

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

**Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para
compreender a relação teoria-prática na formação
docente**

**Tese apresentada à Banca
Examinadora, como exigência
parcial para a obtenção do título
de Doutora em Linguística
Aplicada, da Faculdade de Letras
da Universidade Federal de Minas
Gerais, sob a orientação da Prof.
Dra^a. Deise Prina Dutra**

**UFMG
Belo Horizonte 2006**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson

Profa. Dra. Deise Prina Dutra

Profa. Dra. Heliana Mello

Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani

Profa. Dra. Míriam Lúcia Jorge

Para Nelma, Patrícia e Maria Ângela

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à Profa^a Dra^a Deise Prina Dutra, que orientou este estudo com dedicação e competência. Agradeço também por sua confiança em meu trabalho e por seu apoio, que me fortaleceu na jornada.

Agradeço à Profa^a Dra^a Ana Antônia de Assis-Peterson pela leitura cuidadosa e crítica, por suas inúmeras contribuições para o trabalho e por seu exemplo, que sempre norteou a minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani pela participação na banca e pelas contribuições ao texto final que, com sua experiência e seriedade, enriquecem este estudo.

À Profa^a Dra^a. Heliana Mello agradeço pelas várias oportunidades de pesquisa ao longo do doutorado, bem como por sua efetiva e valiosa contribuição para o trabalho em suas várias fases.

À Profa. Dra^a Miriam Jorge agradeço pela participação na banca e pela colaboração nas várias etapas do trabalho, além das importantes oportunidades de convívio.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva agradeço pelo incentivo que me fez chegar até aqui e pelas várias oportunidades de aprendizado e convívio.

À Maria de Fátima Comini Silva agradeço pela amizade verdadeira, pela confiança e estímulo.

Agradeço à minha mãe, Maria Luiza Adorno Marciotto, por seu apoio em todas as horas e de vários modos, e por seu dinamismo, que me inspira. Talvez esta tese seja, de fato, não mais que uma forma de tentar imitá-la em sua capacidade de aprender sempre.

Ao meu pai, Alécio Marciotto, agradeço por seu carinho e seu senso de humor, além do apoio constante e total. Felicito-me, principalmente, por saber que ele orgulha-se de mim.

Agradeço à minha irmã, Graziela Adorno Marciotto, por estar sempre ao meu lado, por me animar a seguir e, principalmente, por alegrar-se com minhas conquistas como se fossem dela. Agradeço-a por ser minha confidente, amiga e cúmplice.

Agradeço ao meu marido, Mário Batista de Oliveira, por me entender e por desejar o meu sucesso. Agradeço por estar ao meu lado e por nosso amor que, como em Shakespeare, “não se altera quando encontra obstáculos”.

Por último, já que sempre reservamos o melhor para o final, agradeço ao meu filho Rafael que, com sua incontestável sabedoria infantil, mostrou-me como, às vezes, uma tese de doutorado pode não significar quase nada.

Ser grande

Para ser grande, sê inteiro:

Nada teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa.

Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim, em cada lago a lua toda brilha,

Porque alta vive.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi demonstrar como a ação-colaborativa entre professores de língua inglesa (LI) em formação continuada e universidade pode produzir mudanças contextuais e localmente situadas no micro-mundo da sala de aula, quando possível e desejável. Para isso, com o apoio do ideário freiriano, a relação teoria-prática foi analisada sob o ponto de vista da autonomia docente. Procurou-se argumentar, então, que a formação de professores de línguas deve ser vista como um processo não apenas contínuo e complexo, mas também intrinsecamente pessoal e inter-pessoal. Os dados foram coletados com três professoras do ensino público, em duas etapas, por meio de observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, depoimentos de histórias de vida, diários e sessões colaborativas com a pesquisadora. Verificou-se, nesse processo, a importância da interação com o outro e da ação-colaborativa. Destacou-se, assim, o papel do construto *tensão colaborativa* no empreendimento da ação-transformadora, conforme aqui proposto. Os resultados demonstraram que as professoras participantes puderam integrar teoria e prática e produzir heurística (Kumaradivelu 2003), atenuando os problemas do cotidiano escolar, a despeito das limitações macro contextuais existentes. As mudanças ocorrem de forma não-linear e com intensidade diferente para as professoras participantes, no entanto, elas foram observáveis também após as professoras perderem o contato direto com a rede de colaboração. Isso pode significar muito, tendo em vista as necessidades educacionais do ensino público de LI no Brasil, principalmente na escola pública.

ABSTRACT

This dissertation aims at demonstrating how collaborative-action between university and English language teachers in a continuing education program can produce local and contextual changes in the micro-setting of the language classroom when these changes are desired by teachers and the school. Therefore, in this study, the relationship between theory and practice was analyzed based on the ideas of Paulo Freire, that is, into a perspective of teachers' empowerment. This research has also claimed that teacher education must be taken not only as an everlasting and complex process but also as a personal and inter-personal activity. The data were collected in two phases, with the participation of three English teachers from Brazilian public schools, through classroom observation, semi-structured interviews, biographies, journals and collaborative sessions with the researcher. The study showed the relevance of social interaction and collaborative work to bring about the desired changes. Thus, the role of *collaborative tension* in the implementation of transforming-actions was highlighted. Therefore, the results of this study have shown that teachers taking part in this research built the bridge between theory and practice and were thus able to produce heuristics (Kumaradivelu 2003) in a way that they could diminish the problems identified in their classroom routine, despite the major existing constraints. Although the significant changes that took place in the language classrooms observed occurred in a non-linear process and not in the same way or pace for all teachers in the research, they were also observed after the teachers stopped meeting the research collaborative network. This may mean a lot if we take into consideration the present conditions of the teaching of English in Brazil, especially in public schools.

SUMÁRIO

Capítulo 1 - Introdução.....	15
1.1 O tema do estudo e sua inserção no panorama atual da lingüística aplicada	15
1.2. A motivação do estudo: formação de professores e mudança como possibilidade	18
1.3 A apresentação panorâmica do estudo.....	21
Capítulo 2 - Paradigmas da formação docente	25
2.1. O ideário freiriano e a pedagogia crítica	25
2.2. A Pedagogia crítica em LA	27
2.3. Paradigma reflexivo e pedagogia crítica: uma possibilidade de integração.....	31
2.4. A questão do desenvolvimento da autonomia docente.....	34
2.5. A questão do desenvolvimento da autonomia discente	36
2.6. Pesquisa-ação colaborativa e mudança.....	39
Conclusão do capítulo:	45
Capítulo 3 – Metodologia.....	46
3.1 A ótica investigativa do estudo.....	46
3.2 Uma proposta de integração dos paradigmas etnográficos ético (etic) e êmico... 49	
3.3 As bases para a análise discursiva dos dados	53
3.4 O construto tensão colaborativa	55
3.5 A descrição dos procedimentos utilizados na coleta de dados	59
3.5.1 A coleta tardia dos dados – etapa 2	62
3.5.2 As observações participantes na escola pública e as aulas típicas selecionadas	63
3.5.3 A observação participante nas aulas de metodologia do EDUCONLE.....	65
3.5.4 As sessões colaborativas.....	66

3. 5.5 Os diários.....	69
3.5.6 As histórias de vida	69
3.6 Os cenários das observações participantes	70
3.6.1 O EDUCONLE.....	70
3.6.2 Escola 1 (E1) – Professora Patrícia	72
3.6.3 Escola 2 (E2) – Professora Nelma.....	75
3.6.4 Escola 3 (E3) – Professora Maria Ângela	79
3.6.5 E4: Professora Patrícia.....	82
3.7. As participantes desta pesquisa: a descrição dos perfis.....	84
3.7.1 A Professora Nelma.....	85
3.7.2 A Professora Patrícia	88
3.7.3 A Professora Maria Ângela	90
Conclusão do capítulo	92
Capítulo 4 – Parte 1	94
4.1 As aulas típicas: aspectos comuns e algumas diferenças	95
4. 1. 1 Professora Patrícia E1	95
4.1.2 Professora Nelma - E2.....	104
4.1.3 Professora Maria Ângela - E3	111
4.2 Ensino de gramática – TAC 1.....	117
4.2.2 As aulas de gramática: a problematização do para quê ensinar	117
4.2.3. Os padrões interacionais modificados nas aulas de gramática: a inserção de uma nova centralidade	126
Conclusão da parte 1 do capítulo.....	130
Capítulo 4 – Parte 2	133
4.3. Concepções divergentes -TAC 2	134

4.3.1 As concepções em modificação: contexto na produção oral, uso e sentido	134
4.3.2 As concepções sobre livro didático, autonomia docente e discente: algumas limitações macro.....	144
Conclusão da parte 2 do capítulo.....	157
Capítulo 5 – Coleta tardia de dados (março/2006, etapa 2).....	160
5.1 Os novos traços nos perfis das professoras pesquisadas	161
5.2 Profa. Nelma – uma aula típica (15/03/06).....	162
5.2.1 Os padrões interacionais observados: a manutenção e o surgimento de centralidades	165
5.2.3 Considerações sobre os aspectos macro	169
Conclusão do capítulo	172
Capítulo 6 - Considerações Finais	174
6.1 Síntese dos resultados.....	174
6.2 Hermes e bonecas russas: para compreender a formação docente	175
6.3 Novos caminhos e algumas limitações	179
Referências bibliográficas	181
Anexos.....	186

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 -Movimentos discursivos de tensão colaborativa	56
Quadro 2A – Quadro Geral dos Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados (Etapa 1)	59
Quadro 2B – Quadro dos Cenários da Observação Participante	60
Quadro 2 C – Quadro dos Cenários das Sessões Colaborativas e das Observações Participantes	61
Quadro 3 – Quadro dos Procedimentos Utilizados na Coleta Tardia de Dados	62
Quadro 4– Estrutura de participação das professoras (aulas de março a junho/04)	117
Quadro 5 – Padrões de interação das professoras em aulas comunicativas (outubro e novembro de 2004)	126
Quadro 6 - Dados comparativos das aulas de 2004 (agosto a novembro) e 2006 Professora Nelma	164

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Tensão colaborativa	58
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIACÕES

AC - análise da conversação

AD - análise de discurso anglo-saxônica

E - escola

EDUCONLE – Projeto Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras

LA - lingüística aplicada

LI - língua inglesa

LE - língua estrangeira

LM - língua materna

SC - sessão colaborativa

TAC - tema de ação-colaborativa

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

Letras maiúsculas: fala com ênfase

(...) pausa pequena

+ pausa grande

XXX: incompreensível

= : falas justapostas, tomada rápida de turno

(()) : explicação da pesquisadora

A: alunos

AN: Professora Andréia

L: Larissa (pesquisadora)

M: Professora Maria Ângela

N: Professora Nelma

P: Professora Patrícia

Capítulo 1 - Introdução

1.1 O tema do estudo e sua inserção no panorama atual da lingüística aplicada

Como não se pode ignorar o tempo em que se vive, uma vez que, entre tantos motivos, os temas de pesquisa estão fortemente ligados aos conceitos de ciência e de conhecimento vigentes em determinadas épocas históricas, o tema deste trabalho e, principalmente, sua abordagem, assenta-se no paradigma emergente, ou paradigma pós-moderno, conforme Capra (1982) e Santos (2004).

A pós-modernidade, é importante assinalar, é um conceito não-hegemônico, instável e em transição. Neste estudo, ela está sendo entendida, na perspectiva de que as aspirações científicas, econômicas e estéticas modernas não foram atingidas, posto que o progresso, fim último da modernidade, não se deu de maneira igual e/ou justa para a maioria das pessoas da Terra. Ao contrário, os avanços científicos e tecnológicos modernos rivalizam, sistematicamente, com a ignorância e a desumanização das práticas sociais, educacionais e de poder (Santos 2004).

Assim, os tempos pós-modernos acirram o debate sobre antigas questões em todos os ramos da ciência. Isso modifica, por outro lado, verdades há muito sedimentadas em nós. Desse modo, o paradigma emergente obriga-nos a rever também, em LA, algumas das dicotomias modernas, tais como a relação sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, saber científico/senso comum e, também, aquela que tematiza este estudo: a relação teoria-prática.

Decorre disso que, atualmente, a LA, no ramo da formação de professores, vem procurando debruçar-se sobre as justificativas para o que é feito na sala de aula, ou seja, seus “porquês”. Acredita-se, então, que esse descortinamento, acompanhado de reflexão crítica, possa empoderar os professores e torná-los, de fato, agentes de mudança, quer dentro do micro-mundo de suas salas de aula, caso deste estudo, ou para além dele, se possível e desejável.

Há também, hoje, uma tentativa de compreender a práxis docente, sem pré-julgamentos, sem considerá-la previamente desinformada ou meramente dogmática. Em vez disso, os trabalhos em LA vêm procurando construir heurística com base na prática docente, no saber acumulado na experiência de sala de aula, informando crítica e teoricamente o professor, para que ele, se desejar e puder, modifique sua ação docente, bem como seu entorno institucional e social (Moita-Lopes 2001, Clarke 1994, Cox & Assis-Peterson 2001 a e b, Castro 2002, Magalhães e Celani 2005, Dutra & Mello 2004 a e b, entre outros).

É também uma característica da sociedade pós-moderna a valorização do trabalho colaborativo, decorrente, principalmente, da necessidade de corresponder às crescentes demandas de um mundo em permanente estado de transformação. Assim, embora a autonomia intelectual de cada professor seja a força motriz dos processos de reflexão e mudança, o dinamismo da sociedade atual impõe limites à reflexão puramente individual, daí a importância de integrar aperfeiçoamento pessoal e de grupo para alimentar a escola e aperfeiçoá-la. Nesse processo, a colaboração entre escola e

universidade pode integrar pesquisa e ação docente num consórcio em que cada parceiro tenha o mesmo *status* e poder de decisão.

No entanto, a despeito da ênfase que lhe vem conferindo a sociedade pós-moderna, o tema central deste estudo não é novo. Afinal, a relação teoria-prática foi largamente debatida, em seus inúmeros aspectos, por exemplo, de Platão a Rousseau até os pesquisadores atuais (c.f. Santos 1986). Essa constatação, no entanto, somente contribui para pôr em relevo o caráter polêmico e multifacetado da questão, que continua permitindo novas abordagens de compreensão, assim como diferentes tratamentos analíticos.

