola **abriu um pouquinho, ampliou um pouquinho esta visão**, mas eu ainda continuo... [entrevista 1]*

A escolha pelos itens lexicais **abriu** e **ampliou um pouquinho esta visão** reforçam a concepção da professora em formação de que a experiência docente abre novos caminhos em

sua prática.

4.1.4 A gramática e o ensino de gramática

A análise a seguir mostra a concepção das informantes de que GRAMÁTICA É A ESPINHA DORSAL DA LÍNGUA, advinda da metáfora conceptual A LÍNGUA É UM ORGANISMO, e como essa concepção vem sendo reconstruída com base em novas experiências pedagógicas.

4.1.4.1 Maria Luiza

A professora Maria Luiza, ao ser questionada sobre como foi sua experiência com o ensino de gramática, aponta para uma aprendizagem tradicionalista, na qual a gramática era ensinada fora de um contexto.

Excerto 22

[experiência com a gramática] eu aprendi do jeito mais tradicional, também aquela coisa de estrutura, de dar a estrutura, por exemplo +++ de dar a estrutura mesmo + porque aqui a gente aprende primeiro você dá o contexto pro aluno pra depois vir com a gramática + assim + hoje a gente vai estudar simple past + bem assim + descontextualizado mesmo.[entrevista 1]

No excerto 22, também podemos notar a metáfora conceptual, amplamente difundida dentro das abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem, de gramática como estrutura de uma língua, na qual a língua é conceptualizada como um organismo, cuja estrutura óssea, que lhe dá sustentação, é representada pela gramática. Tal metáfora sugere a primazia da gramática / sintaxe em relação às outras dimensões da linguagem.

Entretanto, a concepção que a informante apresenta sobre o que é gramática parece

estar passando por um processo de reconstrução. Isso é denotado quando Maria Luiza relata que, para ela, a gramática também emerge do uso, como pode ser visto no excerto 23:

Excerto 23

Acredito que, ao contrário do que muitos pensam, a gramática não é apenas o conjunto de convenções corretas, padrões, mas é também o conjunto de convenções estabelecidas pelo uso geral dos próprios falantes. [narrativa 2]

Um outro fato que sugere um processo de reconstrução das concepções de Maria Luiza foi observado em uma sessão de reflexão, na qual a pesquisadora questionou sobre uma ansiedade inicial das professoras informantes em trabalhar gramática em sala de aula. Essa ansiedade em começar a tratar aspectos formais mais explicitamente foi resultado da reclamação de uma aluna de que as monitoras não trabalhavam gramática. Porém, tal preocupação foi inquietando-se. Maria Luiza, então, discorre sobre a não-obrigatoriedade de focar em gramática em todas as aulas, não discordando de sua importância, mas não a colocando em um nível superior aos outros conteúdos:

Excerto 24

P: Eu achei que quando a gente começou vocês estavam muito ansiosas porque a Karen falou que vocês não trabalhavam gramática dentro da sala de aula, então vocês tiveram aquilo “vamos trabalhar”, mas essa ansiedade baixou.

ML: Mas não precisa ser toda aula.

P: Por que não precisa ser toda aula?

ML: Porque se for toda aula a gente vai gastar MUITO tempo com gramática, não que gramática não mereça toda essa atenção, mas aí nossas outras atividades a gente vai (gesto de deixar de lado)

Uma das razões que podemos apontar para tal reconstrução seriam as novas experiências pedagógicas que a informante está vivenciando no curso de graduação e também

no projeto Educonle. No trecho a seguir, por exemplo, Maria Luiza utiliza o advérbio de lugar *aqui* para se referir ao projeto Educonle, e diferenciar a experiência vivenciada no projeto com suas experiências como aprendiz:

Excerto 25

no sentido de gramática por exemplo + a gente aprende aqui coisa de foco na forma + ela era assim bem de colocar a estrutura gramatical por exemplo + bem o que a gente tá aprendendo que não deve.

[...] se eu não tivesse prática, treinamento nenhum, eu ia lá colocar present perfect (+) colocar a estrutura (+) colocar a estrutura e dar exemplos.

Muita importância à gramática + eu achava que sim + precisa ser explícito + aí quando eu cheguei no Educonle eu assustei porque não é explícito o jeito que a gente ensina, tá por trás do contexto e tudo +++

4.1.4.2 Lívia

Assim como Maria Luiza, Lívia descreve suas aulas de inglês no ensino regular como voltadas para o estudo da gramática, com pouca ou nenhuma atividade comunicativa, e testes com questões de preenchimento de lacunas. Ao se referir a esse aprendizado na escola regular, Lívia afirma que “*aprendi inglês direitinho*”, o uso do léxico *direitinho* pela informante evidencia uma aprendizagem tradicionalista, na qual se privilegia o uso correto das estruturas lingüísticas e o erro deve ser evitado a qualquer custo.

Nas falas da professora em formação inicial, encontra-se explicitamente a metáfora conceptual de que GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA, tal fato, como dito anteriormente, é fruto de experiências de aprendizagem estrutural. No trecho abaixo, Lívia discorre sobre essa visão de gramática.

Excerto 26

*eu aprendi, a minha visão **era** de que língua era gramática, né, de que **a espinha dorsal da língua era gramática**,*

Entretanto, nota-se, no excerto anterior, a marca temporal do passado no verbo *ser*, o léxico ***era***, indicando que houve uma reconstrução na concepção da informante. Essa reconstrução pode ser também averiguada no trecho seguinte, no qual Livia acrescenta uma nova concepção de gramática:

Excerto 27

Gramática é a estrutura da língua. Um sistema de regras que auxilia na decodificação da língua. Ela ajuda a formar sentido, pois não só as palavras isoladas carregam sentido, mas a maneira como elas são organizadas também contribui para isso.

Apesar de ainda estar presente a concepção de gramática como estrutura da língua, notamos, no trecho anterior, uma nova visão sendo adicionada, a concepção de que as estruturas gramaticais também carregam sentido. Tal fato, como discutido anteriormente, é resultado de novas experiências de aprendizagem vivenciadas na graduação, no curso de idiomas e no projeto Educonle.

Uma metáfora bastante interessante, que surgiu durante as sessões de reflexão nas falas de Livia, foi a de ENSINAR GRAMÁTICA É UMA GUERRA. Nessa, metáfora, a sala de aula é conceptualizada como um campo de batalha, os alunos e o professor são representados como inimigos e as perguntas dos alunos são como as armas de fogo:

Excerto 28

*saber ainda mais quando é gramática, que é uma coisa + que tem necessidade de estudar, de esclarecer, então você sabe que eles vão ter dúvida e vão te **bombardear**, se você não estiver preparada vai ser um **massacre** [risos] [sessão de reflexão 2]*

A escolha pelos itens lexicais *massacre* e *bombardear* evidenciam a concepção de Lívia sobre ensinar gramática no projeto Educonle. Essa metáfora pode ser exclusiva do contexto do projeto, uma vez que há certa peculiaridade no grupo de alunos: todos são professores graduados em Letras / Inglês, lecionam nas escolas públicas da região, e nessa turma, especificamente, possuem um bom nível de conhecimento de língua.

4.1.5 Considerações sobre as metáforas conceptuais de Maria Luiza e Lívia

A seção anterior, intitulada *As metáforas conceptuais de Maria Luiza e Lívia*, objetivou traçar algumas das conceptualizações das professoras em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, através das metáforas presentes em seus discursos.

Algumas metáforas foram identificadas, tais como, O PROFESSOR É CENTRALIZADOR, APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO INDUSTRIAL, APRENDER A ENSINAR É ADAPTAR-SE A UM NOVO MEIO, GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA. Tais metáforas estão ligadas a uma visão tradicionalista de ensino/aprendizagem e corroboram a tese de que a experiência vivenciada como aprendiz influencia as crenças, concepções e valores do futuro professor.

Entretanto, neste estudo, as concepções não são tidas como estáticas e fixas, mas como dinâmicas e dependentes do contexto. Tal fato indica que tais concepções são passíveis de serem mudadas e reconstruídas a partir de reflexão e novas experiências. A metáfora PROFESSOR É UM AMIGO, por exemplo, surgiu em oposição a experiências mal sucedidas de aprendizagem, na qual o professor apresentava uma postura mais centralizadora. A metáfora ENSINAR GRAMÁTICA É UMA GUERRA, construída por uma das informantes, por sua vez, pertence exclusivamente à sala de aula do projeto Educonle, o que demonstra sua

dependência ao contexto. Também, observamos novas concepções que se distinguem da metáfora conceptual GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA, como, por exemplo, as concepções de que a gramática emerge do uso e de que as estruturas gramaticais possuem significados, retratando, portanto, seu caráter dinâmico e flexível.

Também vale salientar que não necessariamente as ações das professoras em formação inicial vão refletir suas concepções. Suas ações também são influenciadas por diversos fatores, fatores relacionados à personalidade, ao conhecimento de língua, ao contexto escolar, entre outros. O contexto escolar, onde as professoras atuam, por exemplo, exerce uma grande influência nas ações em sala de aula das professoras, uma vez que elas são orientadas a trabalharem com uma abordagem comunicativa de aprendizagem, na qual o ensino de gramática deve ser tratado de maneira contextualizada. Veremos a seguir uma análise mais detalhada das ações das professoras em sala de aula e dos fatores que influenciam suas escolhas pedagógicas.

4.2 A abordagem de ensinar

Nesta seção, iremos discorrer sobre a abordagem de ensinar das professoras em formação inicial, buscando verificar se elas abordam ou não aspectos gramaticais nas suas aulas, e como o fazem. Também, trataremos sobre os fatores que influenciam as ações das professoras em sala de aula. O intuito é responder a segunda pergunta de pesquisa: Como as professoras em formação abordam aspectos gramaticais na sua prática docente dentro do projeto Educonle? Quais os fatores que influenciam suas decisões?

4.2.1 As aulas no projeto EDUCONLE

Como já mencionado no capítulo de Metodologia, as aulas de língua no projeto Educonle seguem uma abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem. O grupo, composto pelos monitores e supervisor, é responsável pelo planejamento das aulas que são organizadas com base em temas. Uma vez decidido o tema, os monitores desenvolvem atividades que privilegiam a função comunicativa da linguagem. As aulas são, normalmente, ministradas por dois monitores, havendo, portanto, uma escolha de quais atividades cada um vai trabalhar com a turma.

No período da pesquisa, uma das alunas do projeto fez uma reclamação à supervisora de que não se trabalhava gramática nas aulas de língua. A partir dessa reclamação, as monitoras mostraram uma preocupação maior em focar aspectos do código lingüístico nas aulas.

4.2.2 As aulas de Maria Luiza

Durante as observações de aula, a participante mostrou-se bastante envolvida com tarefas que privilegiavam o significado. Na aula do dia 28 de maio, por exemplo, Maria Luiza propôs trabalhar um poema com os alunos. A professora entregou aos alunos o poema e pediu que eles o lessem em pares, observando os substantivos e adjetivos, as letras maiúsculas e o papel da morte no poema. O objetivo da professora era que os alunos conseguissem entender a mensagem que o poema trazia e conectá-la com o tema da aula que era diversidade cultural e preconceito.

Entretanto, nota-se que, apesar de seu objetivo aparente estar estritamente ligado ao significado do poema, a professora pede aos alunos para focarem nos substantivos e adjetivos

presentes, fazendo, assim, uso de terminologia gramatical. O uso de terminologia gramatical por Maria Luiza advém de sua familiaridade com os termos e de saber que eles carregam significado, não havendo, portanto, nenhum interesse de sua parte em focar aspectos gramaticais envolvendo substantivos e adjetivos. Na sessão de reflexão que se seguiu, Maria Luiza relata sobre como ela se sentiu confortável nesta atividade e do prazer em trazer um poema para os alunos. A professora também fala que, apesar de os alunos terem tido dificuldades em compreender o poema, eles forneceram comentários bastante pertinentes e ela se sentiu orgulhosa por ser capaz de interpretar o poema e transmiti-lo aos alunos.

Todavia, Maria Luiza já revela mudanças na sua prática advindas de seu trabalho no projeto Educonle. Ela ressalta o seu esforço em trabalhar gramática dentro de uma abordagem mais comunicativa, por exemplo:

Excerto 29

Educonle + (incompreensível), mas eu lembro a primeira aula de gramática que eu dei + que eu tentei ir pela abordagem + de não deixar a gramática explícita, então eu tentei fazer com que eles percebessem a gramática sem eu falar nada, e eu lembro que da primeira vez foi MUITO difícil porque eu não conseguia fazer com que eles +++ eu não lembro (sobre o que era) +++ mas eu não consegui fazer com que eles percebessem aquilo de jeito nenhum +++ e, mas eu acho que depois disso eu fui mais bem sucedida, não lembro, não sei, mas eu sei que essa primeira aula, eu lembro porque eu fazia de tudo e eles não conseguiam perceber. [entrevista 2]

Além do esforço em focar aspectos gramaticais dentro de uma abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem, a informante reflete sobre a complexidade em ensinar gramática e, conseqüentemente, a insegurança que isto pode trazer. O excerto abaixo mostra como é complexo para a informante o ‘ensinar gramática’ e a sua preocupação em conhecer várias abordagens para, assim, se sentir bem preparada para trabalhar em sala de aula também aspectos da forma.

Excerto 30

[...] ainda estou observando as várias abordagens possíveis para tal ensino, para que eu adquira, então, segurança para ministrar aulas de gramática. [narrativa escrita 2]

A insegurança que Maria Luiza sente ao ter que trabalhar aspectos do código lingüístico em sala de aula, resultando na sua preferência por ministrar atividades que se centram apenas no significado, pode estar ligada a fatores, tais como, conhecimento de língua e metodológico, personalidade, e o grupo de alunos.

4.2.3 As aulas de Livia

Livia, durante o período da pesquisa, foi a monitora que mais se prontificou em trabalhar aspectos lingüísticos na sala de aula do projeto. Para a aula do dia 14 de abril, por exemplo, o grupo tinha planejado abordar *-ing forms*. O tema da aula era *Medo*, e as monitoras decidiram começar a aula apresentando aos alunos uma cena de um filme de terror para que eles relatassem os sentimentos provocados pela cena e os fatores que colaboravam para isso. Posteriormente, seria apresentado um texto aos alunos sobre uma história de terror, no qual se trabalharia significado. O texto trazia vários usos de *-ing forms*. A intenção era que os alunos conseguissem completar um outro texto do mesmo assunto, usando substantivos e verbos, atentando para os usos do *-ing forms* presentes no primeiro texto. Entretanto, a professora Livia, ao ministrar a atividade, pediu aos alunos que sublinhassem todos os usos do *ing forms* no primeiro texto, e começou a explicar cada um desses usos. Em seguida, ela entregou um material contendo as regras do *ing forms*, e pediu que os alunos lessem. O material com as regras, dentro do plano de aula, tinha como finalidade ser apenas um guia para os alunos, e não seria abordada diretamente.

Na sessão de reflexão que se seguiu, ao ser questionada sobre os motivos que a

levaram a mudar o plano de aula, Livia reflete sobre as outras formas de abordar gramática na sala de aula, discutidas no projeto Educonle, porém diz ser ainda forte na sua prática docente a experiência que teve como aprendiz no ensino tradicional:

Excerto 31

eles mais porque aqui a gente estuda muito formas alternativas de dar aula, mas a gente fica muito habituado... desde que a gente entra na escola a ter este modelo de aula então

Sobre essa mesma aula, Livia mostra o seu desagrado em como foi abordada a questão gramatical, dizendo que a aula, como foi dada, não está de acordo com os seus parâmetros, ou seja, com as novas teorias de aprendizagem que estão sendo discutidas no curso de graduação e, também no projeto Educonle.

Excerto 32

L: sim, mas a aula que eu gosto de dar eu não gosto de dar tão explícito / Eu gosto de dar () Coisas que já são do curso de letras ()

Na aula discutida anteriormente, percebe-se que a informante abordou aspectos gramaticais de forma isolada, como se a gramática fosse um bloco separado das outras funções da linguagem, com suas próprias regras.

Entretanto, durante a sessão de reflexão 7, Livia expõe o seu interesse em trabalhar gramática de uma forma mais contextualizada, tendo como ponto de partida o trabalho com gêneros textuais:

Excerto 33

eu acho muito interessante trabalhar gênero, porque a gente + vamos trabalhar narrativa, a narrativa puxa tempo de narrativa, então vamos trabalhar texto científico que usa muito passive voice

Na aula do dia 30 de junho, foi possível verificar na prática da informante o comprometimento em trabalhar aspectos lingüísticos dentro de um contexto, ou melhor, dentro de um gênero textual. O tema da aula era *Narrativas* e o grupo decidiu focar em tempos verbais como *simple past*, *simple past continuous* e *past perfect*. Livia ficou responsável por trabalhar uma narrativa com os alunos na qual eles tinham que completar os espaços escolhendo o verbo mais apropriado e o tempo verbal. Durante a atividade, Livia preocupou-se em verificar se os alunos conseguiam compreender os diferentes efeitos de sentido e pontos de vista dos aspectos que envolvem o passado. A atitude da professora em não centrar-se na forma dos tempos verbais, mas sim no significado que eles expressam, mostrou que sua concepção de gramática e ensino de gramática tem sido realmente reconstruída, como foi evidenciado na sessão sobre metáforas.

4.2.4 Fatores que podem influenciar a prática docente

Nesta subseção, serão discutidos alguns fatores que podem influenciar as decisões em sala de aula no que tange ao ensino de gramática. São eles: o conhecimento explícito sobre a língua, o conhecimento procedural, o fator personalidade e o grupo de alunos.

4.2.4.1 O conhecimento procedural

Andrews (2001) discute sobre a relação existente entre a ‘consciência de língua do professor’⁴⁴ e sua prática pedagógica. A ‘consciência de língua do professor’ engloba, na concepção de Andrews, não apenas o conhecimento declarativo da língua que o professor

⁴⁴ *Teacher language awareness*

detém, mas também o conhecimento procedural, e sua ‘habilidade comunicativa na língua’⁴⁵, uma vez que, no ensino de línguas, a língua é o conteúdo e o meio de instrução.

Durante as observações de aulas, percebeu-se que a professora Maria Luiza não se engajava diretamente nas atividades que tinham um foco lingüístico específico, ou seja, a professora participava do planejamento das atividades, mas não se dispunha a ministrá-las na sala de aula.

Como a professora possui boa fluência na língua inglesa, o impedimento para trabalhar com um foco lingüístico não seria a sua ‘habilidade comunicativa na língua’. Porém, no excerto abaixo, Maria Luiza relata sobre as várias abordagens possíveis para se abordar gramática, sendo a questão do ‘como fazer’ uma possível causa para não se engajar diretamente com atividades que privilegiavam aspectos do código.

Excerto 34

[...] ainda estou observando as várias abordagens possíveis para tal ensino, para que eu adquira, então, segurança para ministrar aulas de gramática.

4.2.4.2 O conhecimento sobre a língua

Uma outra causa possível, apontada por Andrews (2001) em relação ao grau do engajamento do professor com atividades ligadas à forma, seria a auto-confiança ou a falta de confiança do professor em relação à gramática. É possível verificar nas falas de Maria Luiza essa limitação em relação ao seu conhecimento explícito de gramática quando, por exemplo, em uma das sessões de reflexão, ao ser questionada sobre como ela se sente quando tem que trabalhar algum tópico gramatical, Maria Luiza se diz tensa e completa:

⁴⁵ Communicative language ability

Excerto 35

ML: mesmo + lógico que quando eu tenho que dar aula eu preparo e tudo, a gramática de novo, mesmo assim + acho que pelo fato de poder surgir um monte de dúvidas ali que você nem imagina, você tenta imaginar as dúvidas que vão surgir, mas mesmo assim, então eu acho que fico meio com medo da situação sair do controle. [Sessão de Reflexão 2]

No excerto acima, Maria Luiza revela seu medo de a situação sair do controle, ou seja, de surgirem questões para as quais ela não teria o suficiente conhecimento explícito para responder, apesar de ter, como ela declarou, antecipado algumas dúvidas durante o planejamento.

Lívia, assim como Maria Luiza, possui uma boa fluência na língua inglesa, porém, também demonstra certa insegurança em relação ao ensino de gramática. Essa insegurança parece também ser proveniente da falta de conhecimento explícito necessário a respeito de alguns aspectos gramaticais. Na fala de Lívia, ela se diz tensa e insegura quando tem que trabalhar algum ponto gramatical com os alunos:

Excerto 36

essa aula em especial me deixa um pouco ansiosa, e especificamente a última aula, mas porque é uma matéria de gramática complexa que eu tinha estudado e tal () mas está sujeita a dúvidas e dúvida talvez que eu não tivesse preparada pra responder. [sessão de reflexão 1]

No excerto anterior, Lívia relata a complexidade em trabalhar alguns tópicos gramaticais e a insegurança que isto pode causar. Em um outro trecho, a informante aponta o nível dos alunos do projeto como um fator que traz insegurança ao trabalhar gramática em sala de aula.