Não obstante, a escolha do tema pode, a princípio, denunciar uma preocupação exagerada em sublinhar os limites hierárquicos da teoria em relação à prática, ou vice-versa. Nesse caso, o estudo estaria fadado a um tipo de pensamento dual, que reforçaria os dois aspectos como não-comunicáveis, ou dicotômicos. Não foi esse o propósito desta pesquisa. Por isso, seu relativo ineditismo talvez resida na maneira como esses dois princípios-base da formação docente foram tratados.

Primeiramente, procurou-se compreender quem eram as professoras pesquisadas e como atuavam. Em seguida, nas sessões colaborativas com a pesquisadora, procurou-se fomentar o debate crítico, com vistas à atenuação dos problemas de suas salas de aula, apontados por elas mesmas. Ao final, procurou-se verificar em que medida o trabalho colaborativo havia engendrado movimentos de mudança na ação docente, bem como na atuação das professoras como um todo, o que se deu em dois momentos distintos, relatados na apresentação do estudo (c.f. 1.3, a seguir)

1.2. A motivação do estudo: formação de professores e mudança como possibilidade

Este estudo foi, primeiramente, motivado pelo ideário freiriano de emancipação crítica pela via da linguagem. Com base nisso, surgiu o interesse de realizar uma pesquisa para verificar se formadores de professores, por meio da ação-colaborativa, podem contribuir para a reconstrução do conhecimento docente e para a efetivação de mudanças na *práxis* dos professores em formação continuada. Como em Freire (1982), este estudo fundamenta-se na idéia de que a mudança é sempre uma possibilidade.

No entanto, é importante destacar que a LA, especialmente no campo da formação de professores, é uma área limítrofe da Educação, com quem compartilha, entre outros aspectos, a complexidade dos objetos investigados. Isso significa assumir a interferência de múltiplos fatores (sociais, políticos, históricos e pessoais) que constituem a atividade educativa e a circunscrevem nos paradigmas de produção e de democratização do saber teórico-científico, vigentes nas diferentes épocas históricas. Trata-se de um campo, pois, infértil para a produção de verdades absolutas ou para a promoção de mudanças definitivas, mas também suficientemente dilapidado para que sejamos fatalistas e, por causa disso, limitemo-nos, somente, a retratar a vida escolar no estado em que se encontra hoje.

Desse modo, se pensarmos na LA como uma via de humanização, ou como um caminho para a apropriação do conhecimento humano produzido na Terra, bem como de suas vantagens e problemas, podemos argumentar que visar a uma melhoria na

atuação de professores em suas salas de aula, caso deste estudo, quando nem sempre se pode agir sobre o contexto macro¹, é objetivo justificável, num país como o nosso.

Não obstante, no Brasil, por causa de um conjunto complexo de fatores, entre eles a explosão de faculdades de licenciaturas, principalmente a partir da década de 90, o problema da baixa qualidade do ensino de línguas (não apenas as estrangeiras) tem se agravado e se avolumado. Concorre para isso também a falta de prestígio social e econômico da profissão de professor, assim como nossa baixa mobilização como classe. Porém, talvez mais frustrante e incômodo para nós, pesquisadores e formadores, seja constatar as inúmeras limitações no campo da aplicação do vasto conhecimento teórico produzido pela LA no Brasil e no exterior que, apesar dos sinais de avanço, parece ter ainda um longo trajeto a percorrer até, realmente, entranhar-se na sala de aula e tornar-se, de fato, *aplicado* e, como se denomina neste estudo, *crítico*².

Além disso, o distanciamento entre a produção teórica e a prática docente colabora na manutenção de um cenário de grandes distorções e variados graus de vulnerabilidade no ensino de línguas estrangeiras atual, já longamente constatado por pesquisadores de LA (Clarke 2002, Castro 2002, Celani 2003, Magalhães & Celani, 2005). Levando essa preocupação em conta e, ao mesmo tempo, retratando seu crescente amadurecimento como ciência socialmente compromissada, a LA vem

¹ Entende-se por aspectos macro, neste estudo, todos os componentes externos ao micro-mundo das salas de aula pesquisadas, conforme apontados pelas professoras na pesquisa, assim: (a) aspectos institucionais, ligados à comunidade escolar ou a políticas públicas de educação e (b) aspectos macro-sociais, ligados aos componentes sócio-culturais e econômicos presentes na sociedade brasileira.

² O termo crítico é também utilizado por Rajagopalan (2003) para designar os estudos em LA que se preocupam mais explicitamente com o caráter social da linguagem, bem como com suas implicações político-ideológicas.

preconizando, em muitos de seus trabalhos atuais, que a escola deixe de ser mero objeto de estudo da academia para ser co-autora e co-participante da produção de conhecimentos, numa relação de parceria (Telles 2000 e 2002, Cox & Assis-Peterson 2001 a, Celani 2003, Dutra e Mello 2004 a e b, Magalhães & Celani 2005, Paiva 2005, dentre outros). Esses estudos, aos quais esta pesquisa afilia-se, chamam a atenção para a necessidade do comprometimento ético da pesquisa em LA, que deve objetivar a protagonização dos participantes e, não apenas, como no passado, meramente “usá-los” e “descartá-los” como “sujeitos” de pesquisa.

Assim sendo, esse novo paradigma de pesquisa em LA, em que este estudo está inserido, é diferente da visão positivista ou neoliberal de ciência, segundo a qual, de acordo com Freire (1982), não há espaço para possibilidades, o futuro torna-se, então, apenas uma fatalidade. Não é isso que tenciona grande parte da formação de professores em LE (língua estrangeira, daqui para frente) atualmente. Por isso, tendo em vista um saber socialmente relevante e transformador e, por isso, *crítico*, pretende-se, com o apoio inspirador de Paulo Freire, demonstrar se é possível (ou não) que professores e pesquisadores possam agir solidária e colaborativamente para a construção de mudanças efetivas no micro-mundo de suas salas de aula.

Afinal, pesquisadores são, também, professores. Assim, falar de escola básica é falar, também, de universidade. Do mesmo modo como falar em pesquisa deve ser, igualmente, discutir sua aplicação prática, quando desejável e possível, por parte de professores e pesquisadores. E, por que não, também procurar fazer da teoria uma forma de conhecimento de senso-comum, como defende Santos (2004), ou então, como propõe Kumaravadivelu (2001), com base na prática, teorizar.

1.3 A apresentação panorâmica do estudo

Este estudo é uma pesquisa-ação de caráter etnográfico. Procurou-se analisar, pela via da linguagem, os processos de construção e reconstrução do saber docente, em uma situação de formação continuada de professores. Três professoras de escola pública (Nelma, Patrícia e Maria Ângela)³ foram pesquisadas nas duas etapas do estudo. Elas eram alunas do Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), na cidade de Belo Horizonte.

Na primeira etapa da pesquisa, realizada entre maio e novembro de 2004, procurou-se, primeiramente, conhecer as docentes pesquisadas. Para isso, foram realizadas observações participantes nas salas de aula na escola pública, bem como entrevistas, em que elas relataram suas histórias de vida e profissional. Além disso, para motivar a integração teoria-prática, foram realizados debates críticos com a pesquisadora, aqui denominados sessões colaborativas (SCs, daqui para frente). Nessas sessões, as professoras, em conjunto com a pesquisadora, elegiam temas problemáticos do cotidiano de suas salas de aula, chamados neste estudo de TACs (temas para ação-colaborativa, daqui para frente). Elas também debatiam a análise preliminar da observação participante feita pela pesquisadora, de onde também surgiam desses temas. Por isso, a linguagem, matéria prima do trabalho colaborativo, foi analisada, para verificar se havia (ou não) a integração teoria-prática e como ela era

³ Os nomes das professoras não foram modificados, como de costume. Por opção delas, as identidades não foram preservadas completamente.

construída discursivamente. Para isso, procurou-se verificar, por exemplo, quais as justificativas que as professoras apresentavam para o que faziam em sala de aula e como essas justificativas iam se modificando ao longo do trabalho colaborativo, de onde emergiu a discussão sobre suas concepções de ensinar a língua inglesa (LI, daqui para frente).

A segunda etapa da pesquisa, chamada aqui de *coleta tardia de dados*, ocorreu no mês de março de 2006. O foco central era investigar se os efeitos da ação-colaborativa, identificados ao longo da etapa 1, continuavam observáveis após passados dois anos do início do estudo. Além disso, também era importante verificar os possíveis reflexos da formação continuada para a carreira das professoras como um todo. Assim, na etapa 2, foram realizadas observações de aulas e foi feita uma entrevista semi-estruturada com uma das participantes, a Professora Nelma⁴.

Desse modo, acreditando que o trabalho científico contemporâneo precisa voltar-se para sua relevância social, as perguntas que guiam este estudo têm como fundamento as premissas do paradigma emergente, de acordo com o qual a preocupação com o fim, ou o porquê se faz o que se faz em ciência (no caso, em LA) deve nortear a ação de pesquisadores e professores (Santos 2004). Assim sendo, a etapa 1 do estudo guiou-se pelas seguintes questões de pesquisa:

⁴ As outras duas participantes da pesquisa, Maria Ângela e Patrícia, não fizeram parte da coleta tardia de dados, referente à etapa 2 do estudo, devido a impedimentos externos: Maria Ângela encontrava-se em licença saúde e Patrícia, naquele período específico, não ministrava aulas de inglês.

1. Os professores em formação integram a teoria aprendida no EDUCONLE à sua prática docente? Como e em que medida?
2. Como os professores em formação utilizam a linguagem para debater criticamente a teoria divulgada no EDUCONLE nas interlocuções com a pesquisadora e para empreendê-la praticamente no cotidiano da sala de aula? Essa conexão contribui para a atenuação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar?

Com respeito à fase 2 da pesquisa, a seguinte pergunta guiou o estudo:

3. As influências da ação-colaborativa engendrada por esta pesquisa e pelo EDUCONLE podem ser observadas após as professoras perderem contato direto com a rede de colaboração?

A partir de agora, apresento a estrutura desta tese, que se encontra dividida em seis capítulos. No primeiro, apresentei o tema do estudo, sua motivação, bem como sua relevância no âmbito da lingüística aplicada atual. Discuti também a motivação da pesquisa e procurei oferecer uma visão panorâmica do trabalho, tendo em vista seus objetivos e possíveis contribuições para a área. No segundo capítulo, apresento o arcabouço teórico que funda o estudo, com base nos paradigmas reflexivos da formação de professores e da pedagogia crítica. Demonstro ainda os fundamentos da pesquisa-ação-colaborativa e seus modos de promover a re-acultuação com vistas a mudanças efetivas na ação docente. No capítulo 3, apresento as bases teórico-metodológicas do estudo, centradas na etnografia da fala e em fundamentos da análise de discurso anglo-saxônica. Discuto, ainda, a proposta de integrar os paradigmas ético (*etic*) e êmico de

pesquisa. Ademais, descrevo os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os contextos pesquisados. Apresento, também, o EDUCONLE, assim como o perfil das participantes. No capítulo 4, procuro responder às perguntas de pesquisa referentes à etapa 1 do estudo, apresentando os resultados obtidos. Para isso, divido o capítulo em duas partes, na parte 1, descrevo e analiso uma aula típica de cada professora participante, bem como discuto os Temas de Ação-Colaborativa (TACs), que nortearam a ação-colaborativa. Além disso, aponto os sinais de ação-transformadora nas salas de aula pesquisadas e também os eventuais impedimentos para sua concretização. Procuro também demonstrar que a reflexão crítica e a ação-transformadora são processos construídos discursivamente. Na parte 2, apresento o que denominei concepções divergentes e demonstro o percurso de mudança crítica das professoras. No capítulo 5, apresento os resultados da coleta tardia de dados, etapa 2 do estudo, realizada com a professora Nelma, em que procuro verificar os reflexos da ação-colaborativa após dois anos do início do estudo e do ingresso da professora no EDUCONLE. Finalmente, no capítulo 6, apresento as considerações finais e as contribuições efetivas da pesquisa, bem como aponto algumas limitações e possíveis desdobramentos futuros.

Capítulo 2 - Paradigmas da formação docente

Neste capítulo, procuro demonstrar a lógica do estudo por meio da discussão acerca de seus principais pilares teóricos, quais sejam: o paradigma crítico-reflexivo na formação de professores e a pesquisa-ação colaborativa. Primeiramente, demonstro como o ideário Freiriano ofereceu os fundamentos para a formação do professor autônomo e transformador, tendo sido também um dos primeiros a promover a importante discussão acerca da escola como espaço para a tomada de consciência política e para o questionamento da ordem social. Além disso, por meio da discussão sobre os princípios do paradigma crítico-reflexivo e da pesquisa-ação colaborativa, procuro defender a importância da ação-colaborativa como modo de empreender mudanças contextuais e localmente situadas na sala de aula, quando possível e desejável por parte de professores e alunos.

2.1. O ideário freiriano e a pedagogia crítica

A pedagogia freiriana, por seu caráter intrinsecamente reflexivo e emancipador e, principalmente, por inscrever-se, de acordo seu próprio elaborador, num tipo de pensamento sempre inacabado e em transformação, pronto a ser “reinventado” a cada novo contexto ou necessidade pedagógica diferente, influenciou, direta ou indiretamente, os trabalhos colaborativos e/ou reflexivos na LA.

Além disso, o ideário freiriano, por fundamento, exorta a possibilidade de ser tomado como um conjunto de métodos e técnicas dialógicas de ensinar, elaborado

aprioristicamente, e pronto a ser implementado por professores e pesquisadores universalmente. Ao contrário, aponta para a mudança e a re-construção como possibilidades humanas, desde que estejamos dispostos a refletir e a aprender com o outro.

O pensamento freiriano foi, também, um dos primeiros em cujo cerne se questionou a necessidade de empreender uma prática intelectual e educacional solidária e politicamente comprometida. Isso porque Freire (2001) corrobora com a idéia de que não há ser apolítico, uma vez que a simples negação do político em nós implica uma posição forçadamente política, visto que contribui para a sustentação do status quo vigente, talvez em sua mais eficiente forma de manutenção até agora.

A Pedagogia Freiriana descortina, também, as implicações da prática tentadora de romantizar os oprimidos, por meio da qual os intelectuais, por vezes, ficam a seu lado não para emancipá-los, ou contribuir para que se tornem agentes de suas próprias vidas educacionais e sociais, ajudando a provocar algum tipo de mudança no quadro atual, mas para, de certa maneira, mantê-los presos a uma condição de permanente dependência. Forma-se, então, um ciclo vicioso que ajuda a alimentar a vaidade do intelectual e também o envolve numa pretensa aura de compromisso com o outro. Além disso, e talvez ainda pior é que, no caso da Educação, essa relação contribui eficazmente para a perpetuação do fosso entre os que pesquisam e produzem frente aqueles a quem é legado, somente, o direito de consumir e executar (Freire 1982, 1997 e 2001). Por isso, Freire defende, por exemplo, o acesso à cultura universal e à norma considerada padrão da língua, por exemplo, como uma maneira legítima de assegurar o acesso democrático de populações marginalizadas à informação e ao conhecimento humano produzido.

Valoriza-se, pois, a cultura dos marginalizados, para que se possa, também, aprender com ela. No entanto, valorizar não significa romantizar, o que, na verdade, só interdita seus representantes de conhecerem novas possibilidades e a elas aderir, se julgarem importantes e necessárias.

2.2. A Pedagogia crítica em LA

Os trabalhos de Freire, mais especificamente a obra *A Pedagogia do Oprimido* (1970), influenciaram fortemente os teóricos da Pedagogia Crítica em LA, tais como Pennycook (1999), Kumaravadivelu (2001). Para esses teóricos, a sala de aula está imersa em relações de poder e dominação que não podem ser desconsideradas por professores, alunos e formadores de professores. Por isso o professor, como um intelectual transformador, deve refletir sobre os princípios ideológicos que influenciam sua prática, conectá-la à teoria e também a questões sociais mais amplas.

Assim, formação de professores de LE, os estudos da pedagogia crítica primeiramente ajudaram a desvelar as múltiplas facetas do fenômeno lingüístico, que passou a ser percebido em suas implicações sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas e não apenas pedagógicas. Assim, colocou-se em xeque a suposta neutralidade e homogeneidade da língua materna, bem como a hegemonia do padrão nativo, cujo domínio passou a não mais ser visto como a única forma legítima de expressão (Pennycook 1999, Cox & Assis-Peterson 2001a, Assis-Peterson 2005).

No campo do ensino de LI (língua inglesa, daqui para frente), especificamente, os trabalhos da pedagogia crítica, discutem, por exemplo, a faceta apaziguadora e

aculturadora da abordagem comunicativa. Essa faceta emerge principalmente quando o professor tenta desenvolver habilidades orais com base numa suposta motivação integrativa dos alunos. O que defendo, neste estudo, é que as habilidades orais sejam ensinadas com base uso efetivo da LI. Para isso, seu ensino deve ser contextual e vinculado à realidade social, cultural e também política dos alunos. Por isso, não corroboro com a noção de ensinar, na escola pública, quase que exclusivamente leitura em detrimento das habilidades orais, à semelhança do que defende Moita Lopes (2001). Não apenas porque os alunos podem e precisam aprender formas orais da LI para com ela poder interagir socialmente, mas também porque, conforme demonstram Cox & Assis-Peterson (2001 a), o ensino de línguas instrumental leitura, como divulgado nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCNS), não consiste, como se pretende, numa forma de escapar aos efeitos assimilacionistas e aculturadores do ensino acrítico de LI. Ele pode, ao contrário, representar uma armadilha. Segundo as autoras, “nada é mais conforme com estes discursos (de língua e cultura hegemônicas) do que o pragmatismo/imediatismo de saber ler em inglês para consumir informações, tecnologias e assim por diante” (Cox & Assis-Peterson 2001 a: 19). As autoras defendem, então, juntamente com Pennycook (1999), que aqueles que ensinam inglês não reduzam sua prática docente “a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da sala de aula” (Cox & Assis-Peterson 2001a: 23). Para dar conta dessa prática docente criticamente situada, é necessário integrar pesquisa e ensino, proposta deste estudo, assim:

“A Pedagogia Crítica no Ensino de Inglês, contraditoriamente, é vítima da grande divisão que, no mundo ocidentalizado, separa a pesquisa do ensino, a

teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir ininterruptamente”
(Cox e Assis-Peterson 2001 a: 23)

Desse modo, percebe-se que a formação que parte dos professores de línguas recebe não lhes permite emancipação crítica suficiente para poderem escolher o quê, o como e o por quê ensinar de modo crítico e teoricamente fundamentado. Isso porque essa formação tem caráter dogmático e prescritivo e torna os professores, às vezes, meros executores de metodologias específicas e reprodutores de modismos sobre como ensinar. Assim, este estudo preocupa-se com a reflexão e a auto-educação de professores, para que não tenham que se restringir, *sempre, a rezar pela cartilha dos outros.*

É nesse sentido também que Kumaravadivelu (2001) propõe uma pedagogia pós-método, (*postmethod pedagogy*). Para ele, essa prática deve ser vista em três dimensões principais: (a) uma pedagogia da particularidade (*pedagogy of particularity*), (b) uma pedagogia da ação-prática (*pedagogy of practicality*) e uma (c) pedagogia da possibilidade (*pedagogy of possibility*). A primeira (a) é baseada na idéia de que a prática pedagógica deve ser entendida de maneira holística e, ao mesmo tempo, localmente situada. Para o autor, “toda pedagogia, assim como a política, é local”⁵ (Kumaravadivelu 2001: 539) e, assim, está baseada na reflexão sobre as exigências locais de cada sala de aula, em seu contexto específico. Essa abordagem deve conduzir a

⁵ “All pedagogy, like politics, is local”

um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação, considerado requisito principal para a produção de um conhecimento *pedagógico sensível ao contexto*, como propõe o autor.

O segundo aspecto da pedagogia pós-método, é (b) uma pedagogia da ação-prática (*pedagogy of practicality*) em que a relação teoria-prática é revista. Trata-se da idéia de que teoria e prática devam mutuamente informar-se e constituir, conjuntamente, uma *práxis* pedagógica dialética. Na pedagogia da ação-prática, o professor é encorajado a “teorizar com base na prática e praticar aquilo que ele teoriza” (Kumaravadivelu 2001: 541)⁶. Alguns pesquisadores, no Brasil, na área da Educação, compartilham desse princípio, por meio de trabalhos inseridos no que se convencionou chamar de epistemologia da prática (c.f. Pimenta & Anastasciou 2002).

Em terceiro lugar, a proposta de uma pedagogia pos-método, inclui (c) uma pedagogia da possibilidade (*pedagogy of possibility*), francamente inspirada em Paulo Freire. Nesse sentido, assume-se que qualquer pedagogia encontra-se imersa em relações de poder e dominação, que criam ou repetem a ordem social. Por isso, a ação pedagógica deve empoderar os participantes (professores, alunos e comunidade) a desenvolver teorias e formas de conhecimento que levem em conta seu conhecimento experiencial e a busca contínua pela construção de novas identidades, bem como a manutenção de outras já existentes. Dito de outro modo, as necessidades sociais e identitárias dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades lingüísticas.

⁶ “Theorize from practice and practice what they theorize”

Nesses estudos assume-se, também, que o conhecimento pessoal prático do professor está calcado em duas dimensões principais: a dimensão social-pessoal e a dimensão espaço-tempo. Assim, sustenta-se que a escola reproduz a sociedade como está, mas também pode projetar a sociedade e a escola que se quer. Para isso, ações de autonomia de alunos e professores devem ser perseguidas.

2.3. Paradigma reflexivo e pedagogia crítica: uma possibilidade de integração

Tendo em vista a ênfase nos aspectos sócio-políticos e ideológicos subjacentes à ação do professor, os teóricos críticos apontam limitações no movimento reflexivo de formação docente. Kumaravadivelu (2003), por exemplo, chama a atenção para as algumas limitações do modelo reflexivo de formação de professores: (a) o processo reflexivo é introspectivo e, quase sempre, individual, não havendo, pois, ações de colaboração entre colegas; (b) há ênfase nos aspectos pedagógicos e de conteúdo em detrimento dos fatores sócio-políticos e ideológicos, que são negligenciados; (c) os professores, muitas vezes, são compelidos a simplesmente aplicar os métodos e abordagens de ensinar defendidas pela agência formadora, o que pode fazer com que não produzam um conhecimento próprio.

Com respeito a essas críticas, Jorge (2005) demonstra que, se por um lado, houve um esvaziamento conceitual do movimento reflexivo, que deu margem ao “modismo” da formação reflexiva de professores, por outro, em sua origem, o movimento reflexivo abarcou questões sociais mais amplas, hoje defendidas pelos teóricos críticos. Esses aspectos mais amplos da formação docente encontram-se

presentes, por exemplo, no conceito de abertura de espírito (*wholeheartedness*), cunhado por Dewey (1933). O termo indica a capacidade do professor de avaliar e refletir sobre si mesmo, sobre o aluno, sobre a escola e sobre a sociedade como um todo.

Neste estudo, alinho-me ao pensamento de Zeichner (2003) e Jorge (2005) para corroborar a possibilidade de integração do movimento reflexivo na formação de professores e a pedagogia crítica. É precisamente a essa conciliação que me refiro quando, neste trabalho, utilizo o termo *formação crítico-reflexiva de professores*.

Nesse sentido, no livro *How we think* (1933), Dewey distingue pelo menos dois tipos gerais de ação docente. A primeira é ação docente dogmática e rotineira, guiada pela crença na tradição e pela submissão ao status quo vigente. A segunda é a ação reflexiva emancipada e compromissada com a repercussão do trabalho em sala de aula, na vida do aluno, na escola e na sociedade.

Desse modo, Dewey valoriza o conhecimento experiencial do professor e chama a atenção para a ação docente voltada para a solução dos problemas que permeiam o cotidiano de sala de aula sobre os quais o professor deve refletir e agir. Assim, assinalo que a figura do professor “solucionador de problemas” de Dewey (1933) está muito distante do profissional tecnicista que passivamente segue prescrições de como ensinar. Ao contrário, ela aproxima-se do professor como um intelectual transformador, defendido pela pedagogia crítica. Considero, pois, os dois movimentos como complementares e, por isso, incorporo, a este estudo, o termo *formação crítico-reflexiva de professores*.

Desse modo, uma forma de integração dos preceitos da pedagogia crítica ao movimento reflexivo é proposta por Zeichner (2003). Ele chama a atenção para a necessidade de um paradigma de reflexão mais voltado para o âmbito político e social da ação educativa, que a circunscreve e determina. Assim sendo, o formador de professores deve definir, por exemplo, em quais bases será sustentada a reflexão:

“Primeiramente, temos que reconhecer que a reflexão em si só significa muito pouco. Todos os professores podem ser reflexivos de algum modo. É importante considerar sobre o que queremos que os professores reflitam e como”⁷ .
(Zeichner 2003: 12)

No entanto, de acordo com Zeichner (2003), a reflexão crítica não implica, somente, conectar a reflexão pedagógica com a inequidade social, presente em quase todos os países do mundo. Ela deve incluir também um repensar sobre o conteúdo a ser ensinado e suas formas de transposição, para que ele se ligue ao saber que os alunos já dispõem e possa construir mais entendimento. Além disso, o professor crítico deve saber como estruturar e debater conceitos complexos, manejar a sala de aula e promover em seus alunos oportunidades de crescimento pessoal e interpessoal. Além disso, essas atitudes devem ser tomadas na rotina da sala de aula e podem até não conduzir a uma mudança da situação atual, mas, sem dúvida, contribuem para uma compreensão mais ampla e aguçada, da parte de professores e alunos, sobre o que circunda suas vidas escolares e sociais. Preocupação semelhante tem estado presente, também, em pesquisas

⁷ “First, we have to recognize that reflection itself means very little. All teachers are reflective in some sense. It is important to consider what we want teachers to reflect about and how.”

recentes realizadas no Brasil, tais como: Vieira-Abrahão 1996, Telles 2000, Dutra & Mello 2004 a e b, Celani 2003, Magalhães & Celani 2005 e Jorge 2005, entre outras.

2.4. A questão do desenvolvimento da autonomia docente

Dentro do paradigma crítico-reflexivo, que desloca o foco da LA para o professor, observa-se que a universidade e, por conseguinte, os formadores de professores, algumas vezes, ao advogarem a eficácia de um determinado método sobre os demais, possam estar retirando do professor em formação a chance de desenvolver completamente seu potencial individual, uma vez que a responsabilidade pela eficácia ou não do ensino desloca-se dele para concentrar-se em um parâmetro externo sobre a melhor forma de ensinar (Freeman 1993). Quando isso ocorre, o formador de professores deixa também de criar oportunidades para que os professores em formação possam refletir sobre suas próprias concepções individuais e integrá-las em sua prática docente de maneira inovadora e autônoma. Ocorre, então, uma visão equivocada do que seja a formação docente crítico-reflexiva.

De outra feita, no paradigma de formação docente crítico-reflexiva a que este estudo alinha-se, rejeita-se a pressuposição segundo a qual os métodos e as técnicas utilizadas são eficazes por si mesmos, independentemente da compreensão subjetiva que professores e alunos tenham sobre eles (Prabhu 1990). Desse modo, torna-se necessária uma análise das interpretações dos participantes sobre a situação de aprendizagem. Isso porque, para que o entendimento sobre a ação pedagógica seja ampliado, os elementos essenciais que constituem a atividade docente, quais sejam, seu caráter pessoal, situacional e histórico precisam ser levados em consideração.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisaram erigir novas bases, partindo da arqueologia pessoal do saber docente e dos contextos em que esse saber é produzido e veiculado (Dutra & Mello 2004 a e b, Freeman & Johnson 2001, Castro 2002, Gimenez & Cristóvão 2004, Magalhães & Celani 2005). Essa compreensão implica, também, a re-conceitualização dos três domínios principais em que a atividade docente encontra-se inserida, conforme apontam Freeman & Johnson (2001): (a) o domínio aluno-professor, em que ambos são vistos como seres pensantes e autônomos que possuem um conjunto específico de crenças sobre ensinar e aprender; (b) a escola como ambiente formal de ensino-aprendizagem (*school*) e os processos políticos e institucionais que determinam a forma como o que é ensinado é ensinado (*schooling*) e (c) o processo pedagógico propriamente dito, centrado na atividade docente em si, que focaliza o professor como sujeito-participante de atividades de pesquisa e reflexão.