Excerto 37

nesse caso da nossa turma, + por exemplo a minha experiência de dar aula é mais com aluno de básico, então as matérias de básico pra mim são tranquilas, mas com essa turma eu

sempre fico mais insegura, porque são sempre matérias que eu também tenho dúvidas, são coisas assim que eu consigo produzir mas que eu não lembro muito as regras e tal, então a minha tendência aqui no Educonle é ficar mais insegura também. [sessão de reflexão 2]

Lívia, no trecho acima, contrasta a sua experiência anterior, como professora de inglês em um curso de idiomas, com a experiência que está vivenciando no projeto Educonle. Como ela mesma explicita, os alunos no curso de idiomas eram iniciantes no processo de aprendizagem de inglês, ao passo que os alunos do projeto Educonle já possuem um conhecimento da língua. Isto faz com que o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula do projeto exija mais das professoras, uma vez que deverá ser mais aprofundado e com um maior rigor.

Ao relatar no excerto 37 “*são coisas assim que eu consigo produzir mas que eu não lembro muito as regras e tal*”, Lívia apresenta um contraponto entre a sua habilidade em usar comunicativamente certos itens gramaticais com o conhecimento explícito das regras gramaticais relevantes, revelando que mesmo sabendo usar determinado item, ela não tem o conhecimento adequado para explicar seu uso.

Assim como Maria Luiza, Lívia diz que prefere ministrar aulas com foco em significado, mas também procura trabalhar aspectos do código. Para ela, ao trabalhar aspectos lingüísticos, a aula se completa e se tem a sensação de que os alunos realmente aprenderam. Porém, ela ressalta novamente que ministraria questões gramaticais apenas se ela estiver segura do seu conhecimento, ou seja, se ela tiver um conhecimento explícito adequado do aspecto a ser tratado em sala de aula. A postura de Lívia sugere uma preferência pela abordagem Foco na Forma, proposta por Long (1998), na qual prevê uma instrução formal para alguns aspectos do código lingüístico.

Excerto 38

Eu me sentiria melhor com a que tem aspectos gramaticais também, + mas assim se eu tiver

segura do meu conhecimento sobre isso, se eu estiver insegura eu prefiro não dar não. Mas porque eu acho que eu vou estar ensinando mais coisa, é meio ruim falar isso, mas você tem a impressão que os alunos aprenderam alguma coisa + teve uma aula + assim eles produziram, mas também tiveram um input, não sei tenho a impressão que fica mais completa. [sessão de reflexão 1]

A fala de Livia “você tem a impressão que os alunos aprenderam alguma coisa” se mostra interessante em relação à sua percepção de que o ensino de gramática na sala de aula pode ser medido, o que demonstra, assim, evolução no processo de aprendizagem. Em um outro momento, a informante explicita novamente que o conhecimento sobre gramática pode ser medido e possui uma seqüência de aprendizado:

Excerto 39

[...]teórico que gramática é uma coisa muito palpável... muito + você divide primeiro ano você vai aprender isso na gramática segundo ano isso... mas agora por exemplo como você mede pronúncia?... pronúncia é cada um no seu ritmo que vai adequando.... [sessão de reflexão 1]

A percepção de Livia de que o conhecimento de gramática pode ser medido, ao passo que, nas outras habilidades, o desenvolvimento do aprendiz é mais difícil de ser quantificado, pode também estar ligada a sua experiência de aprendizagem em um contexto tradicional, onde o conteúdo programático é fixo, e aspectos gramaticais são apresentados em uma seqüência que deveria ser seguida pelo professor, dando, assim, a impressão que há uma evolução e acúmulo de conhecimento.

4.2.4.3 O fator personalidade

Andrews (2001) ressalta outros fatores que também têm bastante influência sob a prática pedagógica do professor: personalidade, atitude e contexto. No caso da professora

Maria Luiza, o fator personalidade ganha bastante destaque no seu discurso, e pode ser uma das causas para o pouco envolvimento em atividades com foco gramatical. Em uma sessão reflexiva, quando se discutia a respeito de um debate que ocorreu na sala de aula sobre cotas para negros, Maria Luiza relatou sobre sua inibição em atividades como essa:

Excerto 40

[...]e em uma discussão assim eu não iria ficar exaltada em nenhuma situação, nem em português nem em inglês, eu ia ficar inibida por causa da minha personalidade mesmo, eu ia ficar inibida, eu não ia participar.

O medo de aventurar-se em algo que pode a expor e sua personalidade bastante tímida não permitem que ela participe mais ativamente das atividades que lhe dão prazer. O excerto 41 retrata o gosto da informante pelas aulas de literatura da graduação, nas quais ela prefere ficar calada a ter que se expor aos colegas e professor.

Excerto 41

ML: eu, em uma aula eu sou calada, pode ser a aula de literatura que eu estou mais empolgada, quase chorando de felicidade, eu vou ficar calada.

meu perfil, porque eu sou tímida pra falar em público, por exemplo. [sessão de reflexão 4]

Na sessão de reflexão 2 especialmente, a pesquisadora questiona sobre a escolha das monitoras em não trabalhar nenhum ponto gramatical na aula anterior e pergunta a elas sobre suas preferências em dar aulas com foco apenas voltado para o significado e aulas com foco no significado e na forma. Maria Luiza, como pode ser visto no excerto abaixo, relata sobre a sua segurança em não trabalhar com a forma:

Excerto 42

P: Se você pudesse escolher entre dar uma aula focada apenas no significado e uma aula focada no significado, mas também em aspectos do código lingüístico, qual você se sentiria melhor em trabalhar, qual você se sairia melhor?

ML: melhor, pra mim, seria melhor só no significado, eu me sentiria mais confortável, mas para os alunos eu sei que seria melhor aliar significado e forma, mas pra mim como professora eu me sentiria mais confortável sem trabalhar com a forma.

Apesar de a informante saber que os alunos necessitam tanto de tarefas comunicativas quanto de atividades que privilegiem o código lingüístico, no excerto anterior, torna-se claro a insegurança que a professora tem em ministrar aulas com foco na forma, seja por falta de confiança em seu conhecimento de língua (por medo de surgir dúvidas que ela não saberá solucionar), seja por questões metodológicas ou de personalidade, como ela relata abaixo:

Excerto 43

P: Como você se sente quando você tem que trabalhar algum ponto gramatical?

ML: o foco fica mais em você, porque de alguma coisa você que está passando (+) você está mais exposto (+), por exemplo, com uma atividade de speaking, está mais com eles assim não está tanto o foco em você quanto está em gramática.

P: sim, então quando o foco está em você, você se sente mal.

ML: Isso volta lá naquela entrevista, lembra?

O excerto acima chama a atenção por dois pontos importantes. Primeiramente, Maria Luiza diz que quando ‘o foco da aula se volta para a gramática, o professor fica mais exposto’. Nesta fala de Maria Luiza, é possível perceber sua concepção de que gramática deve ser ensinada de uma forma tradicional, na qual o professor é o centro do aprendizado, o transmissor de conhecimento, sendo necessário bastante domínio sob a gramática para poder ministrá-la. Tal ponto faz ligação com a concepção da informante sobre ‘ser professor’

levantada em suas narrativas: o professor como centralizador, à frente da sala de aula, que sabe impor e lidar com os alunos, além de dominar o conhecimento e saber como transmiti-lo.

Um segundo ponto é a referência que Maria Luiza faz à entrevista quando a pesquisadora quer assegurar o desconforto de Maria Luiza quando ministra atividades com foco lingüístico. A parte da entrevista que Maria Luiza está se referindo é sobre o quanto o ambiente escolar (formal) faz com que ela se sinta inibida e insegura; ao contrário do ambiente familiar que é acolhedor.

O excerto 42 é bastante rico em informações e também demonstra o conflito vivenciado pela informante em relação às suas concepções. A postura de Maria Luiza como professora contrasta fortemente com a concepção de um professor centralizador. Maria Luiza não quer se expor, não quer estar à frente e ser foco de atenção. Em uma outra sessão reflexiva, ela fala sobre o papel que o professor deve tomar dentro de sala de aula:

Excerto 44

ML: O papel de um guia, mostrando os caminhos para o aluno (+) um facilitador. [sessão de reflexão 3]

Novamente, podemos sugerir que um novo aspecto, ou seja o professor como guia e facilitador, está sendo incorporado na concepção da professora Maria Luiza quanto ao papel do professor. Este aspecto é oriundo de novas práticas pedagógicas, o que ressalta o caráter dinâmico das concepções, sendo, portanto, passíveis de serem mudadas e reconstruídas a partir de reflexão e novas experiências.

No discurso de Livia, o fator personalidade não ganha grande destaque, e só aparece em seu discurso em relação a sua postura como aluna e não como professora. Na sessão de reflexão 4, por exemplo, quando Maria Luiza fala sobre como se sente tímida nas aulas do curso de graduação, Livia contrasta suas posturas como aprendizes. Ambas cursam algumas

disciplinas juntas, e enquanto Maria Luiza é bastante calada na sala de aula, mesmo tendo muito gosto pela disciplina, Lívia está sempre pronta a fazer perguntas ao professor e participar mais ativamente da aula:

Excerto 45

ML: meu perfil, porque eu sou tímida pra falar em público, por exemplo.

L: eu, no entanto, eu acho que ela entende muito mais de literatura do que eu,() eu fico com o dedinho pra perguntar toda hora. [sessão de reflexão 4]

4.2.4.4 O grupo de alunos do Projeto

Um outro fator de bastante relevância e muito presente no discurso das professoras em formação inicial diz respeito ao grupo de alunos do projeto Educonle. Como dito anteriormente, este grupo de alunos é bastante singular, uma vez que é formado por professores já graduados e que lecionam na rede estadual e municipal de ensino. Tal fato parece inibir um pouco a atuação das professoras em sala de aula. Maria Luiza, por exemplo, ao ser questionada sobre a sua insegurança em trabalhar um aspecto gramatical em sala de aula, relata que:

Excerto 46

e por mais que a gente saiba que o nível deles não é bom, pelo menos da maioria, acho que só pelo fato deles serem professores // (sessão de reflexão 2)

O que o professor acredita ser o desejo e a necessidade de seus alunos e o que seus alunos querem também trazem implicações para a prática pedagógica. No começo da coleta de dados, as professoras em formação inicial relataram que uma das alunas havia reclamado que questões gramaticais não eram trabalhadas na sala de aula do projeto. Notou-se, portanto,

a partir daquele momento, um esforço maior por parte das monitoras do projeto em planejarem atividades voltadas para forma aliadas ao significado. Um episódio que ilustra este ponto aconteceu quando a professora Lívia, ao final de uma aula, perguntou aos alunos o que eles tinham aprendido naquela aula. Os alunos responderam que tinham aprendido *ing-forms and agreeing / disagreeing structures*⁴⁶; a professora Lívia retoma a questão perguntando se eles se lembravam apenas dos tópicos gramaticais. Esse episódio foi discutido durante uma sessão de reflexão na qual a pesquisadora propôs às monitoras que pensassem sobre as razões que levaram os alunos a colocar os tópicos gramaticais como o que eles tinham aprendido na aula. Maria Luiza, sobre esta questão, diz:

Excerto 47

ML: Porque eles pensam que é mais importante. Talvez eles dissessem que nem speaking, nem nada é tão importante quanto gramática // é a primeira coisa que eles pensam (Sessão de reflexão 2)

Lívia, sobre esse mesmo assunto, discorre que os alunos gostam de aprender gramática, e que o trabalho com aspectos lingüísticos na sala de aula vem mais da vontade do professor em agradar o aluno de certa forma e suprir esta expectativa, o que faz com que o professor passe por cima de suas próprias concepções sobre ensino-aprendizagem de línguas:

Excerto 48

isso, acho que era mais essa ansiedade...() e essa coisa de () que os meninos eles gostam de gramática e eu queria ver assim

mais da expectativa deles () mais na questão dessa ansiedade de agradar dar uma aula boa () mas boa né boa mas assim deixando meus parâmetros de lado

⁴⁶ Apesar do tópico *agreeing/disagreeing* estar ligado às funções da linguagem, o que foi trabalhado em sala de aula privilegiou a forma de estruturas como, *so do I, so can he, neither can I, neither does he*, com o intuito de mostrar aos alunos qual o auxiliar que deve ser usado e em qual posição ele deve vir.

Em um outro momento, Maria Luiza relata que: “*Gramática, você faz um exercício lá, você acertou ou errou*”. Essa fala de Maria Luiza instaura uma questão bastante debatida durante as sessões de reflexão. Para Maria Luiza, os alunos deste grupo vêem o ensino de gramática como uma aprendizagem mais sistemática, na qual a expressão ‘ou está certo ou está errado’ traz certa segurança de que uma evolução ou desenvolvimento está acontecendo. Lívia também compartilha a mesma visão ao sugerir que a aprendizagem de aspectos gramaticais é mais *palpável* que a aprendizagem de outras habilidades, sendo possível ser medida e controlada:

Excerto 49

L: eu acho que é mais tangível. É um aprendizado mais tangível, é uma coisa assim + primeiro –ing forms, ele é todo + organizado // agora speaking você está aprendendo muito com a prática, mas é uma coisa que você não consegue medir + então eu acho que

4.2.5 Considerações sobre a abordagem de ensinar das informantes

Nessa seção, discutiu-se sobre como as informantes abordam aspectos gramaticais na sala de aula do projeto Educonle, e os fatores que podem influenciar as suas decisões. Verificou-se pouco engajamento da professora Maria Luiza com tarefas que privilegiavam a forma e certa insegurança ao ter que lidar com tais questões. Algumas razões foram apontadas, tais como, a falta de conhecimento explícito sobre alguns tópicos gramaticais, a falta de conhecimento procedural, ou seja, ‘o como fazer’, e o fator personalidade. Lívia, apesar de se engajar mais ativamente em atividades com foco gramatical, também relata insegurança em trabalhar forma na sala de aula do projeto Educonle. Uma das razões levantadas seria também a falta de conhecimento explícito, uma vez que o grupo de alunos já possui conhecimento sobre a língua, e as aulas teriam que focar aspectos lingüísticos mais

complexos. Um outro fator que influenciou as decisões das informantes em trabalhar também focos gramaticais em sala de aula foi a expectativa dos alunos. As professoras ressaltaram que os alunos gostam de gramática e esperam que isto também seja focado durante as aulas.

Durante o período da pesquisa, verificou-se um esforço da informante Livia em trabalhar o ensino de gramática de uma forma mais contextualizada, fazendo com que a gramática não fosse trabalhada a priori, mas surgisse da necessidade dos alunos em usar algumas estruturas gramaticais. Apesar de Maria Luiza não ter ministrado atividades com foco na forma durante a pesquisa, ela participou do planejamento de todas as aulas, o que também sugere uma preocupação de sua parte em contextualizar o ensino de gramática na sala de aula. Maria Luiza relata também o seu esforço em focar aspectos gramaticais implicitamente, o que demonstra sua tentativa em se distanciar da sua experiência de aprendizagem no ensino tradicional, onde gramática era focada bem explicitamente.

4.3 O processo reflexivo

Nesta seção serão analisados alguns excertos das sessões de reflexão com o intuito de analisar o processo reflexivo das professoras em formação inicial sobre o ensino de gramática na sala de aula. O objetivo é responder a terceira pergunta de pesquisa: Como as professoras em formação inicial discutem as suas práticas atuais e vislumbram possíveis mudanças?

Durante as sessões de reflexão, perceberam-se tensões entre o grupo que culminavam em reflexão e propostas de possíveis mudanças. Isto fez com que fosse possível a utilização do construto teórico *Tensão colaborativa*, proposto por Oliveira (2006) para a categorização dos dados das sessões, como será visto a seguir. Para situar o leitor sobre o contexto maior em que ocorreram as sessões reflexivas, alguns trechos das notas de campo serão fornecidos. As notas de campo trazem informações sobre as ações da professora em sala de aula e

funcionaram como suporte para as sessões de reflexão.

4.3.1 A aula de 14 de Abril⁴⁷

O título do texto era *The shawl*. Lívia pediu, então, que os alunos lessem o texto e respondessem quatro questões de compreensão. Logo após corrigir as respostas dos alunos, a professora contou aos alunos que iria trabalhar *-ing forms* e perguntou se eles lembravam alguns usos. Os alunos deram alguns exemplos. A professora pediu que os alunos voltassem ao texto e sublinhassem todas as ocorrências de *-ing forms* e as separassem de acordo com o uso de cada uma delas. /.../ Quando a professora estava checando as respostas, um dos alunos perguntou o que seria o *gerund*, (no exemplo, *he heard the door bell ringing*, por que o *-ing* é tratado como gerúndio?). Esta pergunta pareceu desestabilizar a professora. A professora ofereceu ao aluno uma explicação comparando o exemplo com os outros usos do *-ing*. Ela decidiu escrever no quadro todos os usos do *ing* no quadro, exemplificando com frases do texto. Um aluno ainda tinha dúvidas e a professora se dirigiu a ele e forneceu mais explicação. Depois disto, a professora eliciu dos alunos outras construções com verbos que fazem referência aos cinco sentidos para deixar claro construções como *he heard the door bell ringing*. Ela propôs aos alunos que apontassem a diferença entre as sentenças (*stop writing, stop to write*). Alguns alunos responderam prontamente. Ela então reforçou a questão dando outros exemplos e pediu que os alunos lembrassem de outros verbos que são acompanhados tanto do *-ing* quanto do *infinitivo*. Os alunos deram como exemplos os verbos *love, like, hate*. Mais uma vez, a professora retornou ao quadro e escreveu *hate doing, hate to do*, e forneceu outros exemplos *remember, forget*. Neste momento, a professora disse aos alunos *I'm only creating questions in your minds*, atentando para o fato de que muitos dos alunos estavam um

⁴⁷ Excerto das Notas de campo 1

pouco confusos. Ela, então, apresentou aos alunos outro par de sentenças *after he had examined her, he took out his notepad / after examining her, he took out his notepad*, e perguntou se havia alguma diferença no significado. Os alunos responderam que ambas as sentenças significavam a mesma coisa. Ela, então, forneceu a explicação de que eles poderiam usar o segundo exemplo (com -ing) quando os sujeitos das duas sentenças fossem o mesmo; o que não acontecia na oração *after the doctor had told her his story, the woman started crying*, pois neste exemplo os sujeitos eram diferentes. Nota-se também, nesta parte, um grande uso de metalinguagem com uso de terminologia explícita. Logo após, a professora entregou uma folha com todos os usos do -ing e disse para eles não ficarem ansiosos sobre este tópico. Ela pediu que um aluno lesse a primeira regra, e após a leitura ela forneceu uma maior explicação, fazendo, novamente, uso de metalinguagem. A aula, então, seguiu-se com cada aluno lendo uma regra, e ela dando uma explicação. Durante este momento, a professora disse que os alunos não precisavam memorizar as regras. Por fim, a professora finaliza dizendo *rules, rules, rules*. Após a leitura das regras, a professora pediu que os alunos fizessem uma atividade, na qual deveriam completar os espaços vazios com um substantivo e um verbo com *ing* (havia uma lista de onde eles deveriam escolher o verbo). A professora finalizou sua aula, colocando (em áudio) a história que os alunos tinham completado para que eles checassem suas respostas. [notas de campo 1]

A aula descrita anteriormente foi ministrada pela professora Lívia e gerou um grande debate na sessão de reflexão que se seguiu. O fato causador do debate foi a decisão de Lívia de mudar o plano de aula, ou seja, de tratar o tópico gramatical de uma maneira diferente da que foi proposta pelo grupo. O plano de aula previa um momento de conscientização sobre os aspectos gramaticais tratados, no qual seria entregue aos alunos uma lista com as regras gramaticais para fins de consulta. O excerto abaixo traz as razões apontadas por Lívia que a levaram a modificar o plano de aula:

Excerto 50

*P: O que te fez fugir do plano? **Enunciado gerador de tensão***

*L: Quando eu estava preparando pra dar aula em casa + aí eu fui passando fazendo todos os exercícios + chegou uma hora que eu pensei que talvez os alunos pudessem sentir dificuldades se eles não tivessem uma / + a idéia era pra deixar pra ver a gramática depois né + rever com eles os tópicos com a transparência que eles tinham que escolher qual era a frase certa e a errada e dizer por quê + e aí a gente revia os tópicos gramaticais e tal () só que eu não sei por que mas eu não sei na hora que eu estava estudando e eu tomei esta decisão + acho que não ia dar certo + fiquei com medo mesmo de não dar certo /.../ **reflexão** [sessão de reflexão 1]*

A pergunta da pesquisadora sobre as razões que levaram a informante à mudança do plano de aula suscitou certa tensão, uma vez que não houve divergência, mas apenas justificativas, que fez com que Lívia refletisse sobre suas decisões. Ao dizer que *eu pensei que talvez os alunos pudessem sentir dificuldades se eles não tivessem uma /*, Lívia pontua que a falta de acesso às regras antes da execução do exercício, ou seja, à gramática, poderia fazer com que os alunos não conseguissem resolvê-los. A partir da fala de Lívia, podemos perceber a influência da experiência que a informante teve no ensino tradicional, onde as regras eram dadas antecipadamente para que os alunos pudessem, assim, fazer os exercícios com uma margem menor de erro.

Entretanto, a informante é capaz de vislumbrar possíveis mudanças, uma vez que ela própria avalia que a maneira como foi trabalhado o tópico gramatical não foi a melhor. Na verdade, Lívia pontua explicitamente seu desagrado com a aula dizendo que “*eu nunca faço isso nas minhas aulas + eu não gosto de fazer isso*”. O excerto abaixo traz as possíveis mudanças explicitadas por Lívia:

Excerto 51

*P: Que mudanças você faria se você pudesse dar essa aula novamente? **Enunciado gerador de tensão***

*L: Eu faria aquilo que estava no plano + que na verdade era o que a gente tinha planejado mesmo() mas assim eu quis que o tópico gramatical fosse levantado não na hora do consciousness raising⁴⁸ mas antes + eu poderia ter dado o exercício e eles consultarem a gramática pra fazerem os exercícios e não ler + eu entregaria para eles e falaria aqui tem todos esses tópicos, vocês vão fazer os exercícios e as dúvidas que tiverem vocês dão uma olhada. **Ação transformadora***

Os dois excertos acima demonstram que houve um movimento discursivo colaborativo entre a pesquisadora e a informante Livia que promoveu a reflexão e vislumbrou ações futuras. A tensão gerada pela mudança do plano fez com que Livia pudesse avaliar a maneira como ela trabalhou o tópico gramatical, comparada à maneira proposta durante o planejamento. Livia foi capaz de propor mudanças, uma vez que ela percebeu problemas em sua prática. Durante a apresentação explícita das regras pela professora, os alunos se mostraram muito confusos e ansiosos, e a professora, percebendo essa situação, disse “*I’m only creating questions in your minds*”.

4.3.2 A Aula de 19 de Maio⁴⁹

*/.../ a professora diz aos alunos que eles irão trabalhar um tema na aula, que já foi explorado em um dos discursos: *environmental issues*. A professora, então, pergunta aos alunos o que nós podemos ter em uma cidade, os alunos respondem: indústrias, parques, casas, etc. Logo em seguida, a professora distribui aos alunos um mapa de uma cidade e pede que eles, em pares, acrescentem alguns lugares no mapa. */.../* Depois que os alunos realizaram a atividade pedida, a professora pergunta aos alunos quais são as ameaças ao meio ambiente. Um dos alunos dá um exemplo *the sea level will raise*, a professora acrescenta com *the sea is contaminated by oil*. A professora vai ao quadro e fornece outros verbos, tais como, contaminar, poluir, ameaçar, entrar em extinção, etc. Em seguida, ela pede que os alunos*

⁴⁸ Neste momento, os alunos deveriam desenvolver uma atividade com foco em *-ing forms*, justificando suas escolhas. Seria entregue uma lista com as regras gramaticais para fins de consulta.

troquem seus mapas e discutam quais as possíveis ameaças ao meio ambiente na cidade. /.../ A professora, então, pede aos alunos que dêem soluções para os problemas apontados. Alguns exemplos foram construídos usando a voz passiva. Em seguida, a professora escreve no quadro algumas frases na voz passiva e pergunta aos alunos o que eles vêem em comum nos verbos. Uma aluna diz que é a voz passiva. A professora confirma e pergunta como é formada a voz passiva em inglês. Os alunos fornecem a resposta e ela escreve no quadro *be + past participle*. A professora acrescenta que esta é a forma, mas que depende do *tense*, por exemplo se for *present perfect*, eles tem que usar *have + been + past participle*. A professora também diz que pode ter voz passiva com modal verbs. Um aluno dá um exemplo “*something must be done to save the environment*”, a professora também dá um exemplo com *will* “*the exam will be done...*” Por fim, a professora pergunta aos alunos se eles sabem quando usar a voz passiva. Ela sugere algumas situações: quando o sujeito é muito abstrato ou geral, quando se quer dar ênfase na ação, por uma questão de estilo, em trabalhos científicos, entre outras. A professora, então, entrega aos alunos uma atividade na qual eles tinham que completar com os verbos na voz passiva. Eram dois pequenos textos trazendo fatos sobre pingüins. Um dos alunos pergunta se deve ser no presente ou no passado, a professora diz que quando estamos falando de fatos, normalmente usamos o presente. [Notas de Campo 3]

A atividade descrita acima foi ministrada também pela professora Lívia, e, durante as sessões de reflexão, foi possível traçar um paralelo entre a atividade que focava em *-ing forms* e essa atividade. No excerto abaixo, Lívia discorre sobre as diferenças entre as abordagens e como ela se sentiu ministrando cada atividade:

Excerto 52

*P: Sobre como você abordou a questão passive voice, foi diferente de quando você trabalhou -ing forms? **Enunciado gerador de tensão***

⁴⁹ Excerto das Notas de Campo 3

*Lívia: Acho que foi bem diferente. **Reflexão***

*P: Por quê? O que você achou que deu certo? O que você achou que no -ing forms deu errado? **Enunciado gerador de tensão***

L: No -ing estava lá a gramática explícita naquela folhinha e aí eu fui lendo com eles e tal, e chamando atenção para as regras, elas estavam lá prontas, eles só estavam lendo e recebendo as regras,

*e no passive voice que é uma coisa que eu pensei que eles já sabem muito +++ então eu queria que ELES falassem as regras mais, eu só dei assim, eu vou falar de passive voice, na verdade vocês [os alunos] que vão falar. O que deu mais ou menos certo, **Tensão colaborativa + reflexão***

*porque na verdade, ao invés de pedir mais exemplos de alguns, eu já tinha deixado alguns exemplos, mas a minha intenção era essa, a de deixar eles falarem. **Reflexão + ação transformadora.***

Ao focarmos na aula em si, percebemos a tentativa da professora em fazer com que os alunos produzissem sentenças usando a voz passiva, sem ela ter que explicitar essa necessidade. Isto pode ser visto quando ela pede aos alunos que discutam as prováveis ameaças ao meio ambiente na cidade que eles projetaram e oferece como exemplo a sentença *the sea is contaminated by oil*, tentando de alguma forma induzir os alunos a usar este tipo de estrutura. Em outras palavras, Lívia teve como objetivo fazer com que os alunos sentissem a necessidade de usar a voz passiva e, só depois disso ela trabalhou com a forma mais explicitamente. Tal abordagem difere da maneira como ela trabalhou *-ing forms*, uma vez que nessa a forma foi apresentada antes que os alunos sentissem a necessidade de usá-la, e privilegiou-se o foco em regras.

Na sessão de reflexão, Lívia se mostra capaz de diferenciar o modo como foi trabalhado *passive voice* da abordagem com *-ing forms*, apontando que, na última, o foco restringiu-se mais no professor que detinha as regras gramaticais, ao passo que, na primeira, levou-se em conta o conhecimento prévio do aluno sobre a questão: “*no passive voice que é uma coisa que eu pensei que eles já sabem muito*”.

Lívia também percebe falhas na sua abordagem ao relatar que “*o que deu mais ou menos certo*”. Na verdade, o que Lívia quer dizer é que ela deveria ter explorado mais a produção dos alunos. Ou seja, ao invés de eliciar dos alunos as sentenças produzidas por eles sobre as possíveis ameaças ao meio ambiente, Lívia colocou seus próprios exemplos, não verificando, portanto, se os alunos tinham realmente utilizado a estrutura da voz passiva. A percepção dessa falha por Lívia pode acarretar mudanças posteriores em sua prática, o que demonstra sua capacidade de refletir, apontar falhas e pensar em prováveis mudanças.

A aula descrita anteriormente também trouxe à tona várias questões sobre como e quando trabalhar forma, uso e significado de estruturas gramaticais. O excerto 53 traz uma parte da discussão na qual a professora Maria Luiza comenta sobre como foi abordada gramática nesta respectiva aula.

Excerto 53

P: O que você acha Maria Luiza da maneira que ela abordou gramática. Qual a sua opinião? (Enunciado Gerador de Tensão)

ML: Acho que a maioria das coisas que foram ditas aqui eu não tinha pensado ainda não. Pra mim, também, foi uma formação profissional. Esse negócio de ela ter feito forma primeiro.// (Reflexão)

P: e antes desta discussão, como você achou que tinha sido a abordagem dela? (Enunciado Gerador de Tensão)

ML: eu não vi problema não, não que seja um problema, mas eu nem pensei que pudesse ter usado pragmática ou significado primeiro. Não pensei nisso. () // não é uma coisa que você pensa assim. (tensão colaborativa + reflexão)

P: e se fosse você que estivesse dando aula? (enunciado gerador de tensão)

ML: X eu faria, não sei, quase que por instinto, talvez por ter sido do jeito que eu aprendi, eu tenho quase certeza que eu iria daquele jeito, que eu ia primeiro na forma. (reflexão)

ML: mas agora, por causa do que a gente já leu assim, não é possível que eu iria chegar e

fazer isso[colocar passive voice no quadro e dar a estrutura], né, colocar lá // (reflexão + ação transformadora)

Com base no excerto anterior, podemos apontar a sessão de reflexão proposta como a primeira oportunidade durante a pesquisa que Maria Luiza teve de refletir sistematicamente sobre questões relacionadas à forma, uso e significado das estruturas gramaticais e de como elas são tratadas no âmbito da sala de aula: “*eu acho que a maioria das coisas que foram ditas aqui eu não tinha pensado ainda não*”. Maria Luiza também faz referência a um desenvolvimento profissional que ela está vivenciando nas sessões de reflexão: “*Pra mim, também, foi uma formação profissional*”.

Entretanto, a prática pedagógica da informante ainda parece estar muito presa a um ensino tradicional. Quando questionada sobre como ela abordaria tal questão, Maria Luiza fala de um “*instinto*” para tratar gramática em sala de aula, instinto este que está fortemente ligado à sua experiência como aprendiz de língua estrangeira.

Apesar da afirmação de Maria Luiza de que ela abordaria a questão gramatical da maneira como ela aprendeu enquanto aluna, ou seja, um ensino voltado exclusivamente para a forma, ela se esforça para conectar teoria e prática: “*mas agora, por causa do que a gente já leu assim, não é possível que eu iria chegar e fazer isso*”. A fala de Maria Luiza revela um esforço em conectar teoria vista no projeto Educonle e na graduação com sua prática pedagógica, o que sugere uma luta contra sua própria maneira “instintiva” de ensinar.

4.3.3 A aula de 02 de Junho

O excerto que se segue é parte da sessão reflexiva que ocorreu no dia 02/06. A aula a que o excerto se refere tinha como proposta de atividade trabalhar novamente a voz passiva

com foco em verbos modais. Entretanto, durante o planejamento da aula, tal proposta foi descartada.

Excerto 54

P: Uma das coisas que vocês tinham em mente para o plano de aula era trabalhar passive voice. Por que vocês mudaram, desistiram, o que aconteceu? (enunciado gerador de tensão)

ML: Por falta de tempo, // porque todas essas atividades estavam muito conectadas umas com as outras, então se a gente colocasse grammar e deixasse uma atividade para a próxima ia ficar desconectado. (tensão colaborativa)

[...]

P: Eu achei que quando a gente começou vocês estavam muito ansiosas porque [certa aluna] falou que vocês não trabalhavam gramática dentro da sala de aula, então vocês tiveram aquilo “vamos trabalhar”, mas essa ansiedade baixou. (enunciado gerador de tensão)

ML: Mas não precisa ser toda aula. (tensão colaborativa)

P: Por que não precisa ser toda aula? (enunciado gerador de tensão)

ML: Porque se for toda aula a gente vai gastar MUITO tempo com gramática, não que gramática não mereça toda essa atenção, mas aí nossas outras atividades a gente vai (gesto de deixar de lado) (tensão colaborativa + reflexão)

*L: Tem outros focos também, uma coisa que você até tinha falado “Vamos dar listening”, e realmente é uma coisa que eu acho que é ... de dar listening essa foi uma aula de listening, então sendo aula de gramática a gente focaliza gramática, e essa a gente optou por focalizar o listening, então por isso que, assim, no final da aula a gente viu que não tinha gramática, mas a gente não se importou porque // **Tensão colaborativa + reflexão***

*K: Você viu isso? **Tensão colaborativa***

*L: eu vi. Porque estava focalizado em listening e eu acho, eu vi isso mais porque a gente foi estudando isto em uma matéria, e assim a gente tende muito em fazer uma aula sempre focada em gramática, **Reflexão***

*mas isso é uma outra habilidade listening, então por que não focar só em listening, e por que todo listening tem que ter gramática, todo writing tem que estar relacionado com gramática e todo reading tem que estar relacionado com gramática; a gente relacionou com outras coisas, com o tema, +++ eu acho que foi uma aula muito boa. **Reflexão***

Interessante notar neste excerto a justificativa dada por Maria Luiza ao dizer que não é necessário que toda aula cubra um ponto gramatical: “Porque se for toda aula a gente vai

gastar MUITO tempo com gramática". Maria Luiza foca na questão do tempo para justificar a não necessidade de se trabalhar sempre com questões gramaticais. Podemos sugerir, a partir da fala de Maria Luiza, que as atividades com foco na forma demandam mais tempo e talvez um esforço maior por parte do professor.

Um outro ponto interessante na fala de Maria Luiza remete às atividades privilegiadas pelas monitoras. Ao relatar que *"todas essas atividades estavam muito conectadas umas com as outras"*, Maria Luiza reforça o objetivo maior do grupo que é trabalhar a língua comunicativamente em torno de um tema. A informante chama a atenção para o fato que todas as atividades propostas pelo grupo estavam girando ao redor de um mesmo tema, e o foco em algum aspecto lingüístico poderia quebrar essa harmonia.

O excerto 53 traz indícios que ainda há certa dificuldade em trabalhar o ensino de gramática de forma integrada com as outras habilidades. A fala de Maria Luiza *"se a gente colocasse grammar"* e de Livia *"sendo aula de gramática a gente focaliza gramática"* demonstram que ainda está presente a concepção de que a gramática é um bloco separado das outras habilidades e deve ser ensinada de forma isolada. Porém, podemos também constatar a tentativa de promover em sala de aula algo diferente, que fuja de uma aula focada apenas em gramática. Livia, ao relatar *"a gente tende muito em fazer uma aula sempre focada em gramática"*, ressalta a tendência que existe em ensinar da maneira como fomos ensinados, mas que ela tenta escapar, mostrando que uma aula pode focar em outras habilidades como *listening* e *reading*, e que essas habilidades não necessariamente precisam estar explicitamente conectadas com gramática. O que Livia quer mostrar é que a gramática não deve ser o centro do aprendizado, com as outras habilidades girando ao seu redor.

A parte da sessão reflexiva mostrada no excerto 53 promoveu uma tensão colaborativa forte em torno da questão 'focar ou não em gramática'. Maria Luiza mostrou certa dificuldade em refletir teoricamente sobre as questões propostas. A sua fala é marcada, na sua maior

parte, por justificativas em relação à escolha do grupo em não trabalhar forma naquela respectiva aula. Como pode ser notado, as justificativas fornecidas por Maria Luiza não demonstram um caráter muito reflexivo, sendo essas meramente explicativas. Podemos relacionar essa postura de Maria Luiza de se manter distante, e não querer ser confrontada, com a sua personalidade. Maria Luiza, como discutido na sessão anterior, é uma pessoa muito tímida, e talvez sua escolha por não se envolver em questões que podem gerar debate seja por receio de se expor.

Ao contrário de Maria Luiza, Livia se mostrou mais reflexiva e determinada em fazer valer sua posição de que o ensino de gramática não deve ser o centro da aula, e que outras habilidades devem ser trabalhadas.

4.3.4 A aula de 16 de Junho⁵⁰

/.../ A professora K, então, diz aos alunos que eles vão trabalhar com “passive voice”, e pergunta a eles quando a voz passiva é usada. Os alunos ficam na sua maioria em silêncio, poucos os que dão alguma contribuição. A professora, então, começa a falar das situações nas quais a voz passiva é preferível. Tive a impressão de um pequeno seminário, com a professora anotando no quadro as situações como se fossem regras. Também achei bastante descontextualizado. “Por que a voz passiva naquele momento? Para quê? Com qual finalidade?” Os exemplos dados pela professora para ilustrar cada situação, eram exemplos soltos, não estavam conectados com o tema da aula, por exemplo. Após a explicação, a professora pede aos alunos que façam alguns exercícios. O exercício dado pela professora continha frases que os alunos tinham que falar se o uso de *passive voice* ou *active voice* está certo ou não. Parece que o objetivo da professora era verificar se os alunos conseguiam pensar

⁵⁰ Excerto das Notas de Campo 6

num contexto em que fosse plausível ou não o uso da voz passiva. Não houve tempo suficiente para a atividade e a professora disse que eles poderiam fazer em casa. [Notas de Campo 6]

Uma das questões levantadas durante a sessão de reflexão foi a razão que levou as monitoras a trabalhar a voz passiva naquela determinada aula. Lívia relata que realmente a atividade proposta estava desconectada da aula como um todo.

Excerto 55

*Pesquisadora: Sim, eu estou perguntando por que trabalhar nessa aula e não em qualquer outra aula? O que esta teve de especial que poderia encaixar passive voice? **Enunciado gerador de tensão***

*Lívia: Nada, na minha opinião. Assim, o que a gente queria era pegar o grammar e não deixar, por exemplo, até chegar uma outra aula que tivesse um tema que desse pra usar e trabalhar de novo o passive voice, não deixar muito distante porque a gente já trabalhou ele. + **Reflexão***

Sobre a mesma atividade, foi proposto a Maria Luiza que avaliasse a forma como foi abordada a questão da voz passiva na aula, como pode ser visto no excerto 56:

Excerto 56

*P: o que foi diferente? Como foi trabalhado o passive voice? O que foi diferente de outras abordagens? **(enunciado gerador de tensão)***

*ML: eu acho que a K ela fez um meio termo que foi válido, ela não colocou a coisa explícita, mas também não deixou a coisa muito [gesto de solto] // **(reflexão)***

*ML: mas assim ela não colocou a coisa explícita, + mas também não foi, a galera percebeu o que estava sendo trabalhado, entendeu, percebeu que era passive voice XXX // **(reflexão)***

*Pesquisadora: mas ela falou que iria trabalhar passive voice. **(enunciado gerador de tensão)***

L: é

*ML: exatamente, isto que eu estou falando, não foi uma coisa assim, escancarada, eu não achei, foi um meio termo. **(reflexão)***

L: é que a partir do ponto que você fala passive voice é escancarado. (enunciado gerador de tensão colaborativa)

ML: mas eu achei que não foi // (tensão colaborativa)

P: ela trabalhou os usos, naquela aula que nós discutimos, ela não trabalhou forma ou significado, ela não trabalhou uso, quando usar.

K: mas com foco diferente. // XXX

P: sim, com um foco diferente, mas como foi o trabalho? (enunciado gerador de tensão)

ML: eu acho que eu falei que não foi explícito por isso, assim porque ela não trabalhou forma, + porque ela não trabalhou forma eu achei que não foi explícito, entendeu, foi isso que eu quis dizer (tensão colaborativa + reflexão)

Podemos verificar no excerto anterior a tensão existente no grupo em relação a como foi abordada a voz passiva, de uma forma explícita ou não. O que gerou tal tensão foi a postura da monitora K em dizer claramente aos alunos que iria trabalhar, a partir daquele momento, a voz passiva em inglês. Para a professora em formação Livia, o uso da metalinguagem já implicaria um ensino explícito do ponto gramatical. Entretanto, Maria Luiza salienta que não foi trabalhada a forma da voz passiva na sala de aula, mas sim os usos, ou seja, quando usar. Pela fala de Maria Luiza, podemos notificar sua tentativa em diferenciar uma aula focada na forma, na qual o foco era na estrutura da voz passiva, de uma aula que propõe um foco no uso. Na sua experiência como aprendiz, não se enfatizava o uso das estruturas gramaticais, ou seja, o foco era exclusivamente na forma. Tal fato justifica sua postura em afirmar que a atividade não foi trabalhada de forma explícita, já que o foco era outro.