De todo modo, parece perdurar, ainda, principalmente nos cursos de formação inicial, a problemática do lugar da teoria e do conhecimento metodológico e crítico nos cursos de formação continuada de professores. Nessa direção, Freeman (1993) também aponta para a existência de três mitos sobre o que seja “o bom” ensino de línguas: (a) o mito da supremacia (segundo o qual uma determinada concepção sobre ensinar é sempre necessariamente melhor que outra), (b) o mito da escolha correta (segundo o qual os professores devem escolher uma entre as várias concepções sobre ensinar apresentadas nos cursos de formação) e (c) o mito da progressão cronológica (segundo o qual há uma ordem seqüencial comum de progressão das concepções dos professores sobre ensinar e aprender). Um mito entrelaça-se ao outro e esse entrelaçamento aponta para a necessidade de focalizar a pesquisa sobre formação de professores na

compreensão de como as concepções individuais dos docentes se integram às concepções debatidas e defendidas nos cursos de formação inicial. Também a esse respeito, é importante salientar, como em Johnson (1996) a importância de oferecer aos professores em formação continuada a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos sobre os quais eles ainda não têm consciência plena, articulá-los às demandas de seus contextos educacionais específicos e examinar e re-examinar suas próprias ações, pensamentos e sentimentos sobre o fazer pedagógico. Além disso, tendo em vista que o conhecimento docente é largamente experiencial, nos cursos de formação, os professores devem ter a oportunidade de atribuir sentido (*make sense*) ao conhecimento academicamente divulgado. Essa atribuição de sentido representa, com efeito, a elaboração de novas justificativas para a *praxis* (Johnson 1996). Então, a autora defende os estudos sobre a atuação de professores reais em contextos específicos (*cases*), entre eles os casos dos próprios professores em formação e seus colegas, como uma forma de reflexão sobre sua prática de maneira teoricamente informada e vinculada a demandas efetivas, o que pode conduzir, então, a uma ação docente mais autônoma.

2.5. A questão do desenvolvimento da autonomia discente

O processo de formação docente crítico-reflexiva vinculado à *práxis* também deve levar em conta a necessidade de desenvolver a autonomia dos alunos. Assim, cultivar nos professores sua autonomia para que possam praticar a teoria e também reconstruí-la com base na prática implica desenvolver um conjunto de ações pedagógicas que incentivem a emancipação discente, ajudando a reafirmar e a reconstruir as múltiplas identidades de aluno, falante da LI, cidadão, dentre outras.

Desse modo, a noção de autonomia é permeada por várias conotações teóricas, para as quais foram propostas diversas taxonomias. Para Kumaravadivelu (2001), primeiramente, há (a) autonomia acadêmica do aluno, que se relaciona com o próprio aprendizado. Assim, os alunos se tornam academicamente autônomos quando passam a se responsabilizar pela própria aprendizagem. Para ajudar a desenvolvê-la o professor, pode, por exemplo, incentivar o uso de estratégias cognitivas, meta-cognitivas e afetivas das quais o aluno possa apropriar-se para conduzir sua aprendizagem (Paiva 1994, 2005). Diferentemente da autonomia acadêmica, que possui um caráter intra-pessoal, (b) a autonomia social compreende encorajar os alunos a tomarem atitudes colaborativas com outros colegas, com membros da escola ou da comunidade em geral. Assim, de acordo com Kumaravadivelu (2001), juntamente com a autonomia acadêmica, é importante promover situações de aprendizagem que visem ao desenvolvimento inter-pessoal, em que o aluno compartilhe com o outro a responsabilidade em aprender.

Ademais, há uma terceira forma de autonomia, apontada por Kumaravadivelu (2001), (c) a autonomia libertária, por meio da qual os alunos tomam consciência de suas múltiplas identidades e necessidades sociais. Com base nisso, eles são encorajados a utilizar os meios intelectuais disponíveis para tentar superar impedimentos políticos, econômicos e sociais que limitem suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e como cidadãos. Esses impedimentos podem estar relacionados ao regime político, à discriminação étnica, ou a preconceitos de classe, como ocorre em diversos contextos no Brasil. A autonomia libertária visa, assim, a ajudar os alunos a pensarem de forma crítica e transformadora e, não apenas conformada. Na mesma linha, Paiva (1994) aponta um outro aspecto da autonomia discente: a autonomia econômica, que implica a

possibilidade de o aluno escolher sobre o que vai estudar, onde e como, além do tipo de material que deseja utilizar. Além disso, a autonomia econômica pode ser conquistada por meio do novo conhecimento, uma vez que aprendizes da LI, por exemplo, podem ter mais facilidade de buscar caminhos de ascensão econômica e social.

De todo modo, refletir sobre autonomia discente é importante, pois um professor autônomo deve gerar, também, condições para que seus alunos possam, igualmente, tornar-se independentes intelectualmente e na vida social. Neste estudo, as duas faces da autonomia, docente e discente, aparecem em relevo duplo, uma vez que as professoras pesquisadas são, também, alunas, pois participam de um curso de formação continuada de professores.

Assim sendo, é importante enfatizar que o processo de emancipação crítica do professor é de mão-dupla. Ele passa, primeiramente, pela compreensão extensiva de que ensinar a usar a língua é ensinar a se engajar na construção social do significado, em conjunto com o aluno. Essa noção nos remete, necessariamente, aos educadores vygotskianos e neovygotkianos e sua visão socio-contrucionista da aprendizagem. Desse modo, o foco da aprendizagem está na interação de aprendizes e professores para a construção do conhecimento. Cabe, então, ao professor, construir andaimes de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, adquirindo consciência sobre ele (Bruner 1983).

2.6. Pesquisa-ação colaborativa e mudança

Inseridos no paradigma crítico-reflexivo de professores, encontram-se a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. Essas modalidades de pesquisa possuem um caráter voltado para a ação dialógica entre pesquisadores/formadores e professores em formação (Potter 1998, Wallace 1998, Kemmis & McTaggart 1988, entre outros). Nesses estudos, o diálogo colaborativo, como meio de emancipação, é visto como um espaço em que as pessoas se encontram com a intenção de mediar o mundo, ou seja, como em Freire (1982: 81), as pessoas, pelo diálogo, “pronunciam o mundo”.

Desse modo, o conceito de colaboração não se dissocia do conceito de diálogo e de mudança. Portanto, o trabalho conjunto é inerente ao verdadeiro diálogo entre pessoas. Assim, para empreender um trabalho verdadeiramente colaborativo, foi necessário, neste estudo, dar voz às professoras pesquisadas, para que elas pudessem amadurecer sua capacidade de reflexão-crítica e, assim, de ação-transformadora. Alinho-me, então, a Jorge (2005), para quem sempre há, entre os participantes de uma pesquisa colaborativa, a intenção, seja ela mais abstrata ou mais concreta, de solucionar um problema.

Neste estudo, a pesquisa-ação colaborativa é entendida como um modo de conduzir a reflexão crítica e teoricamente informada com base na realização de ações concretas de mudança (Kemmis & McTaggart 1988). Para isso, os participantes refletem coletivamente sobre suas práticas como membros de um grupo maior. Eles identificam, então, problemas e dificuldades, pensam sobre eles, propõem ações e

verificam seus resultados. A pesquisa colaborativa é, então, vista como potencialmente mais emancipadora do que a pesquisa reflexiva realizada no âmbito individual.

Com base nesse modo de fazer pesquisa, principalmente a partir dos anos 90, cresce a preocupação de aproximar o saber acadêmico da ação docente na escola básica. Com esse intuito, foram desenvolvidos vários estudos colaborativos. Essas ações se configuram, quer sob a forma de pesquisas de mestrado e de doutorado, como também sob a forma de projetos maiores que unem pesquisadores e professores em um trabalho colaborativo de rede⁸.

O estabelecimento dessas redes de orientação e trabalho colaborativo com a escola suscita, nos professores, inicialmente, como aponta Celani (2000: 241), a sensação de “você tiraram o chão dos meus pés”⁹. Por isso, as taxas de desistência nos projetos destacados anteriormente não são pequenas, e podem atingir cerca de 30% (Celani 2000). Isso porque, entre outros fatores, os professores são levados a questionar antigas concepções e, também, são chamados a mudar de atitude, com base em fundamentação teórica e crítica.

A reflexão colaborativa incentiva os professores a pensar nas aulas como eventos sociais, bem como no ensino da língua em seu caráter funcional e sistêmico (Halliday 1994 e Halliday & Hassam 1995). Isso implica a modificação de uma concepção de língua como objeto para uma concepção de língua como prática social.

⁸ Projetos como esses na área de LA encontram-se atualmente em desenvolvimento em várias universidades brasileiras, dentre elas UFMG, UFSC, PUC-SP e UEL.

⁹ “You’ve snatched the carpet from under my feet”.

No que concerne ao ensino de leitura e gramática, por exemplo, busca-se fazer com que os professores pensem no texto como uma estrutura que expressa sentido. Assim sendo, a gramática de um curso será aquela que se encontra saliente nos textos utilizados, não sendo, pois, definida a *priori* por meio de um conteúdo programático fixo e gramaticalmente seqüenciado.

Não obstante, a aproximação entre a cultura da universidade e a cultura da escola enseja uma inevitável fricção, já que a escola básica possui uma lógica de trabalho diferente daquela operada na universidade. Essas duas fortes tradições, colocadas lado a lado, podem gerar, no princípio, uma relação bastante assimétrica ou hierarquizante. Mais tarde, como se pretende na ação-colaborativa, é possível promover um trabalho conjunto de aproximação de discursos, com vistas a uma ação de sinergia, como propõe (Potter 1998: 11):

“O desafio é criar sinergia, desenvolver o verdadeiro espírito colaborativo e sua prática. Isso não significa que uma comunidade deva comprometer sua cultura particular ou perdê-la em favor da outra. Ao contrário, uma deve ensinar e aprender com a outra. Por um lado, professores podem ter a oportunidade de aprender com o conhecimento científico acumulado pela universidade e, por outro, pesquisadores podem aprender sobre pesquisa no interior da complexa realidade da sala de aula. Juntos, eles podem criar novas formas de entendimento que, inevitavelmente, levarão a um tipo de

conhecimento que pode ter o potencial de fazer diferença para o saber profissional e para a prática.” (Potter 1998: 11)¹⁰.

Desse modo, o trabalho colaborativo precisa sempre saber aproveitar-se da heterogeneidade de seus participantes, ou seja, a tensão entre idéias e concepções e a crescente exposição ao novo são elementos cruciais para a ação-colaborativa.

Decorre disso que os processos de mudança produzidos numa pesquisa-ação colaborativa são também fundados teoricamente no sócio-interacionismo de Vygotsky (1962), bem como nos processos de reflexão sobre situações problemáticas de Dewey (1933). Assim, a incerteza criada pela reflexão acerca de situações problemáticas cria um tipo de “tensão intelectual” que é essencial para os processos de questionamento e a nova tomada de consciência. Esses movimentos, por outro lado, não são nem lineares e nem garantidos, mas podem ser potencializados pela ação de um interventor.

Alguns estudos no Brasil, dentre eles Magalhães (1998), descrevem o papel desse interventor/colaborador nas ações de colaboração com professores, com base no construto proposto por Smyth (1992), que sintetiza o papel do interventor como alguém que:

¹⁰ “The challenge is to create the synergy, to develop the true collaborative spirit and practice. This does not mean that each community should compromise its own culture or lose it to the other. Rather, each should teach and learn from the other. On the one hand, teacher researchers can take the opportunity to learn from the accumulated research experience of the university researchers while on the other hand, university researchers can learn about research amidst the complexity of classroom reality. Together, they can generate new ways of looking at things which will inevitably lead to relevant, grounded research that has the potential to make a difference to professional knowledge and practice”.

- a) questione (para pedir ao professor que concretamente situe seus julgamentos sobre a ação dos alunos e explicita os objetivos que pretende alcançar);
- b) introduza novos conceitos;
- c) coloque problemas para a discussão;
- d) retome falas anteriores;
- e) relacione teoria-prática (para que se perceba como a intenção se relaciona com a ação);
- f) demonstre o próprio pensamento;
- g) explique, demonstre e dê sugestões de processo e
- h) recoloca negociação de problemas.

O papel do colaborador, como proposto por Magalhães (1998) e também por Liberali (1994), põe em relevo a importância da linguagem nas negociações e está fundamentado na teoria da ação comunicativa de Habermas (1987). Assim, em um terreno ideal, somente se chega a acordos genuínos e justos quando os participantes desenvolvem uma relação de poder igualitária. Para isso, ao negociarem, todos devem poder apresentar argumentos passíveis de questionamento e crítica pelo outro. Em outras palavras, qualquer um dos participantes da interação ou negociação tem igual poder e direito de questionar o outro sem recorrer à coerção. Desse modo, há igualdade de direitos, mas não de conhecimentos ou identidades, uma vez que isso implicaria o apagamento de um sujeito em favor do outro.

De modo semelhante Magalhães (1998), Liberali, (1994) e Romero (1998), defendem a seguinte seqüência para o trabalho de ação-colaborativa que, de acordo com

as pesquisadoras, não deve ser entendida como linear e, tão pouco, composta de movimentos independentes entre si:

- a) Descrever – enfoca a descrição de ações rotineiras de sala de aula, conversas com os alunos, colegas ou superiores, ou quaisquer eventos externos à sala de aula têm influência sobre o modo de agir do professor e sobre a forma como ele interpreta a sua função.
- b) Informar – após a descrição de fatos do cotidiano, os professores podem ser incentivados a pensar de maneira crítica e teoricamente informado sobre o que esses dados significam e quais conceitos ou teorias estão subjacentes.
- c) Confrontar – é o momento de interrogar e questionar as teorias que embasam as ações. Trata-se procurar entender por que se ensina o que se ensina.
- d) Reconstruir – após a reflexão crítica e teoricamente informada o professor pode encontrar, por is mesmo, novos cursos para ação docente. As decisões e ações que se seguirem aí podem refletir um novo entendimento. É quando o professor poderá passar a se questionar sobre as possíveis conseqüências do seu ensino e como ele/ela pode modificar sua forma de ensinar, de maneira emancipada.

Esses movimentos de ação-colaborativa são semelhantes aos propostos por Wallace (1998) e Burns (1999) em que os autores definem a pesquisa-ação como um procedimento de coleta sistemática de dados da prática docente que devem ser analisados pelo professor com vistas a uma futura tomada de decisão. No entanto, no construto proposto por Smyth (1992) esses procedimentos são necessariamente realizados com a mediação do outro, qual seja, o formador de professor, ou um colega de profissão.

Assim, este estudo afilia-se aos pesquisadores que advogam a pesquisa-ação colaborativa como um modo de conduzir a reflexão crítica voltada para ações concretas de mudança (Kemmis e McTaggart 1988). Dessa maneira, os participantes podem, em colaboração uns com os outros, identificar problemas e dificuldades, bem como suas formas de atenuação.