4.3.5 A Aula de 01 de Julho⁵¹

/.../ A segunda parte da aula foi ministrada pela professora Livia. A professora pergunta aos

alunos qual o tema da aula e o que eles aprenderam até agora. Os alunos respondem “*narratives*”. A professora explica que eles focaram até agora na organização dos elementos narrativos, mas não em aspectos lingüísticos. Então, agora, eles teriam que completar uma narrativa com os verbos no tempo correto (*past simple, past perfect, past continuous*). A proposta da professora me fez pensar se seria mesmo necessário enfatizar a metalinguagem aqui, fornecendo aos alunos os tempos verbais. Na correção do exercício, alguns alunos tiveram dúvidas sobre o uso do *past perfect*. A professora Lívia enfatizou o uso do *past perfect* quando há duas ações e uma aconteceu antes da outra. Também enfatiza a continuidade da ação dentro do *past continuous*. Alguns alunos apresentam dúvidas sobre a expressão “I was lying”, a dúvida aconteceu devido ao costume dos alunos de traduzirem, ou seja, não fazia sentido para eles dizer “Eu estava deitando”, eles achavam que o certo seria “I was laid”. Na sentença, “I _____ my life for a cat”, a professora diz que é possível usar tanto o *past simple* quanto o *past perfect*, ela enfatiza a diferença de perspectiva, ponto de vista no uso de ambas as formas. Após a correção, a professora pergunta aos alunos quais foram os *tenses* usados dentro de uma narrativa. A professora também pergunta a diferença de efeito quando se usa o *simple past, past perfect* e o *past continuous*. A professora enfatiza o uso do *past continuous* para dar o fundo à história, dando o exemplo *It was raining*, enquanto o *simple past* enfatiza à ação em si *I got the bus*. Apesar de a professora colocar as questões aos alunos, ela mesma foi responsável por fornecer as explicações. A participação dos alunos foi mínima talvez por não saberem verbalizar o que a professora queria. [Notas de Campo 8]

A aula descrita acima promoveu algumas discussões sobre a necessidade ou não de fornecer os tempos verbais para o aluno, dizendo, por exemplo, que eles deveriam completar a narrativa usando os verbos no *simple past, past continuous* e *past perfect*. O excerto abaixo

⁵¹ Excerto das Notas de Campo 8

traz um trecho da sessão de reflexão sobre essa questão:

Excerto 57

P: aqui na letra A (exercício dado em sala de aula) você pôs “put the verbs in the box into the past simple, past perfect, or past continuous”

L: ah, eu percebi isso hoje.

*P: na verdade, você acharia melhor talvez não falar os tempos verbais? **Enunciado gerador de tensão***

*L: eu acho que se não falasse ia ficar muito solto aí eles // **Reflexão***

*P: você acha que eles poderiam colocar o presente aqui, por exemplo? **Enunciado gerador de tensão***

*L: acho que não + é, realmente. **Reflexão***

Através do enunciado promovido pela pesquisadora “*você acha que eles poderiam colocar o presente aqui, por exemplo?*”, Lívia consegue perceber que provavelmente os alunos não iriam completar a narrativa com verbos no tempo presente, uma vez que eles têm um conhecimento que as narrativas geralmente reportam fatos no passado, e que, portanto, não seria necessário enfatizar os tempos verbais para completar a narrativa.

O excerto a seguir traz algumas futuras mudanças propostas pela informante, o que mostra a sua capacidade de reflexão e de propor ações diferentes, levando, assim, a reconstrução de sua prática:

Excerto 58

*L: eu acho assim, se fosse, por exemplo, se tivesse tido mais tempo, aí eu acho legal tirar isso daqui [o enunciado da questão que fornecia quais os tempos verbais a serem usados] e deixar eles tentarem, é porque eu tive impressão que quando eu planejei, hoje, eu falei “tinha 45 minutos pra tudo”, então eu falei “vou deixar eles fazerem em 20 minutos”, dá tempo de pensar, e, às vezes, realmente era uma boa idéia ter tirado; mas como tinha pouco tempo, acho que ajudou + tinha pouco tempo para eles pensarem. **Tensão colaborativa + reflexão + ação transformadora***

P: Entendi.

*L: Mas, o ideal seria tirar isso +++ trabalhar isso antes +++, dar tempo de eles irem ao texto e pesquisarem e depois vir com o trabalho. **Ação transformadora***

Lívia justifica que os tempos verbais ajudaram os alunos na execução da tarefa, limitando as opções, uma vez que não havia muito tempo destinado à atividade. Lívia também propõe mudanças ao mostrar a possibilidade de os alunos voltarem nas narrativas que eles receberam no começo da aula e pesquisarem sobre como elas se estruturavam. Lívia se mostra, portanto, capaz de vislumbrar alternativas para que sua prática de aula seja melhorada.

4.3.6 Considerações sobre o processo reflexivo das informantes

O construto teórico *tensão colaborativa* foi utilizado como recurso para analisar os movimentos colaborativos e reflexivos entre o grupo nas sessões de reflexão. Percebeu-se que o *enunciado gerador de tensão* pode provocar uma tensão colaborativa que leva à reflexão e culmina em propostas de mudança. Porém, nem sempre o movimento da *tensão colaborativa* é completado. Há alguns enunciados geradores de tensão que remetem apenas a uma reflexão que ainda não é capaz de promover mudanças na prática, outros enunciados simplesmente geram justificativas explicativas e pouco teóricas, nas quais a reflexão é praticamente nula.

Ambas as informantes se mostraram capazes de refletir teoricamente e criticamente sobre suas ações em sala de aula, mesmo que em graus diferentes, e propor mudanças, o que demonstra um potencial para a reconstrução de suas concepções e práticas. Foi mostrado também que fatores relacionados à personalidade podem influenciar a participação das informantes nos debates, o que faz com que haja menos dados significativos, uma vez que há

certo receio em se expressar.

4.4 Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentamos as metáforas conceituais presentes nos discursos das participantes da pesquisa. Discutimos sobre o papel das experiências pedagógicas vivenciadas por elas como aprendizes e docentes da língua inglesa na construção e reconstrução de suas concepções sobre ensino-aprendizagem, gramática e ensino de gramática. Vimos, também, que estas concepções possuem um caráter flexível e dinâmico, o que faz com que elas possam ser repensadas. A abordagem de ensinar gramática adotada pelas participantes demonstra, muitas vezes, o conflito vivenciado por elas em relação às suas concepções, pendendo ora para um ensino estrutural, ora para um ensino mais comunicativo. As sessões de reflexão mostraram, porém, que as informantes estavam conscientes sobre esses conflitos, eram capazes de refletir criticamente sobre suas ações e de propor mudanças em suas práticas.

5 CONCLUSÃO

Este capítulo retoma os objetivos de pesquisa propostos, com o intuito de responder as perguntas de pesquisa que nortearam toda a investigação. O capítulo também traz discussões acerca das contribuições do trabalho para a área, assim como suas deficiências e propostas para futuras pesquisas.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a prática docente de duas professoras em formação inicial, participantes do Projeto Educonle, no que tange ao ensino de gramática em sala de aula, verificando as influências das experiências pedagógicas, assim como o papel do Projeto na formação reflexiva e na proposta de mudanças.

Para alcançar o objetivo proposto foram formuladas três perguntas de pesquisa. A primeira visava identificar as metáforas conceptuais construídas nas narrativas pelas informantes para se referirem à gramática e ao ensino de gramática no contexto da sala de aula. A segunda pergunta pretendia observar como as professoras em formação inicial tratavam aspectos gramaticais em suas práticas de sala de aula e os fatores que influenciavam suas decisões. A terceira propunha analisar a influência da experiência docente no projeto EDUCONLE no processo de reflexão das informantes sobre o ensino de gramática, a fim de averiguar se tais reflexões levavam-nas a pensar possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas.

Uma primeira conclusão a que podemos chegar com base na análise dos dados é a de que as experiências pedagógicas vivenciadas pelas informantes, antes da graduação, ou seja, ainda como aprendizes da língua estrangeira; durante a graduação, quando vivenciam

experiências diferenciadas de ensino-aprendizagem; e no projeto EDUCONLE, onde as professoras em formação inicial têm a oportunidade de discutir e refletir à luz das teorias sobre suas próprias decisões em sala de aula, influenciam suas concepções, crenças e valores sobre ser professor, ensinar e aprender uma língua estrangeira. As concepções construídas pelas participantes, muitas vezes, eram contraditórias, o que corrobora a afirmativa de que as concepções não são tidas como estáticas e fixas, mas como dinâmicas e dependentes do contexto. Tal fato confirma a afirmação de Carazzai (2002) de que as concepções possuem uma natureza experiencial e contextual. Durante as sessões de reflexão, as informantes se mostraram conscientes sobre suas concepções, o que também demonstra a natureza cognitiva das concepções, discutida por Carazzai (2002).

Identificamos, portanto, metáforas conceptuais que estavam bastante relacionadas com uma experiência de aprendizagem tradicionalista vivenciada pelas informantes ainda como aprendizes, são elas: O PROFESSOR É UM CENTRALIZADOR; A APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UM PROCESSO INDUSTRIAL; APRENDER A ENSINAR É ADAPTAR-SE A UM NOVO MEIO; A GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA. Em contrapartida, a metáfora O PROFESSOR É UM AMIGO E MOTIVADOR denota uma concepção construída a partir de novas experiências de ensino-aprendizagem durante a graduação.

As concepções de que a gramática emerge do uso e de que as estruturas gramaticais possuem significados distinguem-se da metáfora conceptual GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA, e também representam novos aspectos sendo acrescentados às concepções, oriundos de novas experiências pedagógicas durante a graduação e no projeto. Isso sugere que as informantes estão passando por um processo de reconstrução de suas concepções, e que essas, muitas vezes, aparecem como paradoxais e contraditórias. As concepções também estão ligadas ao contexto de aprendizagem e aos

fatores que regem esse contexto. A metáfora ENSINAR GRAMÁTICA É UMA GUERRA, construída por uma das informantes, por exemplo, denota o caráter de dependência desta metáfora ao contexto do projeto EDUCONLE, uma vez que há certa peculiaridade no grupo de alunos: os alunos já são professores graduados e as monitoras de língua são iniciantes na atividade de docência.

Uma outra conclusão apontada, tendo como base a segunda pergunta de pesquisa, refere-se ao fato de que as concepções influenciam a prática docente das professoras em formação. A abordagem adotada pelas informantes para o ensino de gramática pendia ora para um ensino estrutural ora para um ensino mais comunicativo, o que reflete o conflito entre as experiências como aprendizes em um ensino tradicional e as novas experiências na Graduação e no Projeto, na reconstrução de suas concepções. Entretanto, fatores como, personalidade, conhecimento explícito sobre a língua, conhecimento procedural e o contexto escolar, vão também atuar nas ações em sala de aula das professoras. A falta de segurança para tratar aspectos gramaticais em sala de aula foi notável tanto no que se refere à Maria Luiza e quanto à Lívia durante o período da pesquisa. Ambas relataram a falta de conhecimento explícito sobre a língua e o grupo de alunos como fatores intimidadores do ‘trabalhar gramática em sala de aula’. Verificou-se também o esforço das informantes em abordar aspectos gramaticais dentro de uma abordagem contextualizada, afastando-se, assim, da experiência que ambas tiveram como aprendizes. Tal fato reforça a reconstrução de suas concepções, nas quais novos aspectos estão sendo incorporados, oriundos de novas experiências e reflexão.

Com o intuito de responder à terceira pergunta de pesquisa, foi implementado o construto teórico *tensão colaborativa* (OLIVEIRA, 2006) para analisar os pontos de colaboração e reflexão durante as sessões de reflexão. Observou-se que, nem sempre, um enunciado gerador de tensão culminava em reflexão e proposta de mudanças. Vimos momentos em que um enunciado gerador de tensão provoca apenas reflexão e momentos nos

quais apenas justificativas explicativas e pouco teóricas eram fornecidas pelas informantes. Entretanto, as professoras em formação inicial apresentaram, na maioria das vezes, capacidade de reflexão, estando esta ligada a teorias de ensino-aprendizagem. As informantes, portanto, foram capazes de refletir tendo como respaldo teorias discutidas na graduação e no Projeto, e também se mostraram capazes de propor mudanças objetivando a melhora em suas práticas de sala de aula. Confirmamos, então, que a prática reflexiva é imprescindível para que haja reconstrução da prática docente e para que mudanças sejam vislumbradas.

5.2 Implicações para a área de formação de professores

Este estudo mostrou que, ao reconhecemos que as concepções construídas pelo futuro professor possui uma base experiencial, podendo atuar nas decisões em sala de aula, somos levados a refletir e repensar as experiências proporcionadas pelos cursos de formação de professores nas diversas instituições de ensino superior. Percebemos, assim, que um conhecimento maior sobre a concepção do professor e sobre os fatores que atuam em sua prática mostra-se de suma importância para que possamos aprimorar nossos cursos de formação, promovendo mais oportunidades de prática docente ao professor em formação e visando uma ligação mais efetiva entre teoria e prática. De acordo com Borg (2003, p.7) compreender melhor a cognição do professor em toda sua amplitude – experiências como aprendiz, formação profissional, prática docente e fatores contextuais, “pode colaborar para a construção de um conhecimento comum sobre práticas eficazes de ensino”.

Neste aspecto a teoria da metáfora conceptual se mostrou bastante adequada para acessar a cognição das professoras sobre ser professor, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e ensino de gramática. Pelas metáforas, pudemos compreender melhor as ações e escolhas das informantes em sala de aula. Também levamos em consideração outros fatores,

como personalidade, conhecimento sobre a língua e grupo de alunos; e vimos que estes, juntamente com as concepções, agem na prática pedagógica do professor.

O trabalho também confirmou que a prática reflexiva teoricamente informada é essencial para que os futuros professores se conscientizem de suas concepções, oportunizando a eles reconstruí-las. A reconstrução das concepções, por meio de novas experiências pedagógicas, pode também agir na práxis docente, uma vez que leva os futuros professores a propor mudanças.

Em relação ao processo reflexivo proporcionado pela pesquisa o construto *tensão colaborativa* se mostrou um instrumento muito útil para identificar os movimentos de colaboração e reflexão entre as informantes e a pesquisadora. Constatamos, por meio dele, a necessidade de promover mais espaços de discussão e reflexão, criando, assim, meios para que o professor em formação possa reconstruir suas concepções e vislumbrar mudanças para o melhoramento de sua prática docente.

É importante também salientar que estudos como esse mostram que ações formativas como, por exemplo, o Projeto Educonle, trazem benefícios para a prática do futuro professor, uma vez que oferecem a ele oportunidade de conectar teoria e prática e, por meio de reflexão e colaboração, compreender melhor suas concepções e ações.

Ao que tange o ensino de gramática, foco da pesquisa por seu caráter inconclusivo, observou-se um esforço por parte das informantes em trabalhar o código lingüístico de maneira condizente com as recentes pesquisas sobre instrução formal, privilegiando o contexto de uso. Porém, elas relataram certa insegurança, advinda da complexidade de certos aspectos formais, falta de conhecimento sobre a melhor maneira de ensinar gramática, entre outros fatores. Tal fato revela a necessidade de promover mais discussões sobre o ensino de gramática nos cursos de formação, promovendo espaços de reflexão e prática ao futuro professor, além de habilitá-lo melhor em aspectos formais da língua.

5.4 Limitações da investigação e sugestões para futuras pesquisas

Este estudo pretendeu, portanto, compreender melhor a concepção de duas professoras em formação inicial no que tange ao ensino de gramática, buscando promover uma ligação entre teoria e prática em momentos de reflexão conjunta. Porém, o estudo é pouco abrangente, uma vez que centra-se em dois sujeitos particulares. Além disso, o tempo de observação da prática pedagógica das informantes foi curto, tornando-se necessário um tempo maior para que tenhamos uma visão mais detalhada sobre a prática e possamos trazer conclusões mais precisas sobre a real influência das concepções do professor em suas decisões pedagógicas.

Uma outra limitação da pesquisa foi a utilização do construto *tensão colaborativa* apenas para categorizar os movimentos colaborativos no grupo, ou seja, de forma reativa. Uma melhor opção seria usar esse construto proativamente, intensificando o trabalho colaborativo, assim, a pesquisadora elaboraria enunciados gerador de tensão previamente, buscando, nas sessões de reflexão, o debate.

Para futuras pesquisas, seria interessante investigar a prática de professores em relação ao ensino de gramática em dois contextos distintos de aprendizagem, um baseado na abordagem comunicativa e outro com base estrutural, buscando traçar as experiências pedagógicas do professor e a influência destas nas decisões em sala de aula.

Uma outra proposta seria investigar o papel do formador no processo de reconstrução das concepções e mudanças na prática do futuro professor, como implementador do construto *tensão colaborativa*.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C . F. *O uso da metalinguagem no discurso em sala de aula do professor de língua estrangeira*. 2003. 162 f. Dissertação de mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ALMEIDA, M.C.F.A; DUTRA, D.P. *O uso da abordagem proativa vs. abordagem reativa no discurso metalingüístico do professor de língua estrangeira*. VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. PUC-SP, São Paulo, 2004.

ALMEIDA FILLHO, J. (Org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ANDREWS, S. The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10, 75-90, 2001.

ARRUDA, C. *O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

BARCELOS, A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2006.

BEMFICA, S. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

BLOCK, D. Problematizing Interview Data: Voices in the Mind's Machine? In: *Tesol Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 757-763, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.

_____. Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, vol. 53, n. 3, p. 157-167, 1999a.

_____. The use of grammatical terminology in the second language classroom: a qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20, 1, 95-126, 1999b.

_____. Second Language Grammar Teaching: Practices and Rationales. *Ilha do Desterro*, n. 41. Florianópolis: 2001, p. 155-183.

_____. *Teacher Cognition and Language Education – Research and Practice*. London: Continuum, 2006.

BROWN, J.; RODGERS, T. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University

Press, 2002.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p.1-47, 1980.

CARAZZAI, M. *Grammar and grammar teaching*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CHAFE, W. Some things that narratives tell us about the mind. In: BRINTON, B. & PELLEGRINI, A. (Eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990. p. 79-98.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELCE-MURCIA, M. Another Educator Comments. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 406-408, 1992.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book: An ESL / EFL Teacher's Course*. (2nd edition) Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Bridges to learning – Metaphors of teaching, learning and language. In: CAMERON, L.; LOW, G. (ed.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DAVIS, K. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. In: *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 3, 1995, pp. 427-453.

DONALD-FREEMAN. Teacher Training, Development and Decision-Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *Tesol Quarterly*, vol 23, n 1, 1989, pp. 27-45.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUSHKU, S. Conducting Individual and Focus Group Interviews in Research in Albania. In: *Tesol Quarterly*, v. 34, n. 4, 2000, pp. 763-768.

DUTRA, D.; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. MELLO, H.(Org.) *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: Novas Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2004, p. 9-15.

_____. Theory and practice in a teacher education program. In: 14th World Congress of Applied Linguistics (AILA 2005), Madison, 2005.

_____. *Self-observation and reconceptualization through narratives and reflective practice*.

(no prelo).

ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second / foreign language curriculum. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (Orgs.) *New Perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 17-34.

_____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GIBBS, R. *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. Nova York: Cambridge University Press, 1994.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p.171-187.

JOHNSON, D. *Approaches to Research in second language learning*. University of Arizona: Longman, 1991.

_____. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 439-452, 1994.

JORGE, M. *O diálogo colaborativo na formação de um professor de LE*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2005.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA; BARCELOS (ed). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.

KRASHEN, S. Another educator comments. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 406-411, 1992.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall, 1982.

LABOV, William. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of PA Press, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An Introduction to second language acquisition research*. London: Longman. 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. EUA: Heinle & Heinle, 1991. pp. 279-283.

LAKOFF, G. *The contemporary theory of metaphor*. Manuscrit. University of California at Berkeley, 1992.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LAZARATON, A. Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report. In: *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 455-473, 1995.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n.2, p. 45-56, 2004a.

_____. As linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, 87-118.

LIEBLICH, A.; MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative Research – Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LONG, H. L. & ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, research and practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 17-41.

LONG, M. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. *Foreign Language Research in Cross-Cultural perspective*. 1991, p. 39-52.

MACDONALD, M.; BADGER, R.; WHITE, G. Changing values: what use are theories of language learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol 17, Issue 8, pp 949-963, 2001.

MAGALHÃES, M. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.59-86.

MARQUES, A. L. S. P. *O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

MELLO, H.; DUTRA, D. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESpecialist*, vol.25, número especial, p.59-80, 2004.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OLIVEIRA, ANA L. A .M. Até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: concepções sobre gramática e seu ensino. *INPLA*, 2005.

_____. *Hermes e as bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

OSÓRIO, K. *A descrição metafórica do professor de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003.

OXFORD, R.; TOMLINSON,S., BARCELOS, A.; HARRINGTON, C.; LAVINE, R., SALEH, A.; LONGHINI,A. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systemic

typology for the language field. *System*, v. 26, n.1, p.3-50,1998.

REDDY, M. The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org). *Metaphor and thought*. Nova York: Cambridge University Press, 1979.

RICHARDS, J. Accuracy and fluency revisited. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (Orgs.) *New Perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001. p. 35-50.

_____. Teachers' Maxims in Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 30, n.2, pp. 281-296, 1996.

ROLLEMBERG, A. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA-LOPES, L (Org). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, p. 17-45, 1990.

_____. Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. IN: SCHMIDT (Ed.), *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. Hawai: University Press, 1995, p. 1-52.

SELINKER, L. Interlanguage. In: ROBINET,B.; SCHACHTER, J. *Second Language learning: contrastive analysis, error analysis and related aspects*. Ann Arbor: Michigan Press. 1972, p. 173-196.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOL, V. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 17-41.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.

_____. O professor de língua estrangeira e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. *Linguagem e Ensino*, v.2, n.2. pp. 26-60, 1999.

UR, PENNY. *A course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge University Press, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.) *Prática de*

Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes, 2004, p. 131-152.

WOLFINGER, N. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, vol.2, n 1, p. 85-95, 2002.

WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Journal of Second Language Research*, v.7, n.2, p. 133-161, 1991.

ZEICHNER, K. Educating reflective teachers for learner centered-education: Possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*, Londrina, ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p.76-86, 1998.

_____; LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

ANEXO A

**Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Letras – FALE**

**Projeto EDUCONLE 2006
Educação Continuada de Língua Estrangeira**

Roteiro para narrativas – Turma 2006

1. Como foi sua experiência de língua estrangeira na escola regular? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência.
2. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes da sua aprendizagem de língua estrangeira antes da graduação.
3. Qual foi a motivação que o levou a fazer língua estrangeira?
4. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes na sua aprendizagem de língua estrangeira na faculdade.
5. Como tem sido a sua experiência no ensino de língua estrangeira?
6. Narre detalhadamente qualquer evento que você considere relevante como aprendiz ou professora de língua estrangeira

ANEXO B

**Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Letras – FALE**

**Projeto EDUCONLE 2006
Educação Continuada de Língua Estrangeira**

Roteiro para narrativas – Turma 2006

Responda os tópicos abaixo, detalhando e exemplificando as suas respostas.

1. O que é língua na sua concepção?
2. O que é gramática?
3. Descreva a melhor e a pior aula de gramática que você participou como aluno.
4. Descreva a melhor e a pior aula de gramática que você participou como professor.

ANEXO C

Roteiro para narrativas

1. Pense um pouco sobre sua trajetória de aprendizagem de língua estrangeira. Fale sobre um professor que você se identificou. Por quê? Como você descreveria a prática desse professor?
2. Fale sobre um professor que você não se identificou de maneira alguma. Por quê? Como você descreveria a prática desse professor?

ANEXO D

Narrativas escritas pelas informantes

Narrativa Escrita 1 ML

Considero que tive uma experiência privilegiada de Língua Estrangeira na escola regular, pois minha aprendizagem contou com uma quantidade de pontos positivos maior que a de negativos. Entre os pontos positivos, ressalto a qualidade dos professores e a estrutura que a escola oferecia para a aprendizagem de inglês, como equipamentos multimídia e um bom material de apoio. Os maiores problemas que senti nessa experiência foram o desinteresse dos alunos, prejudicando assim o desenvolvimento das aulas e os horários dedicados ao inglês foram, inúmeras vezes utilizados para atividades que deveriam ser extra classe.

Durante minha aprendizagem de Língua Estrangeira antes da graduação ressalto como marcantes os seguintes momentos: as aulas de conversação em um curso livre de línguas, nas quais os alunos contavam com a presença de um falante nativo. Durante essas aulas, nós conversávamos sobre situações reais, do dia-a-dia, e também simulávamos outras situações, que não eram tão reais pra nós naquela época, como, por exemplo, simulávamos uma conversa em um aeroporto. Este momento foi marcante, pois além de treinar o meu inglês de uma forma descontraída, eu sentia que o que eu estava aprendendo seria realmente útil. Outro ponto importante dessa experiência é que eu me sentia confiante por conseguir conversar com um falante nativo.

Escolhi fazer Língua Estrangeira, pois sempre gostei muito de estudar inglês e, como minha mãe é professora de inglês, sempre tive essa influência.

Na faculdade não cursei as disciplinas relacionadas diretamente ao aprendizado de inglês, ou seja, habilidades integradas, pois fiz aproveitamento de estudos dessas disciplinas. Entretanto, creio que cursar Literatura Inglesa contribuiu para o meu crescimento no que se refere ao inglês, devido principalmente à aquisição de novo vocabulário, com o qual eu não teria contato por meio que não fossem os textos literários.

Minha experiência no Ensino de Língua Estrangeira tem sido de enorme importância para mim, pois estou aprendendo o que não conseguiria aprender apenas com teorias. Minha experiência como professora envolve desde o planejamento de aulas, até atuação em sala de aula propriamente. Essa experiência contribuiu tanto para a minha experiência profissional, como para a melhora do meu inglês, pois, ao ensinar, estou aprendendo e lembrado os tópicos antes estudados.

Narrativa Escrita 1 L

Acredito que, no geral a minha educação de língua estrangeira na escola foi boa. Na quinta série eu não me lembro de ter tido boas aulas. Não aprendi praticamente nada. Estudava no turno noturno (Tiradentes). Da sexta à oitava série estudei em uma escola particular (Izabela Hendrix). Lá eu sinto que comecei a aprender Inglês. As aulas eram voltadas para a gramática, me lembro de atividades com listening. Mas não consigo lembrar se havia pair work ou outras atividades de speaking. No segundo grau estudei no CEFET e lá as aulas eram mais interessantes, a turma era dividida ao meio, de forma a ficar quinze alunos em cada sala.

Haviam também atividades de listening, pair work, oral presentations. Mas eu não dava tanto valor às aulas por achar que já sabia um pouco. Faltava muito.

Os momentos mais importantes de aprendizagem que consigo me lembrar são quando eu tentava cantar e entender músicas em Inglês. Aprendi muito dessa forma, mas não instantaneamente. Foi um processo longo pois aprendia a cantar uma música sem entender muito bem seu significado. Tocava a música e em primeiro lugar só me importava em conseguir pronunciar as palavras corretamente. Tentava entender alguma coisa mas geralmente só compreendia 10% do significado. Então, aos poucos, nas aulas, era comum eu aprender alguma expressão, tempo verbal ou vocabulário que me remetesse àquela música e me esclarecesse mais um pouco o significado. Nunca gostei de traduções. Tentava entender tudo sozinha.

As maiores motivações foram o fato de eu ter facilidade no aprendizado de LE e por achar que tinha facilidade em ensinar.

Acho que não dei muito valor aos primeiros anos da Faculdade, pois não prestava muita atenção às aulas de Habilidades Integradas. Os momentos mais importantes que me lembro se referem às aulas de Literatura, em que tive contato com diversas formas de expressão em Língua Inglesa, novo vocabulário, mas mais importante me deu um conhecimento mais abrangente do que é a Língua Inglesa. Também aprendi bastante com a aula de Produção de texto em que estudávamos modos de organização do texto. Não tinha muita prática de escrita acadêmica então tive de me esforçar bastante para conseguir exprimir as idéias se repetição de palavras, utilizar um vocabulário mais refinado e diversificado, tentando me adequar à forma do texto exigida. Várias dúvidas quanto à estrutura da língua surgiram nesta época, algumas foram sanadas durante o processo, outras não.

Muito boa. Gosto muito de dar aulas e refletir sobre o processo de aprendizagem. Tenho aprendido muito com minha prática, dando aulas particulares, e principalmente como participante do projeto EDUCONLE. As reflexões em grupo têm me ensinado muito. O que me desanima são as perspectivas de ensino, reflexo da situação do país que investe ainda muito pouco em Educação. Mas fora isso, sinto muito prazer em dar aulas.

Minha primeira experiência foi em um curso livre. Foi muito importante pois minha coordenadora nos dava liberdade para prepararmos a aula da forma como quiséssemos. Ela nos incentivava a dar aulas comunicativas, voltadas para o aluno e compartilhava textos teóricos conosco. Outro momento importante foi quando comecei a dar aulas no projeto EDUCONLE, pois como estava acostumada a dar mais aulas para o nível do básico, minha linguagem não se desenvolvia muito, mas agora sinto uma demanda maior da língua falada. Também aprendi muito sobre planejamento de aulas e troca de experiências. Tenho aberto muito mais meu olhos sobre outras formas de ensinar e outras práticas.

A televisão me ajudou bastante também. Tiro muitas dúvidas vendo os programas que gosto, na TV a cabo. Minha capacidade de compreensão auditiva melhorou, bem como meu

vocabulário. Mas mais importante é o aprendizado da cultura americana e britânica, já que não posso ver essa cultura ao vivo. Muitas dúvidas sobre a língua podem ser esclarecidas quando entendemos a cultura de um povo e por isso a TV tem me ajudado bastante.

Narrativa Escrita 2 ML

Língua é um sistema de signos utilizado para que as pessoas de uma mesma comunidade possam se comunicar. Esse sistema é convencional, podendo, assim, ser entendido por todas as pessoas de uma determinada comunidade e por pessoas de outras comunidades que adquirirem essa língua.

Entendo “gramática” como sendo o conjunto de regras, ou de convenções que constituem determinada língua. Acredito que, ao contrário do que muitos pensam, a gramática não é apenas o conjunto de convenções corretas, padrões, mas é também o conjunto de convenções estabelecidas pelo uso geral dos próprios falantes.

No que se refere à Gramática Normativa, a pior aula que já presenciei como aluno foi uma aula em que a gramática foi passada independentemente de um contexto. Assim, na verdade, não houve apenas uma aula ruim, mas várias, em que nós, os alunos, praticamente decorávamos regras, mas sem saber quando usa-las, ou seja, em que contexto.

Como professor, ainda não participei de nenhuma aula de gramática, pois ainda estou observando as várias abordagens possíveis para tal ensino, para que eu adquira, então, segurança para ministrar aulas de gramática.

Narrativa Escrita 2 L

Língua é um instrumento utilizado para a comunicação entre os seres humanos. A comunicação é fundamental e sem ela ainda estaríamos vivendo em uma era de caos social. Sem a comunicação seríamos como ilhas, isolados uns dos outros. Através dela fazemos conhecer nossos pensamentos e nos conectamos com os outros indivíduos. A língua é um sistema super avançado de comunicação pois através dela podemos expressar as mais diversas idéias e pensamentos. Ela também une as pessoas e as ajuda a se identificarem entre si.

Gramática é a estrutura da língua. Um sistema de regras que auxilia na decodificação da língua. Ela ajuda a formar sentido, pois não só as palavras isoladas carregam sentido, mas a maneira como elas são organizadas também contribui para isso. Desta forma, a compreensão da gramática é fundamental para a compreensão do sentido contido na língua.

Sem dúvida foram as primeiras aulas do Ensino fundamental, na 5ª série, quando me foi ensinado o verbo TO BE. A professora repetiu o padrão de passar a regra no quadro, nos fazendo copiar e repetir. Depois fizemos exercícios. Quando não há a menor idéia do que seja uma língua estrangeira, não acredito que essa seja a melhor forma de iniciar o aluno em seu ensino.

Talvez para os alunos não tenha sido tão ruim, mas para mim foi um desastre. O assunto era -ing forms. A idéia era dar uma folha de referência para os alunos com os tópicos gramaticais e

eles fariam os exercícios consultando as regras. Mas por algum motivo, talvez nervosismo por não dominar o conteúdo completamente, saí do plano e resolvi explicitamente ler as regras com eles. Creio que alguns alunos absorveram algumas das regras, mas a maioria ainda ficou um pouco perdida. Eram muitos detalhes para serem absorvidos. Além disso, não houve tempo para que eles pudessem praticar com os exercícios, então a prática não foi completa. Acredito que essa foi minha pior aula de gramática. Foi neste ano, em uma das aulas para o Educonle.

Narrativa Escrita 3 ML

Durante o Ensino Médio, tive uma professora de inglês com a qual me identifiquei muito e na qual me espelho para a minha prática como professora. Ela era firme e rigorosa com os alunos, mas todos a adoravam. Penso que muitos acreditam que os alunos se identificam e gostam de professores que não são rigorosos e que transformam suas aulas em “festas” praticamente. Mas, na verdade, acho que os alunos gostam de professores sérios, que transmitem uma imagem de responsabilidade e firmeza, mas sem deixarem de ser compreensivos e acessíveis. Essa minha professora era assim. Ela dominava a gramática do inglês e sabia transmitir seus conhecimentos aos alunos. Fazia isso através de exemplos do dia-a-dia dos alunos, tornando as aulas interessantes e úteis. Acho que o que faz com que essa professora seja especial é, sobretudo, a experiência, que faz com que ela saiba como lidar com os alunos e saiba também quais são as melhores abordagens relativas ao ensino da Língua Inglesa.

No Ensino Fundamental, tive um professor de Inglês que dava aulas extremamente desinteressantes. Ele não sabia como lidar com os alunos e não levava para a sala nada que atraísse os alunos, tornando as aulas extremamente monótonas (e até mesmo irritantes). Ele não considerava as diferenças de conhecimento entre os alunos, ignorando a heterogeneidade da turma. Assim, tanto os alunos mais avançados quanto os mais básicos ficavam prejudicados, pois não eram desafiados.

Narrativa Escrita 3 L

Na verdade não me lembro de nenhum professor de língua em particular que tenham chamado atenção. Não que tenham sido ruins, mas na maioria das vezes as práticas eram muito parecidas: o professor seguia um livro didático e aplicava as provas. Algumas vezes aconteciam coisas diferentes, mas muito raramente. Minha memória é de sempre estar sentada com um livro na minha frente.

Uma professora que se destacou negativamente na minha opinião foi da faculdade, mas ensinando língua francesa. A aula era de conversação mas era ela quem falava na maior parte da aula. As aulas nunca pareciam ter sido planejadas e, além disso, a professora não gostava de trabalhar em grupos. Nós tínhamos que preparar pequenos discursos sobre determinado assunto em casa e apresentar em 3 minutos da aula. Isso quando dava tempo de todos apresentarem. Muitas vezes a aula se perdia e poucos falavam por sentirem-se mais seguros. Eu não tinha segurança da língua então passei o semestre praticamente calada. Conversas de verdade só aconteciam entre alguns alunos. Acredito que a professora estava totalmente despreparada para pegar essa turma, além de não ter conhecimento de teorias sobre o ensino de segunda língua.

ANEXO E

NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA SOBRE AS AULAS OBSERVADAS

Notas de Campo (aula 14-04)

A professora L cumprimentou os alunos e disse que eles iriam, primeiramente, assistir a uma cena de um filme. A professora passou uma cena de um filme de terror com o objetivo de incitar nos alunos alguns sentimentos. Depois da cena, ela perguntou aos alunos como eles se sentiram e quais fatores colaboraram para que eles sentissem tais sentimentos. Alguns dos alunos apontaram algumas coisas como, por exemplo, a música. Depois, a professora entregou um texto aos alunos e perguntou o que eles estavam vendo na figura. Os alunos descreveram o que viram (uma menina e um homem, parecia estar chovendo, etc). O título do texto era *The shawl*. A professora pediu, então, que os alunos lessem o texto e respondessem quatro questões de compreensão. Logo após corrigir as respostas dos alunos, a professora contou aos alunos que iria trabalhar *-ing* forms e perguntou a eles se eles lembravam alguns usos. Os alunos deram alguns exemplos. A professora pediu que os alunos voltassem ao texto e sublinhassem todas as ocorrências de *-ing* forms e as separassem de acordo com o uso de cada uma delas. Nota-se, neste momento, o uso de metalinguagem por parte da professora. Quando a professora estava checando as respostas, um dos alunos perguntou o que seria o *gerund*, (no exemplo, *he heard the door bell ringing*, por que o *ing* é tratado como gerúndio?). Esta pergunta pareceu desestabilizar a professora. A professora ofereceu ao aluno uma explicação comparando o exemplo com os outros usos do *ing*. Ela decidiu escrever no quadro todos os usos do *ing* no quadro, exemplificando com frases do texto. Um aluno ainda tinha dúvidas e a professora se dirigiu a ele e forneceu mais explicação. Depois disto, a professora elicitou dos alunos outras construções com verbos que fazem referência aos cinco sentidos para deixar claro construções como *he heard the door bell ringing*. Ela propôs aos alunos que apontassem a diferença entre as sentenças (*stop writing, stop to write*). Alguns alunos responderam prontamente. Ela então reforçou a questão dando outros exemplos e pediu que os alunos lembrassem de outros verbos que levam tanto o *ing* quanto o *infinitivo*. Os alunos deram como exemplos os verbos *love, like, hate*. Mais uma vez, a professora retornou ao quadro e escreveu *hate doing, hate to do*, e forneceu outros exemplos *remember, forget*. Neste momento, a professora disse aos alunos *I'm only creating questions in your minds*, atentando para o fato de que muitos dos alunos estavam um pouco confusos. Ela, então, apresentou aos alunos outro par de sentenças *after he had examined her, he took out his notepad / after examining her, he took out his notepad*, e perguntou se havia alguma diferença no significado. Os alunos responderam que ambas as sentenças significavam a mesma coisa. Ela, então, forneceu a explicação de que eles poderiam usar o segundo exemplo (*com o ing*) quando os sujeitos das duas sentenças fossem o mesmo; o que não acontecia na oração *after the doctor had told her his story, the woman started crying*, pois neste exemplo os sujeitos eram diferentes. Nota-se também, nesta parte, um grande uso de metalinguagem. Logo após, a professora entregou uma folha com todos os usos do *ing* e disse para que eles não ficassem ansiosos sobre este tópico. Ela pediu que um aluno lesse a primeira regra, e após a leitura ela forneceu uma maior explicação, fazendo, novamente, uso de metalinguagem. A aula, então, desenrolou com cada aluno lendo uma regra, e ela dando uma explicação. Durante este momento, a professora disse que os alunos não precisavam memorizar as regras. Por fim, a professora finaliza dizendo *rules, rules, rules*. Após a leitura das regras, a professora pediu que os alunos fizessem uma atividade, na qual deveriam completar os espaços vazios com um substantivo e um verbo com *ing* (havia uma lista de onde eles deveriam tirar). A professora finalizou sua aula, colocando (em áudio) a história que os alunos tinham completado para que

eles checassem suas respostas.