Conclusão do capítulo:

A LA, na área de formação docente, vem demonstrando grande preocupação com a reflexão sobre a ação e a reflexão durante a ação pedagógica, assim como reconhece, cada vez mais, a docência como uma atividade intrinsecamente experiencial. Encontra-se também bastante presente a noção de que é preciso problematizar contextos de ensino-aprendizagem específicos, valorizando o arcabouço teórico-prático dos professores para que, com base nele, a *práxis* seja re-significada. Diante disso, os desafios atuais da formação docente compreendem o desenvolvimento de uma postura crítica em que professores e pesquisadores acreditem, assim como Freire, que a única formação possível é aquela que conduz à autonomia.

Além disso, como professores em formação estão em situação de aprendizagem, se eles puderem contar com a colaboração de pesquisadores que, além de formação teórica, levem em conta as idiosincrasias da sala de aula, é possível realizar uma parceria frutífera. Defendo, pois, aqui, a pesquisa-ação colaborativa como um caminho adequado para isso, já que ela preocupa-se em servir a escola, contribuindo com os professores para que, eles próprios, possam refletir conjuntamente e dar novos sentidos ao que fazem na *práxis* e modificá-la, se desejável e possível.

Capítulo 3 – Metodologia

Neste capítulo, apresento a ótica investigativa do estudo e discuto uma proposta de integrar os paradigmas ético (*etic*) e êmico de pesquisa na interpretação dos dados aqui coletados. Além disso, discuto também os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa etnográfica, com base na qual os dados foram coletados e analisados. Posteriormente, discuto algumas das noções de Análise de Discurso Anglo Saxônica e demonstro sua pertinência para as interpretações dos dados do estudo. Segue-se, então, a descrição detalhada dos procedimentos de coleta de dados, entre eles as sessões colaborativas. É no âmbito delas que apresento o construto aqui denominado tensão colaborativa. Assim, procuro demonstrar como os movimentos discursivos identificados por esse construto determinam sua importância para a intensificação dos efeitos da ação colaborativa entre formadores e professores em formação. Ao final, apresento os perfis das participantes e descrevo os cenários da pesquisa: o EDUCONLE e as quatro escolas de ensino regular.

3.1 A ótica investigativa do estudo

A ótica investigativa desta pesquisa é qualitativa e interpretativa. Por isso, o estudo objetivou a compreensão do fenômeno pesquisado, qual seja, a integração teoria-prática, do ponto de vista das participantes, considerando-se seus contextos específicos de atuação. Estudos como esse começaram a surgir em LA no Brasil a partir das pesquisas de cunho etnográfico (c.f. Cox & Assis-Peterson 2001 b e Bortoni-Ricardo 2003, dentre outras). No caso específico da etnografia escolar, os estudos procuram

identificar e interpretar, principalmente, os modos de interagir socialmente na escola e suas múltiplas implicações para o ensino e para a aprendizagem.

A investigação etnográfica visa, portanto, a uma interpretação, pelo analista, que seja o máximo possível isenta de atribuição de juízo de valor (*a non-judgmental view*, Fetterman 1993)¹¹. Por isso, é precípuo que se ponha em relevo a perspectiva do outro, o implica agir de modo *culturalmente sensível* (Erickson 1987, Bortoni-Ricardo 2003).

Por isso, é importante salientar que, nos trabalhos de cunho etnográfico, a linguagem verbal é vista como algo específica e localmente produzido, isto é, construído dentro de macro-espacos sociais, culturais e históricos determinados, e de micro-espacos, tais como a sala de aula. Por causa disso, pode-se depreender que, atualmente, em parte importante dos trabalhos em LA com base etnográfica, esteja subjacente o princípio geral do respeito aos modos diferentes (e não inferiores) de agir e de pensar sobre a vida escolar e sobre o conhecimento lingüístico.

Com base nessa ótica, constituem-se objetos da pesquisa etnográfica, por exemplo, o discurso de alunos em situação de aprendizagem colaborativa, ou o discurso de professores ao ensinar a norma gramatical padrão da LI ou da LM. Esses trabalhos visam a identificar os pontos de fricção, as assimetrias de poder, e/ou os episódios de aproximação e pertencimento a um grupo, bem como a maneira como tais fatores afetam a aprendizagem.

¹¹ “ Uma perspectiva de não –juízo”

Tendo isso em vista, na pós-modernidade, dado o crescente relacionamento entre culturas e a conseqüente justaposição de idéias e valores, é importante observar as várias identidades que precisam ser assumidas para que atuemos nos vários grupos sociais dos quais podemos fazer parte (Assis-Peterson 2005, Dutra 2005). Assim, a compreensão dos sentidos compartilhados por um determinado grupo social e cultural, ou o estudo das interações entre grupos culturais distintos requer, hoje, que se leve em conta essa multiplicidade.

Portanto, para efeitos deste estudo, considerei que as participantes desta pesquisa desempenhavam três identidades distintas entre si e, ao mesmo tempo, justapostas: (a) professoras, (b) alunas de um projeto de formação continuada de docentes e (c) participantes de uma pesquisa ação-colaborativa em nível de doutorado. Levar em conta essa distinção, bem como observar seus pontos interfaciais, foi tarefa importante neste estudo. Para isso, alinhei-me a Erickson (1990 e 2001) e a Dutra (2005) e procurei empreender um duplo olhar endereçado às ações das professoras pesquisadas naquilo que tinham de particular e específico, mas também, no que tinham de semelhante aos grupos dos quais faziam parte.

Além da preocupação com as múltiplas identidades que os participantes de uma pesquisa podem possuir, os estudos que se inserem no paradigma atual de pesquisa etnográfica em LA têm demonstrado grande preocupação em re-alimentar a academia e a prática profissional por meio da reflexão individual do docente acerca de sua atuação (caso da pesquisa reflexiva), ou empreender uma tomada de ação conjunta, em colaboração outros professores e pesquisadores (caso da pesquisa-ação colaborativa, c.f. Kemmis e McTaggart 1988).

Não obstante, o caráter contextual e pessoal das pesquisas de cunho etnográfico tem também enfrentado críticas dos defensores do positivismo e da pesquisa supostamente objetiva que sustenta, indiretamente, a distinção entre teoria, prática e pesquisa (Hopkins, 1993). Como resultado, nesses casos, pode-se correr o risco de alimentar infinitamente o ciclo vicioso em que a universidade aponta erros, falhas e problemas na prática docente, ou prescreve como ela idealmente deve ser realizada, sem, de fato, conhecer suas bases conceituais práticas, suas restrições institucionais, bem como seus contornos sócio-históricos, culturais e subjetivos.

Ademais, esta pesquisa não tenciona generalizar seus resultados de maneira direta e/ou definitiva. Contudo, acredita-se que as análises e conclusões aqui procedidas possam contribuir para um campo de pesquisa preocupado com a melhoria na formação crítico-reflexiva de docentes, podendo ser utilizadas em contextos semelhantes.

3.2 Uma proposta de integração dos paradigmas etnográficos ético (etic) e êmico

A etnografia da fala foi utilizada como procedimento de coleta e análise dos dados deste estudo tendo em vista três fatores principais, quais sejam: (a) o interesse em compreender a singularidade das salas de aula de modo local e contextualmente situado; (b) a necessidade de compreender porque as professoras agiam da maneira como agiam e com percebiam suas ações; (c) o interesse em entender como as professoras resignificavam suas práticas docentes e as modificavam; (d) a natureza dos dados coletados, cuja principal matéria prima era a linguagem oral.

Assim sendo, é importante lembrar que a etnografia da fala surgiu quando Dell Hymes (1972) cunhou o termo *competência comunicativa* para demonstrar o uso pragmático da língua em contextos social e culturalmente definidos. Isso significava, para o autor, que os propósitos sociais, os estilos de falar, os atos de fala e os eventos discursivos são elementos de conteúdo êmico, ou seja, próprios do falante, a serem descritos pelo analista do discurso. Ao mesmo tempo, de acordo com Dell Hymes (1972), eles são, também, conteúdos éticos (*etic*), isto é, devem ser categorizados e analisados pelo etnógrafo, sem a colaboração do informante.

Neste trabalho, no entanto, procurei discutir as bases em que Dell Hymes erigiu a distinção metodológica entre procedimentos êmicos e éticos (*etic*) de pesquisa. Ocorre que, na pós-modernidade, há um rompimento com as visões dicotômicas do fazer científico (Capra 1982, Santos 1986). Desse modo, proponho que os dois paradigmas sejam vistos não como extremos opostos, mas como eixos integradores do fazer etnográfico. Assim, a distinção entre os dois modelos passa a ser, então, demarcada por linhas pontilhadas, que permitem a comunicação entre eles, dentro do desenho maior da pesquisa. Isso porque uma visão puramente êmica ou ética (*etic*) dos dados coletados não era desejável e nem viável nesta pesquisa. Por isso, a perspectiva das participantes foi primeiramente compreendida, descrita e, depois, re-interpretada pela pesquisadora. Nessa tarefa, diferentemente do que advogava Dell Hymes, houve a aproximação das participantes, que tiveram acesso à análise preliminar dos dados, discutindo-a com a pesquisadora nas sessões colaborativas (c.f. 3.5.4, a seguir)

O trabalho de interpretação imprimiu aos dados coletados, portanto, a subjetividade da pesquisadora. Não foi, pois, um trabalho neutro e nem tão pouco de

mão-única. Assim, a despeito da abordagem inicialmente êmica do estudo, ao categorizar e analisar dados, a pesquisadora estava, na verdade, realizando um trabalho de conteúdo ético (*etic*). Tendo em vista essa perspectiva integradora e, principalmente, para conferir às participantes um papel mais ativo na pesquisa, bem como considerar seus pontos de vista, ao ler a análise preliminar dos dados as professoras modificaram, por vezes, hipóteses inicialmente levantadas pela pesquisadora sobre seu significado.

Por outro lado, houve limites para a aproximação e a colaboração das professoras nessa tarefa, que só ocorreu na fase preliminar de análise, não se estendendo até a elaboração do texto final. Isso porque, entre outros fatores, além de solitária, a escrita acadêmica exige formação específica e este não era o foco central do trabalho naquele momento.

De todo modo, o conceito de evento comunicativo de Dell Hymes (1972: 29) “(...) uma perspectiva, uma metáfora, com base na qual a experiência se torna inteligível”¹² guiou este estudo porque enseja a distinção entre informação e mensagem (comunicação). A informação só se transforma em mensagem (ou comunicação) na presença de um observador ou intérprete. Para isso, ele tem que ser capaz de compreender os aspectos simbólicos inerentes à cultura de uma dada comunidade de fala, ou seja, deve compreender seus modos de agir e de usar a linguagem. Por isso, neste estudo, o fato da pesquisadora ser também professora pode ter conferido mais confiabilidade à análise dos eventos comunicativos aqui observados, quais sejam, a sala

¹² (...) “the communicative event is a metaphor, or perspective, basic to rendering experience intelligible”.

de aula das professoras participantes, a sala de aula do EDUCONLE e as sessões colaborativas.

Além disso, o foco da etnografia da fala são as comunidades organizadas como sistemas de eventos de comunicação. Assim, para investigar se há um sistema, na comunidade ou no evento em particular, é necessário observar a limitação de alternativas para combinações entre seus elementos constitutivos. Desse modo, não são possíveis muitas combinações diferentes entre participantes, canais, códigos e tópicos. É precisamente essa regularidade que constitui e delimita os eventos comunicativos das comunidades de fala em geral. Participar deles, como professora e pesquisadora, foi uma preocupação neste estudo, que objetivava reconhecer as particularidades dos eventos comunicativos aqui pesquisados e seus modos de significação.

A etnografia da fala também assinala que os usos da linguagem estão embutidos em contextos sociais e culturais específicos, daí que, num estudo de caráter etnográfico como este, a observação participante foi elemento importante, uma vez que se procurou observar a comunidade em foco e participar, o mais possível, das atividades sociais desenvolvidas. Desse modo, o parte-se do princípio de que o entendimento mútuo entre os falantes não depende somente de ambos dominarem a estrutura gramatical dos enunciados, os sentidos comuns, mas também de dominarem modos comuns de usar e interpretar a fala. Assim, os falantes podem conhecer o mesmo léxico, a mesma sintaxe, por exemplo, mas podem não conhecer as mesmas regras para interpretar um enunciado. É por isso que o uso que uma pessoa faz de um determinado modo de fala em uma dada situação oferece pistas de como ela deseja que sua fala seja interpretada. Esses preceitos foram importantes para interpretar a fala das participantes do estudo e seus modos de significar.

3.3 As bases para a análise discursiva dos dados

Considerando a natureza oral dos dados coletados nesta pesquisa, é importante salientar que a AD aponta para alguns princípios universais que regem a conversação¹³. Entre eles, o sistema de trocas verbais, ou turnos de fala. Assim, uma conversação é sempre praticada por dois participantes, ao menos. Ela sempre se compõe, então, de, pelo menos, uma troca de turnos. Há, porém, a possibilidade da concretização dos turnos por meio do silêncio e de elementos não-verbais. Por outro lado, para além desses aspectos universais, há aspectos determinados pelo contexto de produção de linguagem, pela cultura, pela distância/proximidade social entre os interlocutores e pelo objetivo da troca verbal, que condicionam as interações e as particularizam.

O estudo da linguagem oral é objeto de estudo da Análise de Discurso Anglo Saxônica (AD, daqui para frente), que se centra na análise da língua em uso. A AD encontra-se fundada nas ciências sociais e na filosofia. Assim, os estudos antropológicos, por exemplo, motivaram o interesse dos pesquisadores em analisar o discurso natural para compreender as várias maneiras de ser e agir numa determinada língua e cultura (Dell Hymes, 1972). Dessa forma, começou a emergir a noção de que, para além das funções referenciais da linguagem, era necessário debruçar-se sobre as funções sociais que a engendram. Decorre dessa abordagem o estudo das interações

¹³ Os termos análise da conversação e análise da conversa não são equivalentes. Aos estudos micro-etnográficos da conversa ordinária Garcez (2002) denomina análise da conversa. Tendo em vista que este estudo não possui este caráter teórico-metodológico, aponto apenas a distinção entre Análise de Discurso (AD) e Análise da Conversação (AC), como identificada por vários autores, entre eles, Cameron (2001) e Mussalim (2001).

cotidianas ou em pequenos grupos (Schiffrin 1987), como a sala de aula, caso deste estudo.

É necessário assinalar que nesses estudos subjaz a idéia de que os falantes não são dopados (*dope*) culturais, fadados a seguir estritamente imposições de caráter macro. Ao contrário disso, acredita-se que estejam sempre ativamente criando novas formas de arranjo e organização social. Por isso, a etnografia busca compreender como os falantes interpretam seu mundo social e cultural, expresso e organizado por meio do discurso (Cameron 2001).

Ademais, na Análise de Discurso (AD) são analisadas as formas do discurso e sua distribuição num determinado evento comunicativo, diferentemente da AC, de base etnometodológica, cuja preocupação central é, entre outras, compreender como os falantes seguem determinados procedimentos lingüísticos para promoverem a ordem conversacional e, para a qual, o contexto é a própria interação (Cameron 2001). Uma pergunta típica da AC seria, pois: o que os participantes estão fazendo para promover a organização de suas falas? Já para a AD, com base etnográfica, caso deste estudo, caberia perguntar: como os participantes deste evento comunicativo se inserem na rede de crenças e práticas de sua comunidade de fala? Os etnógrafos da fala preocupam-se, também, com fatores externos à interação, tais como: quem são os falantes, onde eles estão, suas crenças e valores e o propósito de suas interações, além de analisarem a interação verbal em si e o tipo de linguagem utilizada.

Esses fundamentos motivaram, pois, a análise dos dados aqui coletados, que será demonstrada no Capítulo 4 deste trabalho. Eles se ligam, também, à preocupação de agir colaborativamente com as participantes, provendo instâncias para a atribuição de novos

sentidos à teoria, bem como para sua integração na prática docente, pela via do discurso. Isso nos remete ao conceito de re-aculturação (Magalhães & Celani 2005, com base em Fullan 1996), assim, por meio de um estudo indutivo, percebeu-se que era realmente necessário olhar do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido na fala das professoras e também em suas ações, para, no final, tentar contribuir com as elas e, quem sabe, com a formação de professores em geral.

Desse modo, os princípios etnográficos de pesquisa, neste trabalho, ajudaram a compreender o tom e a *morale* presente nos diferentes eventos comunicativos de ensino-aprendizagem aqui estudados. A *morale* indica a predisposição de aprendizes para consentir em aprender (Erickson 2001). No caso deste estudo, a aprendizagem das participantes foi observada nas interações ocorridas na sala de aula do EDUCONLE, em suas próprias salas de aula na escola pública, bem como nas sessões colaborativas. É sempre importante ressaltar, portanto, que as professoras pesquisadas estavam envolvidas em oportunidades de aprendizagem, pois eram alunas do EDUCONELE, além de participarem deste estudo colaborativo.

3.4 O construto *tensão colaborativa*

Durante as primeiras sessões colaborativas (descritas a seguir, c.f. 3.5.4), foi identificado um movimento discursivo, denominado nesta tese como *tensão colaborativa*. Tendo em vista a constatação de que o construto consubstanciava movimentos discursivos capazes de engendrar o debate colaborativo, ele foi provocado ao longo de todas as sessões seguintes para que o propósito central do trabalho fosse atingido, qual seja, promover a integração teoria-prática por meio da ação-colaborativa.

Além disso, o construto serviu também como categoria de análise discursiva dos dados, conforme empreendido no capítulo 4 deste trabalho. Ele compreende, então, quatro movimentos interacionais distintos, porém inter-conectados, que assinalam como a integração teoria-prática é construída discursivamente, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 -Movimentos discursivos de tensão colaborativa¹⁴

Enunciado Gerador de Tensão¹⁵: trata-se de um enunciado gerador de debate colaborativo, produzido pela pesquisadora ou pelas professoras-participantes. Ele é caracterizado pelo uso de perguntas temáticas, quase sempre abertas, que problematizam as atividades observadas em sala de aula, ou relatadas pelas professoras participantes: *por que vocês se referem a “present continuous”, preposições para tratar de gramática? O que a gente poderia dizer que vocês estavam ensinando realmente nessa atividade?*

Tensão Colaborativa: com base nos enunciados geradores de tensão, instaura-se a tensão colaborativa. Nesses momentos, explicitam-se, no discurso, as concepções divergentes no grupo. A tensão colaborativa é caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa: *eu acho*

¹⁴ Os exemplos foram retirados de excertos deste trabalho (capítulo 4) e possuem caráter meramente ilustrativo.

¹⁵ O termo foi livremente inspirado no Modelo de Negociação de Sentido, proposto por Pica 1996.

que, igual quando você falou (...), a maioria dos professores sempre fala assim: aquilo tem que ser contextualizado, mas pensa que se faz isso só com um texto ((escrito)).

Reflexão: a essa instância pertencem enunciados em que as professoras explicitam rupturas e/ou tomada de consciência. Eles se caracterizam por verbos na primeira pessoa, expressões de opinião, enunciados avaliativos e expressões temporais: *Eu acho que, com o EDUCONLE, eu passei a me preocupar mais com aquilo que os alunos precisam (...) se não tiver uso, para mim, não tem sentido.*

Ação-Transformadora: nessa instância, as ações concretas de mudança, já realizadas em sala de aula, ou planejadas, são descritas pelas professoras. Os enunciados aqui se caracterizam pelo uso de elementos descritivos da ação concreta. Também há uma tendência em sumarizar, em que as professoras dão a sua própria versão para a ação-transformadora: *Na vida real você não pode dizer: é meu aluno vai usar preposição. Na vida real, ele ((aluno)) vai chegar num lugar e vai conseguir descrever. A aula das figuras foi para isso, né?*

Desse modo, no âmbito das sessões colaborativas, foi possível identificar movimentos discursivos que determinaram, como se verá no capítulo 4, a intensificação dos efeitos da ação-colaborativa entre a pesquisadora e as professoras. A Figura I, a seguir, demonstra o caráter reflexivo da tensão colaborativa. Essa representação foi livremente inspirada no movimento físico da refração de ondas de luz na água, que resulta na formação de círculos concêntricos. O fenômeno é observado, por exemplo,

quando atira-se uma pedra num lago¹⁶. No caso da tensão colaborativa, aqui proposta, o primeiro enunciado provoca a projeção (refração) dos outros, num processo dinâmico, não-linear e discursivamente constituído, iniciado por um dos partícipes da interação.

Figura I – Tensão Colaborativa



O construto *tensão colaborativa*, como aqui proposto, constituiu-se, ao mesmo tempo, em (a) recurso para a implantação e a intensificação do trabalho colaborativo em foco na pesquisa e (b) categoria para a descrição e a análise discursiva dos dados coletados nas sessões colaborativas.

¹⁶ C.f.: http://educar.sc.usp.br/sam/cuba2/exp_4refracao.html#cuba

3.5 A descrição dos procedimentos utilizados na coleta de dados

O processo de coleta de dados deste estudo ocorreu em duas fases. A etapa 1 se deu entre março e novembro de 2004 e os seguintes procedimentos de coleta foram utilizados (c.f. Quadro 2 A, a seguir):

- observações participantes na escola pública
- observações participantes nas aulas de metodologia do EDUCONLE;
- sessões colaborativas entre professoras participantes e pesquisadora;
- história de vida das participantes;
- diários feitos pelas participantes da pesquisa (atividade requisitada pelo EDUCONLE).

Quadro 2A – Quadro Geral dos Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados (Etapa 1)

Procedimentos de Coleta	mar	abr	mai	jun	ago	set	out	nov	Instrumentos de Coleta
Observação participante escola pública	1	1	2 ¹⁷	2	1	1	1	1	Gravação em áudio nas primeiras semanas (aprox. 6 horas). Notas de campo.
Observação participante EDUCONLE	1	1	1	1	1	1	1	1	Notas de campo.
Sessões Colaborativas ¹⁸			2	2	1		2	1	Gravação em áudio (aprox. 12 horas de). Notas de campo.
Relatos de histórias de vida						1			Gravação em áudio (aprox. uma hora e meia)
Diários Reflexivos						1	1		Documentos escritos.

¹⁷ Os números das colunas intermediárias referem-se à frequência com que os procedimentos foram realizados num determinado mês.

¹⁸ Houve interrupção das sessões colaborativas no mês de setembro, devido a mudanças no calendário do EDUCONLE e a paralisações nas escolas públicas.

Quadro 2B – Quadro dos Cenários da Observação Participante

Escolas	E1	E2	E3	E4
Professoras	P.	N.	M.	P.
Mantenedor	Estado	Município	Município	Escola Privada
Séries Observadas	Segundo Ano do Ensino Médio	Sexta-série ¹⁹	Segundo Ano do Ensino Médio	Quinta-série
Turno	Noite	Tarde	Noite	Tarde
Duração da observação por evento	50´	50´	50´	50´
Total de horas observadas por escola	4 horas/aula	8 horas/aula	8 horas/aula	4 horas/aula

Total de horas de observação participante nas três escolas: 24 horas

Quadro 2 C – Quadro dos Cenários das Sessões Colaborativas e das Observações Participantes

Procedimento de Coleta	Observação Participante no EDUCONLE	Sessões Colaborativas com as Participantes
Cenário de Coleta	Sala de aula dos Módulos de Metodologia da UFMG	Sala de reuniões da FALE-UFMG
Duração por evento	3 h	1 hora e 30´
Número total de horas por procedimento de coleta	18 h	12 h

¹⁹ Embora tenha havido mudança na especificação das séries, a nomenclatura antiga ainda vigorava na E2 e na E4.

3.5.1 A coleta tardia dos dados – Etapa 2

Quanto à etapa 2 da pesquisa, aqui designada *coleta tardia de dados*, (c.f. Quadro 3, a seguir), ocorreu no mês de março de 2006, ou seja, dois anos após o início da primeira fase da pesquisa. Foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: (a) observação participante de duas aulas de cada professora participante, com duração de quarenta e cinco minutos cada, (b) uma entrevista semi-estruturada²⁰ com cada professora participante. Essa etapa do estudo objetivou, principalmente, verificar se a práxis das professoras pesquisadas, desvinculada da rede de colaboração, continuava a ser influenciada por ela. De outra sorte, buscou-se, ainda, identificar os possíveis impactos de médio prazo da ação-colaborativa na carreira das professoras. Interessava também evidenciar se as professoras pesquisadas haviam construído, elas mesmas, em seus espaços profissionais, novas redes de colaboração. Procedimentos semelhantes, em que se busca analisar a consolidação de movimentos de mudança ao longo do tempo, foram também utilizados por Dutra (2004).

²⁰ Para consultar o roteiro da entrevista semi-estruturada da etapa II do estudo, ver Anexo E.

Quadro 3 – Quadro dos Procedimentos Utilizados na Coleta Tardia de Dados

Procedimentos de Coleta de Dados	Período	Instrumentos de Coleta de Dados	Duração aproximada
Observação participante na escola pública	Março/2006	Notas de campo	2 aulas de 50 min. por participante
Entrevista semi-estruturada	Março/2006	Gravação em áudio	20 min por participante

3.5.2 As observações participantes na escola pública e as aulas típicas selecionadas

Na escola pública, a observação participante foi realizada durante o ano letivo de 2004 (de março a novembro, c.f. Quadro 2B), com frequência quinzenal, ou seja, foram observadas duas aulas, de cada professora pesquisada, com duração de quarenta e cinco minutos cada uma.

No primeiro mês de coleta de dados (março/2004), as aulas observadas foram gravadas em áudio. No entanto, essa prática foi descontinuada, pois a qualidade da gravação era muito ruim devido à grande sobreposição de vozes. Desse modo, as informações apreendidas da observação participante provém, essencialmente, das notas de campo feitas pela pesquisadora.

Das observações participantes, foi selecionada uma *aula típica* de cada professora, apresentadas e discutidas nos capítulos 4 e 5 deste estudo. O critério para a

categorização dessas aulas foi a recorrência dos elementos discursivos e pedagógicos que as constituíram. Assim, uma aula típica de uma professora participante pretende ser representativa de seu trabalho docente naquela turma. Procedimento semelhante foi também utilizado por Silva (2003). Procurou-se dividir as aulas típicas em três partes, relacionadas entre-si: (a) *o preâmbulo*, em que a interação é destinada ao contato social e que demarca o início do evento comunicativo; (b) *a aula propriamente dita*, em que o centro da interação é o conteúdo a ser ensinado; (c) *o rito de partida*, que demarca o término do evento comunicativo. Essa divisão teve o propósito de verificar se a LI, objeto de estudo das aulas, também era utilizada nas interações sociais entre professoras e alunos para comunicação efetiva.

Finalmente, a experiência da observação participante na escola pública foi imprescindível para conhecer o cenário de atuação das professoras, bem como obter informações sobre a integração (ou não) da teoria-prática no dia-a-dia escolar. Compreender mais sobre os contextos em que as professoras atuavam foi também essencial para identificar o conjunto de regras explícitas e não-explícitas constitutivas da cultura de aprender e ensinar das escolas pesquisadas. Essa cultura reflete-se na ação docente, determina-a e é, também, determinada por ela. Com base nessa observação foi possível também verificar quais as diferenças e as similitudes entre o que as professoras pesquisadas chamavam inicialmente de “a realidade daqui” (escola pública) e “a realidade de lá” (EDUCONLE), como se verá de maneira mais detalhada no capítulo 4 deste estudo. De outra feita, a análise preliminar das observações na escola pública, feita pela pesquisadora, gerou os conteúdos temáticos, aqui designados *temas para ação colaborativa* (TACs), com base nos quais as sessões colaborativas (de que trato no próximo item) foram construídas.

3.5.3 A observação participante nas aulas de metodologia do EDUCONLE

Com respeito às observações das aulas de metodologia do EDUCONLE, elas ocorreram com frequência mensal. Assim, foi observada uma aula de metodologia por mês, com duração de 3 horas, de maio a novembro de 2004. Esse procedimento visava, principalmente, a conhecer as informações teóricas às quais as participantes tinham acesso no EDUCONLE, bem como a verificar de que forma esse conhecimento era resignificado, por elas, na *práxis*. Durante a observação das aulas de metodologia, vários espaços destinados à construção da “ponte” entre teoria-prática foram observados. Entre eles, a discussão de diários produzidos pelos professores, feitos com base em perguntas reflexivas sobre o conteúdo dessas aulas e sua possível aplicação. Acompanhei, ainda, nas aulas de metodologia, a construção de *portfolios* avaliativos pelos professores em formação. Além de conterem as descrições e análises das atividades propostas nas aulas de língua inglesa e de metodologia, eles também apontavam seu significado prático.