Notas de Campo – (aula 12/05)

A professora ML deu início à aula dando um bom dia aos alunos. A professora disse que iria trabalhar primeiramente alguns erros de pronúncia que ela percebeu que os alunos estavam cometendo. Assim, ela introduziu o tópico *silent consonants*. Pediu aos alunos que fornecessem palavras nas quais uma consoante não é pronunciada. Um dos alunos deu o exemplo da palavra *calm*, e este exemplo deixou a professora um pouco confusa, se o *l* seria pronunciado ou não. Ela disse à aluna que o *l* neste caso era pronunciado, mas a aluna disse que ela tinha aprendido que não era. A professora pediu, então, que os alunos fizessem um exercício, no qual tinham que apontar qual palavra tinha uma consoante não pronunciada. Após a correção oral do exercício feito entre a professora e todos os alunos, a professora chamou a atenção dos alunos para o fato deles inserirem uma vogal no final de palavras como: *need*, *want*, *work*, entre outras. Entretanto, neste momento um dos alunos disse que a consoante final de *bomb* não era pronunciada. A professora ficou pensativa, mas concordou com o aluno. Logo após, a professora disse que iria trabalhar a pronúncia do *ed* dos verbos regulares e perguntou aos alunos se eles lembravam as regras. Alguns dos alunos disseram que tinha algo haver com *voice*. A professora os elogiou por terem lembrado, e explicou que quando o verbo termina com uma consoante *voiced*, o *-ed* tem som de *d*, e quando termina com uma consoante *unvoiced*, o *-ed* tem som de *t*. A professora acrescentou que com verbos que terminam em *t* ou *d*, o som do *-ed* seria, respectivamente, *it* ou *id*. A professora, então, pediu que os alunos fizessem um exercício pra checar se eles compreenderam como o *-ed* é pronunciado. Os exercícios foram corrigidos com a sala toda, e as respostas foram colocadas no quadro. Após o trabalho de pronúncia, a professora perguntou qual tinha sido o tema da última aula. Os alunos responderam que eles haviam trabalhado o tema *fear*. A professora, então, perguntou aos alunos qual a relação entre *fear* e *consumption*. Os alunos pareciam não ter compreendido muito bem a pergunta, ou não sabiam fazer tal conexão. Percebendo tal fato, a professora forneceu o exemplo de empresas de cosméticos que vendem seus produtos com base no medo que as pessoas têm de envelhecer. A professora pediu que os alunos lessem algumas *quotations* sobre *fear* e discutissem em grupos. Nesta atividade em grupos, não houve monitoramento da professora (ou seja, ela não foi em nenhum grupo). Após a discussão a professora entregou aos grupos algumas propagandas de revistas e pediu que eles analisassem a propaganda e respondessem algumas questões sobre a relação *advertising* e *consumption*. Neste momento, a professora se prontificou em ir aos grupos.

A segunda parte da aula foi conduzida pela professora L. A professora começou a aula perguntando aos alunos se eles lembravam algum discurso famoso. Os alunos disseram o discurso de Luther King, Gandhi. A professora perguntou, então, o que fazia aqueles discursos serem tão famosos, os alunos ficaram pensativos e a professora acrescentou que carisma e um discurso bem organizado que toque o povo são características que fazem um discurso ser bem sucedido. A professora escreveu no quadro as três partes do discurso no quadro (introduction, development, conclusion) e elicitou dos alunos como cada parte era formada. Logo após, a professora entregou aos alunos uma folha com dicas de como organizar um discurso e pediu que os alunos elaborassem como dever de casa um discurso sobre como combater as causas de certos problemas. Por fim, a professora perguntou o que os alunos tinham aprendido durante as aulas e eles apontaram que haviam aprendido *ingforms*, *disagreeing and agreeing*. A professora, então, perguntou se eles aprenderam apenas tópicos gramaticais. Os alunos acrescentaram *speaking*, *reading*.

Notas de Campo 3 (aula 19/05)

A professora L dá bom dia aos alunos e diz que vai sortear três alunos para que eles possam vir à frente para fazer seus discursos (os alunos tiveram, como dever de casa, que preparar um discurso seguindo algumas orientações dadas pela professora). Durante os discursos, a professora não fez nenhuma interrupção, mesmo quando uma das alunas teve problemas de elaboração e não conseguiu se fazer entendida. Após os discursos, a professora diz aos alunos que eles irão trabalhar um tema na aula, que já foi explorado em um dos discursos: *environmental issues*. A professora, então, pergunta aos alunos o que nós podemos ter em uma cidade, os alunos respondem: indústrias, parques, casas, etc. Logo em seguida, a professora distribui aos alunos um mapa de uma cidade e pede que eles, em pares, acrescentem alguns lugares no mapa. As instruções foram bastante claras, além disso, a professora forneceu aos alunos algumas direções como: norte, sul, leste e oeste. Entretanto, a professora não monitora os grupos. Depois que os alunos realizaram a atividade pedida, a professora pergunta aos alunos quais são as ameaças ao meio ambiente. Um dos alunos dá um exemplo *the sea level will raise*, a professora acrescenta com *the sea is contaminated by oil*. A professora vai ao quadro e fornece outros verbos, tais como, contaminar, poluir, ameaçar, entrar em extinção, etc. Em seguida, ela pede que os alunos troquem seus mapas e discutam quais as possíveis ameaças ao meio ambiente na cidade. Neste momento, a professora percorre os grupos, dando maiores explicações ou apenas ajudando com vocabulário, por exemplo. A professora, então, pede aos alunos que dêem soluções para os problemas apontados. Em seguida, a professora escreve no quadro algumas frases na voz passiva e pergunta aos alunos o que eles vêem em comum nos verbos. Uma aluna diz que é a voz passiva. A professora confirma e pergunta como é formada a voz passiva em inglês. Os alunos fornecem a resposta e ela escreve no quadro *be + past participle*. A professora acrescenta que esta é a forma, mas que depende do *tense*, por exemplo se for *present perfect*, eles tem que usar *have + been + past participle*. A professora também diz que pode ter voz passiva com modal verbs. Um aluno dá um exemplo *something must be done to save the environment*, a professora também dá um exemplo com *will* “*the exam will be done...*” Por fim, a professora pergunta aos alunos se eles sabem quando usar a voz passiva. Ela sugere algumas situações: quando o sujeito é muito abstrato ou geral, quando se quer dar ênfase na ação, por uma questão de estilo, em trabalhos científicos, entre outras. A professora, então, entrega aos alunos uma atividade na qual eles tinham que completar com os verbos na voz passiva. Eram dois pequenos textos sobre pingüins (alguns fatos). Um dos alunos pergunta se deve ser no presente ou no passado, a professora diz que quando estamos falando de fatos, normalmente usamos o presente.

A segunda parte da aula é ministrada pela professora K que desenvolve com os alunos uma atividade de vocabulário (uma cruzadinha). Para fechar a aula, K dá um feedback aos alunos sobre os discursos, e foca em alguns erros de pronúncia.

Notas de Campo 4 (aula 26/05)

A aula foi iniciada pela monitora que não participa da pesquisa. K retorna ao tópico da aula anterior “pingüins”, e pergunta aos alunos se eles lembravam alguma coisa do texto que eles tinham lido. Os alunos parecem estar meio apáticos e não contribuem muito, apenas alguns fazem um ou outro comentário. A professora K pergunta aos alunos o que pode ameaçar os pingüins e alguns alunos dão exemplos. K conta aos alunos que vai apresentar algumas cenas do filme *Happy Feet* (a professora tinha pedido na aula anterior que os alunos vissem este filme). Entretanto, a professora não passa nenhuma instrução aos alunos sobre o que eles deveriam fazer ou em que eles deveriam focar a atenção. Ela somente diz que eles vão discutir

sobre a reprodução dos pingüins, alguns alunos que haviam visto o filme fazem comentários. A professora, então, passa várias cenas do filme, parando em cada uma delas e colocando algumas questões aos alunos. A participação ficou restrita a poucos alunos, os que haviam assistido ao filme. Alguns problemas técnicos (como demora em localizar as cenas, e áudio baixo) atrapalharam o desenvolvimento da atividade.

A segunda atividade era uma atividade de *reading*. Os alunos foram agrupados em trios, cada aluno possuía uma parte do texto, eles tinham que ler suas respectivas partes e em seguida responder às questões. Como cada aluno possuía informações diferentes, houve um *gap information* que foi bastante produtivo, levando a uma boa comunicação e a tarefa cumpriu os objetivos propostos.

A professora abre a discussão e checa as respostas com todos os alunos. Uma das respostas criou certa discordância entre os alunos e a professora. Momento produtivo, pois os alunos tiveram uma oportunidade real de comunicação, eles tinham que argumentar para que a professora concordasse com eles.

A professora K mencionou que os alunos já tinham *input* suficiente sobre questões ambientais para escrever uma redação que focassem em *global warming*. Uma folha foi passada aos alunos para que eles escrevessem uma redação, a professora também disse aos alunos que eles poderiam tirar idéias das atividades trabalhadas na sala de aula. Como alguns alunos não terminaram no tempo programado, as monitoras permitiram que eles fizessem em grupo.

A professora ML termina a aula perguntando aos alunos o que eles tinham aprendido naquela aula. Ela foca nas atividades propostas (*speaking activities about penguins lives, reading activity about how they reproduce, etc*) que deram suporte para que eles escrevessem a redação. Em seguida, a professora divide os alunos em grupos e diz que eles vão receber a letra de uma música do filme. ML explica aos alunos que eles devem desenvolver uma atividade usando a música. Os alunos, então, ouvem a música. A atividade será apresentada na próxima semana.

Notas de Campo 5 (aula 02/06)

A aula começa com a apresentação das atividades propostas pelos alunos sobre como trabalhar a música-tema do filme “Happy Feet” em sala de aula e é coordenada pela professora L. Durante as apresentações, uma das alunas (quando se referia à pingüim fêmea do filme) disse “about YOUR heart” e uma outra aluna disse “many money”. Esses dois erros não foram corrigidos pela professora. Uma das alunas escreve no quadro “beyond of the song”, e começa a explicar sua atividade. O erro é somente corrigido pela professora no final das apresentações. O feedback dado pela professora sobre as atividades focou em diferenciar as atividades que trabalharam em cima de uma abordagem *top-down* e as que trabalharam com *bottom-up*. A professora K interfere neste momento e dá algumas sugestões para a atividade. Em seguida, a professora L entrega aos alunos uma folha com vários mini-posters e pede que eles olhem cuidadosamente para os pôsteres e discutam as questões propostas. Os pôsteres focavam questões multiculturais, raciais, diversidade, justiça social, igualdade social. Os alunos se agrupam para realizar a atividade. Cada grupo é monitorado por um professor. Alguns grupos terminaram a discussão bem antes de outros grupos, o que deu margem para conversas sobre outros assuntos e na língua mãe. Em seguida, a professora L disse aos alunos que eles iriam ouvir uma música que tratava dos assuntos discutidos anteriormente. A música era “War” de Bob Marley e os alunos tinham que combinar a primeira parte dos versos com a segunda parte. A atividade não alcançou o objetivo esperado (*listening / bottom-up approach*) porque eram muitos versos, o que dificultava encontrá-los enquanto a música tocava. Após esta atividade, a professora contou aos alunos que eles ouviriam uma outra canção e que esta canção tratava de dois momentos distintos na vida de um jovem. Os alunos teriam que ouvir a

música, e retirar palavras que se relacionavam com cada momento. Após ouvirem a música, a professora separou os dois momentos no quadro: quando o narrador era um garoto (sua infância) e depois quando se tornou um adulto; a professora, então, pediu que os alunos falassem as palavras que eles tinham conseguido entender. A professora entrega aos alunos a letra da música que continha várias palavras (na maioria adjetivos) em negrito. Os alunos deveriam organizar as palavras em um quadro de acordo com a posição do stress na palavra e o número de sílabas. A professora L explicou que a contagem de sílabas em inglês é diferente da contagem de sílabas em português, que em inglês, as sílabas são contadas pela vogal pronunciada. Depois de ter dado um tempo para os alunos fazerem, a professora corrigiu a atividade com a sala toda. Após corrigir, a professora liberou os alunos pra o café da manhã. A segunda parte da aula foi mais curta, já que a primeira levou mais tempo do que o previsto. ML conduziu a segunda parte que tinha como objetivo principal trabalhar um poema. O poema escolhido por ML era de Emily Dickinson e tratava especificamente das questões trabalhadas em sala de aula. O poema dizia que todos eram iguais perante à morte. A professora entregou aos alunos o poema e pediu que eles lessem em pares, observando os substantivos e adjetivos, as letras maiúsculas e o papel da morte no poema. Depois de um tempo, a professora pede que os alunos abram a discussão, mas poucos participam, uma vez que o poema era difícil de entender. A professora, então, comenta algumas partes do poema, mostrando o seu entendimento. Por fim, ela diz que eles podem criar seus próprios poemas como dever de casa, e que isto não é uma tarefa árdua, basta seguir algumas instruções que estavam na folha.

Notas de Campo 6 (aula 16/06)

A professora Livia inicia a aula contando aos alunos que eles irão trabalhar com o tema “university quotas”, e pergunta a eles quais os países que estabeleceram tal sistema, pergunta também quais os tipos de cotas existentes e para quem. Os alunos participam e logo a professora explica que eles vão ler um texto tirado da BBC que trata especificamente deste assunto, e pede aos alunos que lêem o texto sublinhando os argumentos a favor ou contra apresentados. Depois de um certo tempo, a professora Livia abre a discussão, perguntando aos alunos quais seriam os argumentos a favor ou contra o estabelecimento de cotas. Alguns alunos não tinham compreendido o que era realmente para ser feito, e fornecem os seus argumentos e não os que o texto traz. Após a discussão, a professora coloca a seguinte frase no quadro: “20% of the intake of Brazilian Public Universities should be directed to black people”, e propõe um debate sobre a questão. Ela pede aos alunos que se dividem em quatro grupos: os que “strongly agree”, “agree”, “strongly disagree” e “disagree”. E pede que eles preparem pelo menos três fortes argumentos. A professora dá um tempo para que os alunos realizem a atividade, e enquanto eles trabalhavam, as monitoras monitoravam os grupos. Em seguida, a professora chama os alunos para o debate. Ela pede, primeiramente, que cada grupo exponha seus argumentos, e em seguida, cada um do grupo poderia comentar o argumento do outro grupo. Alguns alunos se exaltam, mas a discussão transcorre tranqüila com a professora coordenando quem vai falar e quando. Nesta atividade, houve muitas oportunidades reais de interação, e alguns alunos, que normalmente são mais calados, participaram também.

A professora K toma o controle da aula, perguntando aos alunos como é estruturado um parágrafo, o que um bom parágrafo deveria conter. Alguns alunos dão alguns exemplos de que deve haver uma idéia principal que vai ser, posteriormente, desenvolvida. Entretanto, a maior parte da discussão fica com a professora K que explica quais as partes de um parágrafo e dá um exemplo de um bom parágrafo. Em seguida, pede aos alunos que escrevam um parágrafo sobre o tema do debate. Os parágrafos são, depois de algum tempo, recolhidos. A professora K, então, diz aos alunos que eles vão trabalhar com “passive voice”, e pergunta a

eles quando a voz passiva é usada. Os alunos ficam na sua maioria em silêncio, poucos os que dão alguma contribuição. A professora, então, começa a falar das situações nas quais a voz passiva é preferível. Tive a impressão de um pequeno seminário, com a professora anotando no quadro as situações como se fossem regras. Também achei bastante descontextualizado. “Por que a voz passiva naquele momento? Para que? Com qual finalidade?” Os exemplos dados pela professora para ilustrar cada situação, eram exemplos soltos, não estavam conectados com o tema da aula, por exemplo. Após a explicação, a professora pede aos alunos que façam alguns exercícios. O exercício dado pela professora continha frases que os alunos tinham que falar se o uso de *passive voice* ou *active voice* está certo ou não. Também achei a atividade descontextualizada, uma vez que não fornecia qualquer contexto para o aluno, apenas algumas frases soltas. Não houve tempo suficiente para a atividade e a professora disse que eles poderiam fazer em casa.

Notas de Campo 7 (aula 23/06)

A aula foi iniciada pela professora K com a correção do exercício sobre voz passiva dado na última aula. Durante a correção do exercício, várias dúvidas foram levantadas em relação ao uso da voz passiva ou não. Em todas as questões a professora K pedia que os alunos fornecessem um contexto no qual caberia a voz passiva ou a voz ativa. Alguns alunos acharam bem difícil pensar em um contexto, outros se esforçaram e conseguiram. Após a correção, a professora revisa com os alunos as situações nas quais o uso da voz passiva é preferida. Em seguida, a professora introduz o tópico da aula *Immigration* e pergunta aos alunos como nós lidamos com a imigração no Brasil. Uma outra questão colocada para discussão foi em relação aos Estados Unidos e a Imigração, a professora pergunta aos alunos quais os problemas que os americanos acreditam que os imigrantes trazem. A discussão ocorreu entre a professora e a turma, não houve pair work ou group work. Os alunos não sabiam qual a resposta a professora esperava deles, e acredito que isto interferiu na produtividade da discussão. Em seguida, a professora K diz aos alunos que eles irão ouvir um programa de rádio tratando a questão da imigração. A atividade que os alunos deveriam realizar era a de *dictogloss*, ou seja, anotar palavras significativas para que, através delas, eles sejam capazes de fazer uma síntese do que eles ouviram. O material de áudio era autêntico, entretanto a gravação não estava muito boa, o que atrapalhou um pouco a atividade. Alguns grupos conseguiram um bom desempenho na atividade, enquanto algumas pessoas ficaram bastante perdidas. Após o *listening*, a professora propôs uma discussão sobre a pergunta *Is a person discriminated by the way he/she speaks?*

A segunda parte da aula foi ministrada pela professora Livia. Livia escreveu uma frase no quadro e pediu para que algum aluno lesse. A professora propõe aos alunos que eles agora pensassem em como os imigrantes se sentem e pede que alguém dê uma explicação sobre a frase, sobre a idéia da frase. Uma das alunas que mais participam da aula fornece uma explicação. Uma outra aluna também dá uma explicação. Em seguida, a professora propõe aos alunos que eles lesem algumas histórias sobre a vida dos imigrantes. Os alunos se reuniram em grupos de três e cada um recebeu uma história diferente. Cada história continha uma série de perguntas, os alunos, então, tinham que ler sua história e depois discutir em grupo as questões propostas. O objetivo era que todos os alunos tivessem uma idéia de todas as histórias, ou seja, que compartilhassem suas histórias através das perguntas propostas (que serviram como guia para a discussão). Alguns alunos estavam escrevendo as respostas das questões, a professora, então, diz aos alunos que esta é uma atividade que eles têm que falar. A atividade foi bastante produtiva, os alunos interagiram e conseguiram contar as histórias que tinham lido. Após a atividade, a professora L escreve uma outra frase no quadro *I was*

reminded of how uncomfortable the new can make you feel, esta frase é discutida pela professora. Então, a professora pergunta aos alunos como eles se sentiriam se eles tivessem a oportunidade de migrarem para um outro país. Houve uma grande discussão, porém as pessoas que participaram foram as que sempre participam.

Notas de Campo 8 (aula 01/07)

A professora K inicia a aula perguntando aos alunos se eles se lembram das histórias que eles leram na última aula. Alguns alunos citam as histórias dos imigrantes. A professora, então, distribui aos alunos dois textos sobre a estrutura das narrativas e pede que os alunos leiam, focando nos detalhes de uma narrativa (o que faz uma narrativa ser uma narrativa). Após a leitura, a professora entrega uma tabela que os alunos devem preencher com informações retiradas dos textos. Acredito que se a tabela fosse entregue juntamente com os textos, os alunos teriam uma maior direção na leitura. Na correção da atividade, a professora K escolhe alguns alunos para dar a resposta. Achei bastante interessante esta atitude da professora, porque fez com que os alunos que participam pouco participassem mais, tirando o controle daqueles que sempre participam. A professora distribui aos alunos três exemplos de narrativas e pede que eles identifiquem os elementos do quadro completado por eles. Cada aluno leu apenas uma narrativa. Durante a correção, ele pede que um aluno faça um resumo da narrativa que leu para situar os outros alunos. Um dos alunos, ao ler a narrativa, cometeu vários erros gramaticais que comprometeu o entendimento. Alguns dos erros foram: a substituição do pronome *he / him* por *they / them*, o substantivo *choice* ao invés do verbo *choose*.

A segunda parte da aula foi ministrada pela professora Livia. A professora pergunta aos alunos qual o tema da aula e o que eles aprenderam até agora. Os alunos respondem “*narratives*”. A professora explica que eles focaram até agora nos elementos que uma narrativa contém, mas não na linguagem. Então, agora, eles teriam que completar uma narrativa com os verbos no tempo correto (*past simple, past perfect, past continuous*). A proposta da professora me fez pensar se seria mesmo necessário enfatizar a metalinguagem aqui, fornecendo aos alunos os tempos verbais. Na correção do exercício, alguns alunos tiveram dúvidas sobre o uso do *past perfect*. A professora Livia enfatizou o uso do *past perfect* quando há duas ações e uma aconteceu antes da outra. Também enfatiza a continuidade da ação dentro do *past continuous*. Alguns alunos apresentam dúvidas sobre a expressão “*I was lying*”, a dúvida aconteceu devido ao costume dos alunos de traduzirem, ou seja, não fazia sentido para eles dizer “Eu estava deitando”, eles achavam que o certo seria “*I was laid*”. Na sentença, “*I _____ my life for a cat*”, a professora diz que é possível usar tanto o *past simple* quanto o *past perfect*, ela enfatiza a diferença de perspectiva, ponto de vista no uso de ambas as formas. Após a correção, a professora pergunta aos alunos quais foram os *tenses* usados dentro de uma narrativa. A professora também pergunta a diferença de efeito quando se usa o *simple past, past perfect* e o *past continuous*. A professora enfatiza o uso do *past continuous* para dar o fundo à história, dando o exemplo *It was raining*, enquanto o *simple past* enfatiza à ação em si *I got the bus*. Apesar de a professora colocar as questões aos alunos, ela mesma foi responsável por fornecer as explicações. A participação dos alunos foi mínima talvez por não saberem verbalizar o que a professora queria.