Assinalar a ocorrência desses instrumentos de formação reflexiva é importante neste estudo, pois, além da participação nesta pesquisa e da integração nos modos de debate crítico que ela engendrou, caso das sessões colaborativas, as professoras pesquisadas ainda dispunham da rede de trabalho do EDUCONLE, o que determinou, sobremaneira, a ocorrência dos processos de colaboração e mudança, descritos nos capítulos de análise de dados.

3.5.4 As sessões colaborativas

Neste trabalho, defini as sessões colaborativas²¹ como *um espaço interacional dedicado ao debate colaborativo e teoricamente informado sobre temas relevantes para a formação docente e para o cotidiano escolar*. As sessões colaborativas tinham, então, três características principais: (a) formavam um espaço de participação igualitária destinado ao desenvolvimento da autonomia individual, assim como ao aperfeiçoamento do grupo como um todo, (b) constituíam-se num ambiente em que a tensão colaborativa era produtiva e motivada, inicialmente, pelo discurso da pesquisadora, (c) formavam um espaço de aprendizagem em que diferentes experiências e variadas perspectivas eram analisadas e compartilhadas. Desse modo, a pesquisadora, que naquele momento dispunha de mais experiência na ação-colaborativa e também mais familiaridade com o aporte teórico-crítico da formação docente, orientava o grupo e intervinha, sempre que necessário, para provocar a reflexão e debater a relação teoria-prática de maneira crítica e contextualmente situada. Esse processo foi também apresentado no Quadro 1, que descreve o construto *tensão colaborativa* (c.f. 3.4 deste capítulo).

As sessões colaborativas deste estudo tinham a duração média de uma hora e meia cada e ocorriam com a presença das três professoras participantes e da pesquisadora. Elas foram realizadas a cada quinze dias, de março a novembro de 2004, tendo sido gravadas em áudio e transcritas (c.f. Quadro 2 C neste capítulo). As sessões eram também orientadas por um conteúdo temático, aqui denominado tema de ação-

²¹ Para consultar uma amostra das transcrições das sessões colaborativas, ver Anexo B2 deste estudo.

colaborativa (TAC). Os temas surgiam da análise, feita pela pesquisadora, das aulas observadas na escola pública, à qual as professoras participantes tinham acesso. Com base nisso, e na tentativa de criar um espaço fértil para a integração teoria-prática, três movimentos discursivos principais foram registrados durante as sessões colaborativas: (a) a discussão, pelas participantes, da análise feita pela pesquisadora das aulas observadas na escola pública, geradora dos TACs, (b) o debate colaborativo sobre o conteúdo de textos teóricos, relacionados aos TACs, (c) a discussão ou relato de propostas de mudança na ação docente, com base em aspectos problemáticos ressaltados durante os dois movimentos discursivos anteriores (a) e (b).

È importante acrescentar que, como as participantes tinham acesso, durante as sessões colaborativas, à análise das observações de suas aulas, feita preliminarmente pela pesquisadora, elas podiam reformular, alterar, ou corroborar, o conteúdo dessa análise. O procedimento exigiu um exame quase diário dos dados, concomitante à sua coleta, trabalho bastante exigente. Permitiu, contudo, ouvir as vozes das participantes sobre a interpretação de suas próprias falas. O pequeno distanciamento temporal entre a ocorrência das aulas e sua discussão possibilitou, ainda, uma apreciação das informações menos rasa e mais crítica. O procedimento requisitou também, da pesquisadora, não apenas certa dose de humildade, mas, principalmente, o refinamento da habilidade de saber ouvir e observar ou, como propõe Erickson (1990), mais clareza e coerência na intenção qualitativa da pesquisa.

²² A relação dos textos teóricos utilizados nas sessões colaborativas pode ser consultada no C deste trabalho.

Quanto aos textos para leitura teórica²³, eles eram retirados de livros e periódicos da área de LA. Eram, em geral, trazidos pela pesquisadora para as sessões colaborativas e selecionados com base nos temas de ação-colaborativa. As participantes escolhiam alguns títulos entre vários trazidos, que trocavam depois entre si. O conteúdo dessas leituras era sempre retomado por elas nas sessões posteriores ou, quando isso não ocorria, a pesquisadora intervinha para que a relação fosse feita.

Além disso, houve também, nas sessões colaborativas, episódios em que as participantes compartilhavam, espontaneamente, textos teóricos e atividades para uso em sala de aula. Elas, então, faziam comentários sobre o material e sugestões de como melhor aproveitá-lo ou adaptá-lo, por exemplo. Reforçava-se, nessas ocasiões, o trabalho de rede, com eixos verdadeiramente teórico-práticos.

Não obstante, nas primeiras sessões, fatores como a maior proteção das faces e a natural ausência de *rapport* entre as participantes e a pesquisadora limitaram o debate genuíno. Contudo, ao longo do trabalho, houve a efetivação de uma real ambiência de grupo. Assim, nesse espaço, a interação verbal emoldurou a aprendizagem das professoras e foi possível identificar como se desenha o contorno da estrada que pode levar à prática docente emancipada.

²³ A lista dos textos teóricos utilizados nas sessões colaborativas pode ser consultada no Anexo C.

3. 5.5 Os diários

Entre os vários instrumentos reflexivos propostos pelo EDUCONLE, existe a prática da construção de diários pelos professores em formação, nas aulas de metodologia. Os diários seguem um roteiro pré-estabelecido pelo responsável por cada módulo de metodologia e os professores são motivados a pensar sobre suas aulas, de modo a avaliar objetivos, conteúdos, fundamentação teórica e resultados. Dois desses diários foram escolhidos pelas professoras participantes desta pesquisa e compuseram a análise de dados. Neles as professoras relatavam suas aulas e faziam observações reflexivas sobre seus modos de agir na sala de aula, bem como dos resultados obtidos. Os diários se constituíram, assim, num instrumento importante de triangulação de dados, pois objetivavam a compreensão mais extensiva de como professoras criavam e recriavam o processo de aprender e ensinar e suas justificativas sobre isso, com base na relação teoria-prática discutida no EDUCONLE .

3.5.6 As histórias de vida

Conhecer as histórias de vida²⁴ dos professores foi fundamental para compreender os contornos de seu conhecimento pessoal prático, bem como as justificativas apresentadas por elas para aquilo que faziam na sala de aula. Esse procedimento permitiu, assim, registrar e compreender o perfil das participantes, feitos

²⁴ O roteiro básico utilizado para orientar a gravação das histórias de vida das participantes pode ser consultado no Anexo D deste estudo, assim como uma amostra das transcrições encontra-s no Anexo B1.

por elas mesmas. Os dados coletados por meio das histórias de vida foram gravados e transcritos, totalizando uma média de meia hora de gravação por participante. A estrutura desses relatos assemelhava-se aos parâmetros seguidos numa entrevista semi-estruturada. Assim, a pesquisadora requisitava que fossem relatados, pelas participantes, primeiramente, os principais episódios de suas vidas pessoais e profissionais, bem como suas histórias de aprender a LI. A seguir, novas perguntas eram feitas de acordo com o desdobramento das próprias narrações.

3.6 Os cenários das observações participantes

3.6.1 O EDUCONLE

O Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) faz parte do *Programa Interfaces da Formação em Língua Estrangeira* da FALE (Faculdade de Letras) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). É realizado na cidade de Belo Horizonte, por meio de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Em 2004, havia três eixos centrais: a) lingüístico; b) metodológico / reflexivo e c) sobre a vida escolar. O curso de formação continuada de professores de inglês tem carga horária de 300 horas, distribuídas em dois anos letivos. Há duas aulas mensais de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (quatro horas de duração cada) e 1 aula semanal de Língua Inglesa (três horas de duração cada).

O EDUCONLE objetiva contribuir para uma melhor atuação de professores de línguas estrangeiras de escolas públicas, formando redes de conhecimento e de suporte metodológico e lingüístico, além de incentivar a prática reflexiva. Os responsáveis pelo

projeto são professores da UFMG, monitores (alunos da graduação em Letras), voluntários com experiência na área, bem como alunos da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Muitos deles desenvolvem, também, pesquisa na área de formação de professores de língua inglesa. O projeto é coordenado por duas professoras da FALE/UFMG, da área de L.A.

Para serem admitidos no EDUCONLE, os professores precisam comprovar sua atuação na escola pública. Após isso, eles têm seus currículos analisados e fazem uma entrevista em que é exigido um nível mínimo de compreensão oral em inglês. A observação desse requisito é necessária, uma vez que as aulas são quase que exclusivamente ministradas nesse idioma. Há sempre, contudo, a preocupação dos responsáveis pelo projeto em não tornar o uso da LI um empecilho para a interação legítima e espontânea em sala de aula. Conseqüentemente, a proficiência dos professores vai crescendo ao longo do tempo, pois interagem progressivamente mais na LI durante as aulas de Língua e de Metodologia. Entre os participantes do EDUCONLE, há professores licenciados pela UFMG, que oferta o curso, mas a maioria advém de faculdades particulares da região de metropolitana de Belo Horizonte. A alegação geral é que precisam de mais conhecimento metodológico e lingüístico na LI para melhorar sua atuação docente. Os que possuem maior nível de proficiência na LI relatam terem estudado em cursos particulares de línguas e, alguns poucos, no exterior, em cursos de curta duração.

3.6.2 Escola 1 (E1) – Professora Patrícia

*Eles moram em favelas da pesada, sabe?*²⁵.

Foram pesquisadas três escolas públicas (E1, E2 e E3) e uma particular (E4). A E1 fica localizada no centro da cidade, na região hospitalar. É estadual e tem cerca de 1000 alunos, com turmas que funcionam nos três turnos, do ensino fundamental ao médio. É uma escola tradicional da cidade de Belo Horizonte, em que, no passado, estudavam os filhos da classe média e média alta. O prédio é histórico e possui, em seu interior, um bonito auditório, com pesados móveis antigos em madeira de lei. Na sala dos professores, nos setores administrativos e na biblioteca, essa decoração de época é bem preservada. Os professores possuem banheiro reservado, armário e cota mínima para xerox (somente para matrizes de exercícios, provas e exercícios extras bimestrais). O número de retro-projetores é pequeno, mas é possível consegui-los, com reserva antecipada. Na biblioteca, há poucos exemplares de dicionários e livros textos de LI, com relação ao tamanho da escola. A merenda é distribuída para os alunos no horário do intervalo. É geralmente constituída de sopa com carne ou frango, arroz com carne ou frango, ou macarrão. A mesma refeição também é servida para o corpo docente, na sala dos professores. Há também cantina e serviço pago de xerox para os alunos. A escola possui um amplo pátio interno circundado pelas salas de aulas, que se distribuem em dois andares. Há boa iluminação e carteiras para todos os alunos, apesar das paredes mal-conservadas e sujas.

²⁵ Comentário da Professora Patrícia acerca do nível sócio-econômico de alguns alunos. A localidade de suas regiões determinou a decisão de modificar o horário das aulas para que acabem mais cedo, evitando que cheguem em casa após o “toque de recolher de algumas favelas”. (E1, Profa. Patrícia, depoimento coletado em 23/06/04).

Segundo relato da professora Patrícia, a escola não oferecia programas contínuos de aproximação com a comunidade, nem ficava aberta fora dos períodos de aula, como ocorre em alguns estabelecimentos de ensino público de Minas Gerais. Como consequência, a comunidade pode não tê-la acolhido, como ocorreu na E3 (c.f. item 3.6.4, a seguir). Talvez, em parte por isso, seus muros sejam completamente pichados, bem como suas paredes externas.

Nos dias em que estive lá, sempre no período noturno e com uma turma do segundo ano do ensino médio, observei alguns episódios de falta de professores, confirmados como freqüentes pela professora participante. Segundo ela, essas ocorrências dificultam o trabalho docente, uma vez que os demais professores são solicitados “subir” aulas para que os alunos não fiquem ociosos. No aspecto disciplinar, por outro lado, há certa rigidez no trato com alunos atrasados ou que “matam aula”: uma funcionária os impede de entrar na escola fora do horário previsto e outra os proíbe de ficarem pelos corredores durante as aulas.

As aulas começam às 18h para que possam terminar às 21h 50min, pois os alunos precisam chegar em casa antes do “toque e recolher” das vilas e favelas em que a maioria reside. São, assim, alunos trabalhadores, residentes de periferias. Isso os impede, de outro lado, de chegar na escola pontualmente, pois a maioria ainda não deixou seus trabalhos nesse horário. Como resultado, as primeiras aulas ocorrem sempre com um número muito baixo de presença.

Os alunos trajam a camiseta do uniforme da escola. Nos intervalos, ouvia-os falar sobre seus empregos em escritórios e lojas da região. Também escutava muitos comentários sobre músicas atuais e também do interesse em prestar vestibular numa

universidade pública. Alguns dirigiam-se a mim e me perguntavam se era estagiária, ou se ia trabalhar na E1. Quando sabiam quem era, perguntavam sobre a UFMG, o que fazia, como era estudar lá e se eu havia feito cursinho (uma vez que estudava lá!). Outros, ainda, perguntavam se a UFMG era paga ou não. Havia jovens pais e mães e, segundo, relatos informais, alguns alunos com envolvimento com drogas e violência. Os alunos da E1 demonstravam, na maior parte das vezes, interesse pelas aulas da Professora Patrícia. Eles procuravam responder a seus pedidos e perguntas, bem como realizavam, quase sempre, as tarefas propostas. Em determinadas circunstâncias, no entanto, havia a emergência de conflitos e uma espécie de “queda de braço”: os alunos resistiam a aprender e boicotavam a língua inglesa. Nesses episódios, a LI, objeto de estudo da aula, era também negada como código linguístico legítimo da interação social, assim, os alunos diziam: “O professora, fala Português ai!” ou: “Eu não estou entendendo nada que a senhora está falando!”. A essas falas, a Professora Patrícia reagia, invariavelmente, dispondo-se a ajudar os alunos e procurando construir andaimes de aprendizagem: repetia frases, palavras e fazia gestos. Às vezes, no entanto, parecia considerar que era mais efetivo ceder momentaneamente e, então, mudava de código linguístico.

A Professora Patrícia mantinha, com certo esforço às vezes, o piso conversacional na turma. Quando necessário, ela utilizava, para isso, um tom de voz alto mesclado com uma atitude de colaboração, mostrando-se pronta para atender aos alunos e anunciando que tinha a melhor das intenções: ensinar. Escrevia no quadro com letra grande, explicava várias vezes a instrução, alternando o código linguístico. Suas aulas começavam, invariavelmente, com a retomada da aula anterior e o anúncio dos objetivos da aula que se iniciava, seguido de perguntas para ativar o conhecimento pré-

existente dos alunos sobre o tema a ser desenvolvido. No período em que observei as aulas, ela utilizava uma apostila montada por ela e comprada pelos alunos, pois não havia xerox oferecido pela escola. Este material era a compilação de exercícios retirados de variados livros didáticos, provas de vestibulares e algumas canções. Houve aulas em que ela promoveu debates sobre os textos lidos em inglês e entrevistas com os alunos acerca de temas como trabalho, por exemplo.