ANEXO F

TRANSCRIÇÃO DAS SESSÕES DE REFLEXÃO

Sessão de Reflexão 1 (16/04 sobre aula 14/04)

P: Como a Lívia começou a aula, eu queria que ela fizesse um resumo do que ela achou da aula.

L: Eu não gostei da aula que eu dei né!

P: Por que você não gostou?

L: ah, porque +++ primeiro eu tinha um plano e eu não consegui manter o plano +++ ? eu não costumo ficar ansiosa pra dar aula não ... a gente meio que habitua... mas essa aula em especial me deixa um pouco ansiosa, e especificamente a última aula mas porque é uma matéria de gramática complexa que eu tinha estudado e tal ... ? mas está sujeita a dúvidas e dúvida talvez que eu não tivesse preparada pra responder.

P: O que te fez fugir do plano?

Quando eu tava preparando pra dar aula em casa ... aí eu fui passando fazendo todos os exercícios +++ chegou uma hora que eu pensei que talvez os alunos pudessem sentir dificuldades se eles não tivessem uma a idéia era pra deixar pra ver a gramática depois né ... rever com eles os tópicos com a transparência que eles tinham que escolher qual era a frase certa e a errada e dizer por quê... e aí a gente revia os tópicos gramaticais e tal +++ só que eu não sei por que mas eu não sei na hora que eu tava estudando e eu tomei esta decisão... acho que não ia dar certo ... fiquei com medo mesmo de não dar certo ... ? por causa da leitura só que eu não achei que fosse demorar tanto

P: Sim... Você achou que eles tiveram muitas dúvidas?

L: Sim, e a leitura em si () levou muito tempo.

P: Você disse: "I'm only creating questions in your mind", o que você quis dizer com isto?

L: Porque assim o exercício no livro primeiro ele X dá o texto né e depois pede pra eles acharem as questões lá no texto, mas não explica, só vai falando eu acho assim vai criando a dúvida, mas não é tanta dúvida, é curiosidade né sobre aqueles tópicos voltar a atenção deles pra aquilo pra eles questionar

E depois eu resolveria as dúvidas inclusive com mais detalhe e praticasse mais

P: Que mudanças você faria se você pudesse dar essa aula novamente?

L: Eu faria aquilo que tava no plano ... que na verdade era o que a gente tinha planejado mesmo X mas assim eu quis que o tópico gramatical fosse levantado não na hora do consciousness raising mas antes eu poderia ter dado o exercício e eles consultarem a gramática pra fazerem os exercícios e não ler eu entregaria para eles e falaria aqui tem todos esses tópicos vocês vão fazer os exercícios e as dúvidas que tiverem vocês dão uma olhada

P: Como você avalia a maneira como você deu?

L: Eu acho que poderia ser melhor

P: Porque você entregou a folha para eles e foi explicando pedacinho por pedacinho?

L: eu nunca faço isso nas minhas aulas ... eu não gosto de fazer isso, eu não sei fazer isso, acho que era mais essa ansiedade... ??? e essa coisa de ??? que os meninas eles gostam de gramática e eu queria ver assim

P: Também foi pensando nos alunos?

L: mais da expectativa deles X mais na questão dessa ansiedade de agradar dar uma aula boa X mas boa né boa mas assim deixando meus parâmetros de lado

Quais são os seus parâmetros? Como foi a sua experiência de gramática?

L: a minha aprendizagem foi gramatical ué...

P: sim, bem explícito?

L: sim, mas a aula que eu gosto de dar eu não gosto de dar tão explícito??? Eu gosto de dar ??? Coisas que já são do curso de letras ???

P: E você Maria Luiza o que você achou da aula, quais as contribuições suas a fazer a respeito da primeira parte da aula?

ML: essa questão da folha que ela leu que não tava no plano ... eu acho que ... porque ela... igual a gente conversou... porque ela tomou uma decisão de ler a folha sem falar com a gente assim... acho que elaacho que não foi de todo perdidoótimo.... atrasou a aula e tal, mas enquanto eles estavam lendo eu não acho que foi perda de tempo... acho que algumas pessoas enquanto ela tava lendo tiveram dúvidas e puderam... mesmo que eles fossem ter esta dúvida depois e fossem consultar depois... acho que uma vez que eles tiveram a oportunidade de sanar a dúvida eu não acho que foi perda de tempo.

P: e uma pergunta pras duas, como vocês acham que foi a aprendizagem deles? Foi produtivo? O que você achou? Que deu pra tirar eles do estágio que eles estavam e levá-los para um estágio mais ... assim?

L: ah não sei... eu acho que eles não ficaram no estágio que eles estavam não... alguma coisa mudou... acho que se tivesse concluído o que a gente tinha planejado ia ser mais produtivo e eles iam se sentir mais seguros em relação ? ao aprendizado... acho que ao mesmo tempo que alguma coisa eles aprenderam como não foi de tudo perdido como ela falou... as dúvidas continuaram ??? surgiram mais dúvidas...não sei assim talvez se a gente tivesse dado um fechamento porque não teve fechamento então ficou umas dúvidas no ar.

[...]

L: esse dia eu não tava muito bem não... tava muito emotiva

[...]

P: Na parte que você foi introduzir os *-ing forms* com os alunos, um deles perguntou *isso é gerúndio?* Foi naquela hora que você ... sabe.... quebrou... parece que você respirou fundo na hora que ele teve a dúvida e virou pra você.

L: é e aí assim... ela perguntou uma coisa e o povo achou que ela perguntou outra e e outro estava respondendo por ela... aí eu fiquei doida.... eu entendi a pergunta dela mas mesmo assim embolei um pouco na hora de responder

P: Porque eu acho assim que você tava ansiosa esperando este momento que fosse surgir as questões... tipo assim... você ia ficar assim... na hora que surgiu você pensou surgiu

L: e agora?

P: mais uma outra coisa, todo o tempo você usou metalinguagem com eles, todo o tempo você tava falando *-ing forms, nouns*, que mais teve várias coisas, você acha que se o seu grupo fosse diferente o uso da metalinguagem seria diferente?

L: XXX uhuh

P: porque você está trabalhando com professores, /// porque você usou demais tipo assim isso é um *noun* ...

[...]

P: Lívia, agora que eu lembrei, aquele texto que você apresentou tinha muitos exemplos de *-ing* tanto que uma aluna falou que não tinha notado na hora que eu li que tinha tantos *-ing* /

P: e eu estava lendo um texto da Penny Ur em que ela fala como trabalhar gramática em sala de aula, e ela diz que primeiro é o input e não a regra.... dar textos que priorizem aquilo... não sei se vocês já ouviram falar de uma técnica que chama *input enhancement* ... não? Mas se naquele texto você tivesse marcado todos os *ing* em caixa alta e em negrito. Você não fala nada, mas todos os *ing* estão marcados chamando a atenção

L: então você acha que o ideal deve ser marcado?

P: não

L: você acha que foi bom do jeito que aconteceu

P: foi bom sim.... claro

P: você usou o texto, você voltou no texto você não deu outros exemplos usando os exemplos do texto... senão fica uma coisa desconexa... sem contexto

P: o que você achou dos exercícios?

[...]

L: eu acho que foi válido, porque a gente está acostumado ...nossas aulas são muito mais voltadas pro aluno e essa aula a gente resolveu assim fazer uma coisa menos centrada nos alunos ... não é que seria centrada na gente...

S e ML : acho que por causa da reclamação da Isabel

S e ML: que a gente não dá gramática...

L: eu acho também...

[...]

L: mas assim a minha conclusão em relação ao que você falou foi muito interessante... que foi uma aula muito voltada pra mim... e mesmo uma aula assim dá pra voltar um pouco pros alunos mas com certeza... a gente... tanto eu quanto eles mas eu acho que eles mais porque aqui a gente estuda muito formas alternativas de dar aula, mas a gente fica muito habituado... desde que a gente entra na escola a ter este modelo de aula então ... por mais que talvez eu não tenha conseguido dar o resultado que eu queria de alguma forma foi confortável pra eles manterem a totalmente aula desta forma até porque quando eles tem que produzir demais eles às vezes ficam com preguiça de levantar de sair do lugar... e eles ficaram sentadinhos e não precisava nem arredar a perna... só fazer os exercícios né... e isso é confortável pro aluno de certa forma ???

P: tipo uma aula mais fechadinha

L: toda controladinha a gente queria que a vida fosse assim né isso está certo ou está errado por causa disso e disso

P:

L: o que eu aprendi hoje... não é palpável ... e gramática eu li isso em algum texto teórico que gramática é uma coisa muito palpável... muito você divide primeiro ano você vai aprender isso na gramática segundo ano isso... mas agora por exemplo como você mede pronúncia... pronúncia é cada um no seu ritmo que vai adequando.... então gramática é muito confortável ensinar e aprender... é sempre aquela coisa quadradinha... e faz a prova né...

P: e você acha confortável ensinar gramática?

L: não de jeito nenhum... eu como professora prefiro os outros tipos de aula porque a gente vê que o aluno está aprendendo e como aluna também não porque eu sou muito agitada...

Sessão de Reflexão 2 (14/05 sobre aula 12/05)

P: Livia e Maria Luiza, quando vocês pediram aos alunos que eles pensassem no que eles haviam aprendido durante as aulas, a primeira coisa que eles disseram foi em relação aos tópicos gramaticais, *ing-forms*, *agreeing/disagreeing*. Vocês poderiam pensar nas razões que levaram a isto? Para eles ter sido o que eles aprenderam ser primeiramente tópicos

gramaticais?

ML: Porque eles pensam que é mais importante. Talvez eles dissessem que nem speaking, nem nada é tão importante quanto gramática // é a primeira coisa que eles pensam

L: eu acho que é mais tangível. É um aprendizado mais tangível, é uma coisa assim + primeiro *-ing* forms, ele é todo + organizado // agora *speaking* você está aprendendo muito com a prática, mas é uma coisa que você não consegue medir + então eu acho que é mais difícil de perceber que você está aprendendo + o que você desenvolveu de fluência, como você sabe que desenvolveu uma fluência, como você sabe que desenvolveu uma fluência? //

ML: Gramática, você faz um exercício lá, você acertou ou errou XXX //

L: talvez nem absorveu, mas ele fez o exercício, então alguma coisa XXX

P: Nesta aula, vocês optaram por não trabalhar nenhum ponto gramatical. Porque se deu tal escolha, Maria Luiza?

ML: +++ Oh gente, vocês prepararam a aula comigo também, fala a verdade ou não? +++

ML: Eu vou falar a verdade, ela está fazendo pesquisa e a gente tem que ser sincera +++

P: Posso te dar uma ajuda?

ML: Pode

P: com a pergunta 3. Se você pudesse escolher entre dar uma aula focada apenas no significado e uma aula focada no significado mas também em aspectos do código linguístico, qual você se sentiria melhor em trabalhar, qual você se sairia melhor?

ML: melhor, pra mim, seria melhor só no significado, eu me sentiria mais confortável, mas para os alunos eu sei que seria melhor aliar significado e forma, mas pra mim como professora eu me sentiria mais confortável sem trabalhar com a forma.

P: Por quê?

ML: Chegamos num ponto importante.

P: Como você se sente quando você tem que trabalhar algum ponto gramatical?

ML: o foco fica mais em você, porque de alguma coisa você que está passando + você está mais exposto + por exemplo, com uma atividade de *speaking*, está mais com eles assim não está tanto o foco em você quando está em gramática

P: sim, então quando o foco está em você, você se sente mal.

ML: Isso volta lá naquela entrevista, lembra?

P: Sim, você falou que //

ML: não é que eu me sinta mal + acho que é mais tensão.

P: Livia, e você? Se você pudesse escolher entre dar uma aula focada apenas no significado e uma aula focada no significado mas também em aspectos do código lingüístico, qual você se sentiria melhor ?

L: Eu me sentiria melhor com a que tem aspectos gramaticais também,+ mas assim se eu tiver segura do meu conhecimento sobre isso, se eu estiver insegura eu prefiro não dar não. Mas porque eu acho que eu vou estar ensinando mais coisa, é meio ruim falar isso, mas você tem a impressão que os alunos aprenderam alguma coisa + teve uma aula +assim eles produziram, mas também tiveram um *input*, não sei tenho a impressão que fica mais completa.

P: E como você se sente quando tem que trabalhar algum tópico gramatical? Acho que já fiz esta pergunta pra Maria Luiza. Maria Luiza falou que se sente meio tensa

ML: mesmo + lógico que quando eu tenho que dar aula eu preparo e tudo, a gramática de novo, mesmo assim + acho que pelo fato de poder surgir um monte de dúvidas ali que você nem imagina, você tenta imaginar as dúvidas que vão surgir, mas mesmo assim, então eu acho que fico meio com medo da situação sair do controle.

P: Livia, e você? Como você se sente quando tem que trabalhar algum tópico gramatical?

L: Depende do tópico gramatical, igual eu falei, se é uma coisa que eu sei que eu sei eu não fico mal não, eu até acho legal + assim, eu gosto de fazer este negócio de os alunos + induzir ele a descobrir as regrinhas, eu acho bacana, eu gosto de língua, eu acho a matemática da língua muito legal, bacana, eu gosto de ensinar, sou muito empolgada, sou igual o Ricardo dando aula [professor de Sintaxe da Língua Inglesa] olha que bonito, mas se eu tiver dúvida aí eu fico insegura, porque você não sabe, se você não sabe você vai passar dúvida e insegurança pro seu aluno, e ele vai te fazer um monte de pergunta que você não vai poder responder, aí parece que foi contra-producente, aí nesse caso da nossa turma, + por exemplo a minha experiência de dar aula é mais com aluno de básico, então as matérias de básico pra mim são tranquilas, mas com essa turma eu sempre fico mais insegura, porque são sempre matérias que eu também tenho dúvidas, são coisas assim que eu consigo produzir mas que eu não lembro muito as regras e tal, então a minha tendência aqui no Educonle é ficar mais insegura também.

ML: e por mais que a gente saiba que o nível deles não é bom, pelo menos da maioria, acho que só pelo fato deles serem professores //

L: é, eles têm dúvida, X a gente sabe que eles vão ter dúvida + eles têm essa sede de saber ainda mais quando é gramática, que é uma coisa + que tem necessidade de estudar, de esclarecer. Então você sabe que eles vão ter dúvida e vão te bombardear, se você não estiver preparada vai ser um massacre [risos]

[...]

L: é uma garantia de satisfação você dar ponto gramatical, os alunos ficam felizes e a gente se sente aliviado, apesar de a gente saber que não é só isso que eles precisam, mas eles acham que é só isso que eles precisam.

[...]

Sessão de Reflexão 4 (28/05 sobre aula 26/05)

Pesquisadora: Maria Luiza, você fez o “consciousness raising”, e você perguntou a eles o que eles tinham aprendido na aula. O que você acha que faltou na aula?

Maria Luiza: na aula ou no consciousness raising?

Pesquisadora: na aula, durante a aula

Maria Luiza: na aula inteira?

Pesquisadora: sim

Maria Luiza: é porque eu cheguei atrasada, eu cheguei 9 e 10 eu acho. Aí eu não sei o que tinha acontecido antes do filme, na hora que eu perguntei eu fiquei sem entender se teve warm-up antes do filme ou se não teve? Teve ou não teve?

Pesquisadora: teve

Maria Luiza: aí eu não sei... eu acho que foi ruim //

Pesquisadora: Na verdade, o warm up foi apenas uma entrada da Karine.

Maria Luiza: eu estou falando que na hora do feedback, não foi uma aula boa pra eu chegar atrasada porque eu não sabia o que tinha acontecido X eu não sei o que teve antes do filme. Mas não foi o povo que faltou na aula, foi eu que faltei na aula.

Pesquisadora: e o que eles falaram que eles aprenderam?

Maria Luiza: essa hora eu achei que eu até falei mais do que eu devia. Eu achei que eu devia ter deixado eles falarem mais. Você não achou não?

Pesquisadora: uhuh

Maria Luiza: eu acho que estava todo mundo muito apático, aí quando eu vi, eu já estava falando, ah porque eu acho isso e isso, eu acho que eu devia ter esperado um pouco mais pra ver se eles falavam.

Quando eu vi que ninguém falava nada, eu fui falando.

Pesquisadora: Qual a razão dessa apatia deles?

Maria Luiza: +++ eu não sei, sinceramente.

[...]

Maria Luiza: talvez o perfil deles. Não sei, por exemplo, eu, em uma aula eu sou calada, pode ser a aula de literatura que eu estou mais empolgada, quase chorando de felicidade, eu vou ficar calada.

Pesquisadora: Por quê?

Maria Luiza: meu perfil, porque eu sou tímida pra falar em público, por exemplo.

Lívia: eu, no entanto, eu acho que ela entende muito mais de literatura do que eu, X eu fico com o dedinho pra perguntar toda hora.

Maria Luiza: eu estava conversando isto até com a Gláucia. Ela falou que muitas vezes os mais caladinhos não quer dizer que eu X a aula. Talvez seja um caso deste.

Pesquisadora: O que vocês poderiam fazer para reverter esse quadro de apatia?

Maria Luiza: talvez se a gente falar um nome de um grupo, pelo menos funciona comigo, eu estou caladinha na aula, aí o professor perguntar “Maria Luiza, o que você achou?” eu não fico calada, mas às vezes eu falo //

Pesquisadora: chamar para participar

Maria Luiza: chamar para participar, igual aconteceu com a Clariane, ela é sempre caladinha, e o dia que a gente mandou ela fazer uma correção na transparência, ela foi tranqüilo e participou, talvez seja uma estratégia.

Pesquisadora: Qual mais?

Lívia: eu acho assim, tem coisas que não adianta mesmo que, igual a gente está falando mesmo, // ainda mais “consciousness raising”, que não é todo mundo, às vezes tem gente que bóia mesmo na aula, não consegue ter essa visão de como a aula foi organizada, mas tem outras coisas que provocam a pessoa que ela não agüenta ficar calada, igual falar de um assunto polêmico que a pessoa fica lá se coçando pra falar, mas nem tudo que a gente der vai ser uma coisa polêmica que vai instigar ele a falar. Se todas as aulas fossem assim seria até desgastante.

Supervisora: teve uma que foi muito cansativa, você lembra? Foi + Cansativa, assim, foi muita polêmica e a emoção ficou muito lá em cima, aí nós falamos “nós temos que dar uma aula pra abaixar as emoções”, porque eles ficaram muito emocionados, emocionados até demais.

Pesquisadora: Mas talvez esse negócio também de +++ só professor e aluno, são só aquelas pessoas sempre que vão participar, o que eu pensei, se fizesse //

Supervisora: mas eles fazem, muito “group work”.

Pesquisadora: vocês nem ouviram o que eu falei [risos]

Pesquisadora: por exemplo, na atividade do filme, eu achei que ficou muito solta, não teve direcionamento, sabe, assim, as questões vieram depois da cena, e não antes da cena.

Supervisora: foi o que eu falei, talvez tinha que ter um guia. //

Pesquisadora: um direcionamento “aqui vocês vão ver isso e me respondam esta pergunta” isso é uma coisa que é básico da aula comunicativa, básico, você tem sempre que começar com uma questão, tem que por “é isso que vocês vão fazer aqui”, não é ler o texto não “vocês

vão ler o texto pra fazer ISSO ou pra fazer AQUILO”, “agora nós vamos ler o texto, lê aí”, NÃO, sempre tem que ter alguma coisa de antemão, vocês tem que fazer isso pra focar.

Supervisora: mas na hora de planejar ninguém pensou nisso.

Pesquisadora: mas tem que pensar.

Supervisora: você pensou nisso?

Pesquisadora: eu não estava planejando a aula [risos]

Supervisora: ninguém pensou nisso // na hora ficou muito claro, lembra que nós comentamos que nós imaginamos que a aula estava tão redondinha.

Lívia: na hora de planejar a gente falou “ Nossa, que aula bonita, a aula está boa, né” //

Supervisora: muito legal, todo mundo empolgado, quando chegou na hora //

Lívia: uma coisa que eu pensei lá na hora depois, que às vezes até na hora do filme, antes mesmo falar, “gente, a partir deste texto vocês vão tirar idéia pra uma atividade depois, então, presta atenção, // X

Pesquisadora: as pessoas que participaram, eu notei isso também, foram as pessoas que viram o filme, [...] então pareceu que a aula era apenas pra quem tinha visto o filme, “eu não vi o filme, eu vou ficar quieto, eu não estou sabendo o que eu vou falar”

Lívia: ah ta.

Pesquisadora: né, então, se fosse mais aberto assim,

Supervisora: eu acho que tinha que ser mais fechado.

Pesquisadora: não, aberto, assim, eu digo, //

Supervisora: Mais direcionado

Pesquisadora: Isso, direcionado, aqui vocês vão ver isso, pra quem não viu o filme possa colaborar também.

Lívia: o feedback que eu queria dar é o seguinte, é quando a gente estava lá assistindo o filme, a Idalina estava falando, aí ela falava uma frase e aí “como é que fala isso”, aí a gente vai e fala, mas é uma coisa que a gente faz sempre, inclusive quando eles chamam a gente pra ajudar a escrever o texto, ou fazer uma discussão, “como a gente fala isso?” a gente vai lá e fala, uma coisa que a gente devia começar a treinar eles, porque eles estão ficando muito mal acostumadinhos, // eu acho que eles estão ficando mal acostumados a depender da gente, tem gente que olha no dicionário e tal, mas assim, a gente falar assim “como você falaria em outras palavras, tenta falar de outro jeito”, às vezes tem palavra que não tem jeito mesmo, tem que saber, ou a gente pode até falar, ou vamos procurar no dicionário junto, alguma coisa do tipo, mas o que der “reformule sua fala” //

[...] é uma coisa que precisa ser treinada, precisa ser treinada, é uma estratégia // [...] mas é

uma coisa que eu percebo só na nossa aula, que a gente faz muito, a gente vai acostumando eles // dá pronto, e eles sendo professores é até uma coisa que eles deviam buscar por eles mesmos, mas, igual a gente falou eles agem como alunos, “eu quero aprender inglês, perai, não me ajuda não, deixa eu tentar falar diferente”, eles não tem esse ...

Sessão de Reflexão 5 (02/06 sobre aula 28/05)

[...]

Pesquisadora: Uma das coisas que vocês tinham em mente para o plano de aula era trabalhar *passive voice*. Por que vocês mudaram, desistiram, o que aconteceu?

Maria Luiza: Por falta de tempo, // porque todas essas atividades estão muito conectadas umas com as outras, então se a gente colocasse *grammar* e deixasse uma atividade para a próxima ia ficar desconectado.

Pesquisadora: Vocês acham que atividades de *grammar* são mais *demanding*?

Maria Luiza: Dessa vez nem passou pela cabeça da gente, não passou realmente, foi questão de tempo e das atividades que a gente já tinha escolhido.

Pesquisadora: Sim, mas na letra da música tem muitos exemplos de *passive voice*?

Maria Luiza: é, mas a gente //

Monitora K: na verdade, o negócio a gente passou uma atividade, foi bolando a atividade, o negócio X a gente viu que foi ficando legal //

Pesquisadora: Eu achei que quando a gente começou vocês estavam muito ansiosas porque a Isabel falou que vocês não trabalhavam gramática dentro da sala de aula, então vocês tiveram aquilo “vamos trabalhar”, mas essa ansiedade baixou.

Maria Luiza: Mas não precisa ser toda aula.

Pesquisadora: Por que não precisa ser toda aula?

Maria Luiza: Porque se for toda aula a gente vai gastar MUITO tempo com gramática, não que gramática não mereça toda essa atenção, mas aí nossas outras atividades a gente vai (gesto de deixar de lado)

Pesquisadora: O que você ia dizer, Lívia?

Lívia: Tem outros focos também, uma coisa que você até tinha falado “Vamos dar *listening*”, e realmente é uma coisa que eu acho que é ... de dar *listening* essa foi uma aula de *listening*, então sendo aula de gramática a gente focaliza gramática, e essa a gente optou por focalizar o *listening*, então por isso que, assim, no final da aula a gente viu que não tinha gramática, mas a gente não se importou porque //

Monitora K: Você viu isso?

Lívia: eu vi. Porque estava focalizado em *listening* e eu acho, eu vi isso mais porque a gente foi estudando isto em uma matéria, e assim a gente tende muito em fazer uma aula sempre focada em gramática, mas isso é uma outra habilidade *listening*, então por que não focar só em *listening*, e por que todo *listening* tem que ter gramática, todo *writing* tem que estar relacionado com gramática e todo *reading* tem que estar relacionado com gramática; a gente relacionou com outras coisas, com o tema, XXX eu acho que foi uma aula muito boa.

Sessão de Reflexão 6 (sobre aula 16/06)

Pesquisadora: fala sobre sua parte Lívia.

Lívia: Eu achei que foi muito boa, achei que foi boa, mas que eu alentei um pouquinho +

Pesquisadora: Você o que?

Lívia: alentei [risos] eu sou uma neologista, uma neologista, Guimarães Rosa é minha inspiração + eu acho que foi boa, mas eu demorei um pouquinho pra começar, mas também né +++ eu acho que foi boa, acho que foi interessante.

Pesquisadora: fala sobre alguns pontos, os pontos positivos.

Lívia: eu gostei muito que eu, foi bom de dar + XXX eu acho que eu dei o quadro direitinho ficou até bonitinho, organizadinho, duas cores, amarelo, //

isso foi idéia da Shirlene, mas realmente foi uma boa idéia, acho que + acho que o assunto ajudou bastante, porque é um assunto que interessa a todo mundo, então teve uma participação bastante grande e + acho que assim, não tinha, não foi tão centrada em mim, então foi uma coisa tranquila de fazer, era mais, o papel era mais do aluno, as perguntas eram todas centralizadas nele, eu estava só + ali organizando a discussão. Na discussão eu estava meio tentando organizar demais e a Shirlene disse “deixa eles discutirem” realmente foi // XXX

Lívia: realmente foi bom, depois ficou melhor né, eu interfeiri, mas muito pouco, no ponto que o pessoal estava exagerando e passando na frente das pessoas aí a interferência foi necessária //

XXX

Lívia: porque se deixasse pra eu fazer do jeito que eu acho que seria eu iria parar o tempo todo, eu acho que tem que ter interferência, mas eu iria exagerar.

Porque realmente eu achei que tinha que ser um fala, e aí eu falo com a pessoa, mas a gente acha que ninguém vai levantar os ânimos tipo

Pesquisadora: tipo num debate político //

Lívia: num debate presidencial é, uma coisa do tipo, mas até num debate político o cara tem que falar “gente, não entre nestes detalhes, por favor,”

Pesquisadora: senão só alguns tomam o turno, alguns falam demais, talvez muita gente quisesse falar, mas não teve oportunidade XXX

Monitora K: achei interessante que no grupo pequeno todo mundo teve a oportunidade de falar, e uma outra coisa que eu achei interessante e que a gente pode pensar, na hora que está no meio da discussão que todo mundo quer falar muito, todo mundo quer não sei o quê, engraçado como eles se esquecem ali que realmente acontecem uns erros + erros de gramática, que na hora que ele está ali, ele está tão centrado com a idéia, com o sentido, com a mensagem que ele quer passar, que ele não está tão preocupado, apesar de estar neste grupo que eu imagino que aqui // haja uma preocupação de falar corretamente, não é tão grande igual eu imagino que é na escola deles dando aula, aqui você pode falar sem muita tanta preocupação XXX aqui não exige tanto em ficar pensando, preocupado com o que vai falar, você pega um tema deste e está todo mundo + tão preocupado em defender sua idéia e argumentar que esquecem

Pesquisadora: O que você achou Maria Luiza deste comentário?

Maria Luiza: XXX numa discussão como esta agora, a língua não é tão importante

Pesquisadora: na sua narrativa, você fala sobre esta questão do monitoramento, que você está sempre preocupada em falar certo, pensando no que você está falando, você acha que numa discussão desta você monitora menos?

Maria Luiza: não, eu me monitoro do mesmo jeito [risos]

Pesquisadora: porque isso é uma preocupação que você tem em falar certo

Maria Luiza: e em uma discussão assim eu não iria ficar exaltada em nenhuma situação, nem em português nem em inglês, eu ia ficar inibida por causa da minha personalidade mesmo, eu ia ficar inibida, eu não ia participar.

Pesquisadora: mas assim, eu não entendi, nesta discussão porque o tema não te interessa?

Maria Luiza: não XXX mesmo a discussão sendo polêmica, mesmo eu tendo meu ponto de vista, eu não iria me exaltar, por causa que minha personalidade não permite.

[...]

Pesquisadora: eu vou fazer uma pergunta, eu sei que a parte foi a Karine que deu, mas como é um grupo vocês decidiram juntas o plano de aula. Então, eu queria saber da Maria Luiza e da Livia como vocês chegaram a decisão “Vamos trabalhar *passive voice*”, como foi isso, por que vocês queriam trabalhar *passive voice*?

Livia: eu lembro que quando a gente estava preparando a aula anterior, nós colocamos alguns tópicos que queríamos trabalhar, aí a gente colocou lá embaixo *passive voice grammar*. XXX Só que no final o planejamento tomou uma outra direção, tomou direção de *listening*, de *song*, então a gente deixou pra essa aula.

Pesquisadora: e o que essa aula tem de especial para trabalhar com *passive voice*, por que ela?

Monitora K: porque ela é conectada com a aula passada, porque nós construímos no mesmo tempo né //

Pesquisadora: Sim, eu estou perguntando por que trabalhar nessa aula e não em qualquer outra aula? O que esta teve de especial que poderia encaixar *passive voice*?

Lívia: Nada, na minha opinião. Assim, o que a gente queria era pegar o *grammar* e não deixar, por exemplo, até chegar uma outra aula que tivesse um tema que desse pra usar e trabalhar de novo o *passive voice*, não deixar muito distante porque a gente já trabalhou ele.

Pesquisadora: Maria Luiza, como você avalia a maneira como foi trabalhada *passive voice* hoje?

Maria Luiza: +++ como eu avalio?

Pesquisadora: que maneira que foi, como que foi?

Maria Luiza: +++ não sei, + eu faria deste jeito. +++

Pesquisadora: o que foi diferente? Como foi trabalhado o *passive voice*? O que foi diferente de outras abordagens?

Maria Luiza: eu acho que a K ela fez um meio termo que foi válido, ela não colocou a coisa explícita, mas também não deixou a coisa muito [gesto de solto] //

Maria Luiza: mas assim ela não colocou a coisa explícita, + mas também não foi, a galera percebeu o que estava sendo trabalhado, entendeu, percebeu que era *passive voice* XXX //

Pesquisadora: mas ela falou que iria trabalhar *passive voice*

Lívia: é

Maria Luiza: exatamente, isto que eu estou falando, não foi uma coisa assim, escancarada, eu não achei, foi um meio termo.

Lívia: é que a partir do ponto que você fala *passive voice* é escancarado.

Maria Luiza: mas eu achei que não foi //

Pesquisadora: ela trabalhou os usos, naquela aula que nós discutimos, ela não trabalhou forma ou significado, ela não trabalhou uso, quando usar.

Monitora K: mas com foco diferente. // XXX

Pesquisadora: sim, com um foco diferente, mas como foi o trabalho?

Maria Luiza: eu acho que eu falei que não foi explícito por isso, assim porque ela não trabalhou forma, + porque ela não trabalhou forma eu achei que não foi explícito, entendeu, foi isso que eu quis dizer

Pesquisadora: e você Livia.

Livia: o que eu achei? Deixa eu pensar o que eu achei. +++ eu acho que foi bom, não acho que foi ruim, nem nada não, acho que foi bom. Mas a gente tem várias maneiras de abordar a gramática.

Pesquisadora: o que você achou desta maneira?

Livia: essa maneira é mais explícita, que às vezes fala assim, a gente fica jogando pedra que é tradicionalista, mas eu acho que não foi negativa.

Pesquisadora: Sim, teve um foco diferente, mas como foi trabalhado foi de forma explícita //

Livia: explícita

Pesquisadora: de uma forma tradicional

Livia: é eu acho.

Pesquisadora: apesar de XXX trabalhou-se com regras.

Livia: é, mas eu acho, assim, foi consciente, apesar de a gente ter essa noção que o ideal é a gente pegar o tema, igual eu acho que o ideal é pegar o tema, colocar frases do tema, XXX

Pesquisadora: eu fiquei esperando que a K iria dar algum exemplo do que a gente estava discutindo.

Monitora K: a gente teve um problema de planejamento + é que a gente não preparou essa parte de gramática, foi uma coisa estranha porque na hora que eu li o plano não tinha nada, então eu não queria sair de onde estavam os exercícios, então eu fui na mesma fonte dos exercícios para não fugir da explicação.

Sessão de Reflexão 7 (sobre aula 23/06)

Pesquisadora: Foi, na verdade, só um exercício de *passive voice*, a correção do exercício, e eu gostaria que a Livia comentasse um pouco sobre a correção.

Livia: eu achei interessante //

Pesquisadora: a correção foi da K, mas eu gostaria que a Livia comentasse.

Livia: eu achei interessante porque criou muita dúvida, criou muita polêmica, criou discussão e chamou atenção para o que a gente queria que tivesse chamado atenção antes e não tinha conseguido. Então quando surgiu a dúvida, eles foram obrigados a prestar atenção nisso, apesar de que teve gente que ficou meio (gesto) “não estou entendendo”, não entendeu. Mas fora isso, teve gente participando, acho que eles entenderam a idéia de que o contexto é que manda, é uma decisão do autor, não existe assim “aqui tem que usar passiva, aqui tem que usar ativa”, mas que é o contexto que manda XXX então acho que ficou claro. E a Shirlene falou um trem que eu concordei, que foi um *consciousness raising*, XXX eu li um texto

teórico sobre isso e o exemplo era aula de passiva, como ensinar passiva XXX,

Pesquisadora: e o que estava falando lá, você lembra?

Lívia: eu lembro, é um texto “Teaching grammar” da Larsen-Freeman.

Pesquisadora: é o que eu passei //

Lívia: que ela faz uns circulozinhos lá do *rule, meaning*

Lívia: Tem um exemplo lá de passiva XXX ela fala que todo mundo começa ensinar passiva falando que é uma forma outra escolha para a ativa, faz a ativa e depois transforma para a passiva, e que deveria começar a ensinar separado porque a passiva não é assim, o difícil dela não é a forma, isso é fácil de entender, é o uso; então é isso que deveria ser mais [gesto visto em sala de aula] // Então eu acho que nessa [aula] ficou mais claro. XXX

[...]

Pesquisadora: sabe uma coisa que eu acho que faltou, é pedir para eles escrevessem alguma coisa, por exemplo, um resumo de um trabalho deles, não que faltou, né.

Supervisora: ah, gênero textual.

XXX

Pesquisadora: para eles saberem quando usar // XXX

Supervisora: falar em gênero é muito mais fácil, quando você pensa assim trabalhar o gênero textual quarta capa //

Lívia: eu acho muito interessante trabalhar gênero, porque a gente, vamos trabalhar narrativa, a narrativa puxa tempo de narrativa, então vamos trabalhar texto científico que usa muito *passive voice*.

Supervisora: Uma coisa que eu achei bacana nesta atividade // pensar na audiência que a gente tem, que são alunos de Letras, então, alunos de Letras aprendendo a língua falando sobre a língua, entendeu, porque eles estavam + o momento comunicativo que foi criado, que foi um momento de discussão, em que os alunos estavam desenvolvendo, na verdade, era *speaking*, porque eles estavam falando + e assim eles não ficam inibidos //

Pesquisadora: porque eles estavam falando, mas falando *about language*

Supervisora: isso eu achei muito importante, então assim todo mundo que conseguiu acompanhar a discussão + eles tinham as dúvidas, colocavam as dúvidas, davam exemplos e coisa e tal, o que eu achei que ficou XXX

Pesquisadora: tempo pra pensar num contexto // eles falavam “isso é muito difícil”

Supervisora: tem que pensar né, raciocínio

Lívia: “nossa isso é muito difícil, mas deixa eu pensar”, eu achei muito legal + ativou.

Supervisora: Sabe o que eu fiquei lembrando XXX tem a teoria da aprendizagem significativa de ??? ele fala isso, que + para que o aluno saia daquele nível, para que ele tenha o tal do, que eles falam que é *noticing* na aprendizagem de língua, ele fala que é a percepção, se o aluno percebeu, teve a dificuldade, vivenciou aquele conflito, aí ele começa a raciocinar, este raciocínio faz com que aquilo que ele discutiu ali na hora fique, aí ele consegue depois fazer o que eles chamam de transferência, que é usar em outros contextos. Então, talvez, no próximo semestre a gente pode usar, assim, como XXX gêneros textuais, diferentes, XXX

[...]

Sessão de Reflexão 8 (aula 30/06)

Pesquisadora: o que você achou da atividade que você trabalhou hoje?

Lívia: eu achei bacana [risos], eu gostei porque, na verdade foi a idéia de trabalhar isso, já que ela tinha dado a idéia de trabalhar narrativa aí eu XXX realmente trabalhar tempo da narrativa é bacana, acho que foi uma maneira boa, XXX acho que foi bom porque tinha o contexto e então dava pra eles entenderem, e realmente para trabalhar os tempos verbais juntos tem que ter um contexto, né . Agora, eu acho que eu poderia ter explicado melhor, não sei, hoje as palavras não estavam vindo.

Pesquisadora: Você queria explicar o quê?

Lívia: às vezes tem umas palavras, aquela palavrinha //

Monitora K: toda aula que você estava dando, você estava vindo com um caderninho, você prepara o trem todo, você escrevia, escrevia a forma como você ia dar, você fazia esse negócio todinho, hoje, foi uma surpresa porque a Maria Luiza não veio e a gente teve que improvisar aqui.

Pesquisadora: Mas o que você achou que precisava de uma maior explicação?

Lívia: na verdade, eu até pensei “não precisa explicar tanto”, foi o que eu pensei, porque às vezes o próprio exercício fala por si + mas mesmo assim a gente estando ali, tendo que tomar uma decisão no meio do negócio, aí eu, achei ainda que eu falei demais. Lógico que eu não falei tanto quanto da outra vez //

Pesquisadora: do *passive voice*?

Lívia: é + eu fiquei preocupada se todo mundo tinha entendido // XXX

Pesquisadora: ficou preocupada se eles entenderam que é um evento que vem depois de um outro //

Lívia: é, fiquei preocupada, mas a carinha deles estava boa + de que eles tinham entendido, mas é uma verborragia danada, tem que falar, tem que sentir a necessidade de explicar, acho que a gente fica até esperando a dúvida “ah, tenham a dúvida logo para eu poder te explicar”.

Pesquisadora: Posso só te confrontar com uma coisa?

Lívia: pode

Pesquisadora: aqui na letra A (exercício dado em sala de aula) você pôs “*put the verbs in the box into the past simple, past perfect, or past continuous*”

Lívia: ah, eu percebi isso hoje.

Pesquisadora: na verdade, você acharia melhor talvez não falar os tempos verbais?

Lívia: eu acho que se não falasse ia ficar muito solto aí eles //

Pesquisadora: você acha que eles poderiam colocar o presente aqui, por exemplo?

Lívia: acho que não + é, realmente.

Monitora K: eu acho que alguém poderia ter tentado.

Lívia: eu acho assim, o *present perfect* eles iam tentar.

Monitora K: você nota aqui, por exemplo, têm pessoas aqui que o nível lingüístico não é muito bom, a [aluna], por exemplo, ela não usa muito o passado, ela usa basicamente o presente, então propriamente a [aluna] ia tentar, aquela outra que eu esqueci o nome +++ então assim talvez elas iam tentar//

Pesquisadora: e se por acaso vocês fizessem essa discussão primeiro?

XXX

Lívia: eu acho assim, se fosse, por exemplo, se tivesse tido mais tempo, aí eu acho legal tirar isso daqui [o enunciado da questão que fornecia quais os tempos verbais a serem usados] e deixar eles tentarem, é porque eu tive impressão que quando eu planejei, hoje, eu falei “tinha 45 minutos pra tudo”, então eu falei “vou deixar eles fazerem em 20 minutos”, dá tempo de pensar, e, às vezes, realmente era uma boa idéia ter tirado; mas como tinha pouco tempo, acho que ajudou + tinha pouco tempo para eles pensarem.

Pesquisadora: Entendi.

Lívia: Mas, o ideal seria tirar isso XXX trabalhar isso antes XXX, dar tempo de eles irem ao texto e pesquisarem e depois vir com o trabalho.

Pesquisadora: Mas foi bem interessante.

Lívia: é!

[...]