3.6.3 Escola 2 (E2) – Professora Nelma

(...) De manhã era assim: a gente não fazia e passava. Agora à tarde eu não sei como vai ser²⁶.

A E2 fica localizada num bairro de baixa renda na periferia de Belo Horizonte, distante cerca de quarenta minutos do centro da cidade. Ela é municipal e atende alunos do ensino fundamental e médio, nos três turnos, com um total de 400 alunos. O prédio aparenta ter passado por algumas reformas e ampliações sem muito planejamento. No entanto, é bem conservado e limpo. Há salas de professores com um banheiro reservado, quadra de esportes e, recentemente, foi instalado um mini-auditório, com poltronas estofadas, vídeo e TV de 29". A biblioteca é pequena, porém muito freqüentada pelos alunos, pois eles são estimulados por Ciclos de Leitura, criados pelos professores de português. Há dicionários, livros de estórias e livros-texto de inglês, alguns com fita cassete. Sobre o acervo de livros, a professora me contou que já fora maior, pois, durante a arrumação de um final de ano, muitos livros de inglês, conseguidos por Nelma como doação, acabaram jogados no lixo. Quando perguntei a razão, ela relatou que os

²⁶ Depoimento informal de uma aluna sobre sua percepção dos métodos avaliativos da escola, que segue as diretrizes da Escola Plural de Belo Horizonte.

funcionários teriam alegado que precisavam “arrumar” o local e precisavam, assim, “desocupar” espaços. No início deste trabalho, os professores dispunham de uma cota reduzidíssima de xerox (somente para provas, fato que depois foi modificado, ampliando-se a cota) e acesso restrito a retro-projetores, que existiam em número muito pequeno.

Quanto a normas disciplinares, havia a presença constante de coordenadores pelo pátio e corredores da escola. A eles cabia a função de organizar a escola e chamar os pais dos alunos, a pedido dos professores, para conversas acerca do desempenho e da disciplina de seus filhos. De acordo com o relato informal de uma das coordenadoras, os casos mais sérios eram encaminhados, sempre que possível, para apoio psicológico e/ou pedagógico gratuito, oferecido pela Secretaria de Educação.

O formato das aulas na E2 era um pouco diferente do habitual nas escolas brasileiras: os professores permanecem sempre nas mesmas salas, das quais possuem as chaves, e os alunos é que se movimentam a cada aula. Há, assim, algum tipo de material visual relativo a cada disciplina, nesse caso, havia cartazes com expressões, números e figuras em inglês pregados nas paredes. As salas têm uma média de 25 alunos, são bem iluminadas, possuem quadro de giz e quadro branco.

A merenda é de qualidade e é servida para os alunos e para os professores que desejarem. Além do prato principal, geralmente sopa com carne ou frango, arroz e macarrão com carne ou frango, havia também sempre um doce, para sobremesa.

A escola promove, também, atividades eventuais de acolhimento da comunidade e dos próprios alunos, fora do horário curricular. Grande parte deles realizados pela Professora Nelma, principalmente ensaios e apresentações teatrais, que ela promovia e coordenava voluntariamente. Talvez por isso, ao contrário da E1, a E2 não possuía muros ou paredes pichadas.

Nos dias em que estive na E2, fui sempre recebida de maneira entusiasmada pelos alunos que, no período vespertino, são quase ainda crianças e pré-adolescentes. Era, quase sempre, o foco das atenções, ao contrário do que ocorria na E1 e na E3. Passava nos corredores e pelo pátio e recebia cumprimentos em inglês. Outras vezes, queriam saber nomes de objetos ou expressões, ou me traziam trechos de letras de música, para que eu os traduzisse. Eu participava dos grupos de estudo durante as aulas e minha presença era disputadíssima: *Na próxima aula, você vai sentar com o grupo da gente*. Na tentativa de compreenderem melhor meu papel ali, perguntavam-me se eu estava lá para *ver se eram insuportáveis mesmo*. Seus pais eram, segundo relato da professora Nelma, na maioria, operários de baixa renda. Havia também, segundo a professora, meninos recém-saídos da infância e já usuários de drogas, ou envolvidos com algum tipo de delito.

Observei também alguns alunos que, mesmo formalmente matriculados na sexta-série, turma que eu acompanhava, não eram alfabetizados. Segundo depoimento da professora, esses alunos eram fruto das normas pedagógico-avaliativas da Escola Plural de Belo Horizonte. De acordo com Nelma, essas normas foram mal interpretadas

por muitas escolas e conduziram a uma prática pedagógica sem compromisso com a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos minimamente necessários²⁷.

Assim como na E1, e também na E3, notei resistência dos alunos à instituição da LI como código legítimo de interação em sala de aula. Porém, na E2 esse movimento era mais infreqüente e desenvolvido por poucos alunos. A maior parte deles, ao contrário, mesmo em meio ao barulho constante, parecia aprovar o uso da LI, pela professora, para dar pequenas instruções, o que para eles, era quase um jogo. A professora falava e eles iam tentando adivinhar o que deviam fazer, muitas vezes traduzindo e repetindo o que ela dizia. Nesse sala, notei o uso de alguns *chunks*, ou seja, itens lingüísticos aprendidos pelos alunos, por meio da interpretação do contexto, de maneira não-analisada. Entre eles: *It's one for two* (fala da professora que sempre acompanhava a distribuição das folhas de exercícios em duplas), ou: *Nelma, o Nelma, eu vou, eu vou, just a minute, please* (para pedir licença e sair da sala de aula). Havia, no entanto, muita dificuldade de manutenção do piso conversacional da professora, pois o barulho dos alunos era constante e sua voz, baixa. Ela chamava a atenção, em português, e ia seguindo a aula, atendendo aos pequenos grupos ali formados e que estavam em estágios quase sempre diferentes de execução da atividade do dia. Nelma ministrava, assim, muitas aulas ao mesmo tempo e, não apenas, uma.

Durante o período em que observei suas aulas e, segundo ela, após sua entrada no EDUCONLE, a professora Nelma não seguia rigidamente um único livro didático,

²⁷ A Escola Plural de Belo Horizonte teve seus métodos de progressão continuada sem reprovação e equiparação idade-série muito questionados por pais e professores. Um projeto da Secretaria de Educação Municipal prevê sua re-estruturação. Por isso, não havia dados precisos a serem coletados acerca da política de ensino municipal no período de observação de aulas na E2.

optando por atividades retiradas de materiais didáticos variados, que eram xerocadas por ela ou pela escola e entregues aos alunos, em duplas. Havia jogos e dramatizações de leituras feitas pelos alunos, na frente da sala. O rito instrucional começava, sempre, com a distribuição da folha de atividades, seguida de instrução. Os alunos eram organizados, para isso, em pequenos grupos, e copiavam o exercício no caderno, devolvendo, quase sempre, a folha de atividades, que ela usava com outras turmas.

3.6.4 Escola 3 (E3) – Professora Maria Ângela

(...) nós temos respaldo (...) quando a escola começou, o grupo de professores era novo e deu nome para a escola. E é assim até hoje²⁸.

A E3 é municipal e encontra-se localizada na zona oeste de Belo Horizonte, num bairro de classe média e média baixa. Foi planejada para ser uma grande escola e seu prédio possui, assim, amplas varandas, corredores e também jardins. É bastante limpa e aparenta ser bem cuidada. O mobiliário encontra-se em bom estado de conservação e as salas são bem iluminadas e ventiladas. Há sala de professores com banheiro privativo e armários para todos os docentes. A merenda é variada e servida diariamente para todos os alunos e professores que desejaram. Os professores possuem ampla cota de xerox. Há retro-projetores disponíveis, bem como sala de TV e vídeo, aparelho de DVD e um bem equipado laboratório de computação, com vinte máquinas, adaptado para o uso em duplas de alunos.

²⁸ Comentário da Profa. Maria Ângela sobre o respaldo dos professores da E3.

Há cerca de trinta alunos em cada sala. Na biblioteca, há dicionários e livros de inglês em quantidade suficiente para o número de alunos. No final do período de coleta de dados, a escola se preparava para a instauração das salas-ambientes, uma para cada disciplina. Os alunos passarão, então, a mover-se pela escola, e não mais os professores. Porém, diferentemente da E2, escola em que esta prática já se encontrava oficialmente em operação, na E3, de acordo com a Maria Ângela, as salas serão ambientadas com materiais específicos relativos a cada disciplina, tais como, no caso da LI, pôsters, livros, dicionários e aparelho de som e vídeo.

O regime disciplinar é rígido. Alunos atrasados não entram na escola e têm que aguardar, para fora, o início do segundo horário. Cartões para identificação e controle individuais são recolhidos na entrada das aulas e redistribuídos na saída. Matar aula não é uma tarefa muito fácil. Assim como na E1, e diferentemente do que ocorria na E2, os alunos da E3 não se aproximavam de mim na sala de aula. Apenas nos intervalos perguntavam se fazia estágio, ou se ia substituir a professora deles. Minha presença passava quase incólume. Em outros momentos, contudo, embora disfarçassem e se esforçassem para demonstrar que não se importavam com a novidade de minha permanência na sala de aula, anotando tudo o tempo todo, eles acabavam voltando o olhar para mim. Então, riam ou faziam comentários em tom de voz baixo. Eu, às vezes, pedia coisas emprestadas, para testar o grau de colaboração. Eles vinham, solidários e sérios, emprestar canetas e lápis.

Os alunos da E3, segundo a Maria Ângela, vêm de classe média e classe média baixa. De acordo com ela, no entanto, no turno da noite, período em que observava uma segunda série do ensino médio, o grau de carência costuma ser maior, pois são, na maioria, jovens trabalhadores. A professora também relatou que estudar a noite é, ainda,

para os indisciplinados, uma punição. Isso porque a transferência de turno é compulsoriamente efetivada para punir comportamentos indisciplinados e/ou desrespeitosos dos alunos do período matutino. A prática prestigia, em conseqüência, o turno da manhã, e ajuda a alimentar a má reputação do turno da noite. Contudo, segundo a Maria Ângela, o expediente dá resultados, pois, para ela, os alunos do turno matutino temem a transferência desmoralizante para a noite e se esforçam para manter-se afastados da ameaça.

Talvez como efeito do sistema disciplinar, a Maria Ângela é, entre as três professoras observadas, aquela que detém por maior tempo o piso conversacional. É interrompida com pouca frequência pelos alunos e o barulho inicial é quase sempre totalmente dissipado quando ela faz a chamada e retoma a aula anterior, para ligá-la a aula em curso. A professora Maria Ângela falava muito pouco em inglês na sala de aula. Assim, o movimento de resistência à língua estrangeira não era pronunciado, como na E2 e, principalmente, na E1. Ela usava a LI apenas para nomear atividades e dar pequenas instruções. A prática era justificada por ela pelo fato de que as aulas eram quase sempre voltadas para a compreensão textual e a professora utilizava, para isso, a abordagem do ensino instrumental de línguas. Havia certa valorização da figura da professora, demonstrada pela prontidão com que os alunos atendiam a seus pedidos, mesmo quando, no início, riam ou faziam brincadeiras.

3.6.5 E4: Professora Patrícia

*Eles reclamam se o livro de inglês não anda*²⁹.

Entre os percalços ocorridos na experiência da observação participante, houve a deflagração da greve das escolas estaduais, no início de agosto de 2004. Quando a greve terminou, nos fins desse mesmo mês, a Professora Patrícia, que era contratada do estado, foi destituída da E1. Segundo ela, para seguir as diretrizes administrativas vigentes, a escola precisou unir as turmas do segundo ano do ensino médio, que eram pequenas, e atribuí-las à professora efetiva, dispensando a contratada. Assim, passei a observar as aulas da Professora Patrícia numa escola particular, no período vespertino, turma da quinta-série.

A E4 (escola particular) ficava num bairro de classe média e média baixa, na região leste de Belo Horizonte. Atendia nos três turnos, da educação infantil ao ensino médio. Possuía mais de trinta anos de tradição na cidade de Belo Horizonte e funcionava num prédio em que outrora havia sido um colégio confessional. A manutenção das edificações era precária, as paredes estavam bastante riscadas, bem como o mobiliário. Além disso, na sala da quinta-série, que observei, as cortinas eram amarradas umas às outras, para que não caíssem. Havia cerca de vinte e cinco alunos na sala.

²⁹ Comentário da Profa. Patrícia sobre a posição da maioria dos pais dos alunos da E4, quando ela tentava promover atividades fora do livro didático adotado (E4, observação participante, 09/09/04).

De acordo com Patrícia, na E4, não havia oferta de xerox. Desse modo, ela era instruída, pela coordenação da escola, a seguir estritamente uma apostila produzida por uma rede de escolas particulares e editora de materiais, cuja apostila era adotada pela E4. As provas eram também elaboradas pela mesma rede e encaminhadas para aplicação no período pré-determinado pela escola. O conteúdo programático devia ser, assim, seqüencialmente distribuído ao longo do ano letivo, de acordo com as unidades da apostila e o calendário de provas. Não, havia, pois, segundo a professora Patrícia, espaço para inovar. As aulas de Patrícia, na E4, eram, então, centradas no material didático (apostila). O material trazia estórias simplificadas para trabalhar conteúdos lingüísticos específicos. Isso era feito por meio de diálogos e exercícios de repetição, à moda do método áudio-lingual para o ensino de línguas. Segundo a professora, a rotina dos exercícios e a falta de apelo real dos textos, que sempre veiculavam temas estanques, geravam desestímulo nos alunos. Mesmo assim, ela procurava, quando possível, organizar a sala em grupos e promover jogos ou atividades “extras” que atenuassem a rotina monótona imposta pelo material didático exclusivo. Observei que a professora Patrícia apresentava maior dificuldade em manter o piso conversacional na E4 do que na E1, pois os alunos faziam grande barulho. Ela, então, precisava falar mais alto e chamar a atenção deles, ameaçando, às vezes, de encaminhá-los “para a diretoria”.

As crianças tinham entre onze e doze anos e eram de classe média e média baixa. Talvez para chamar minha atenção, reconhecendo-me inicialmente como intrusa, faziam muito barulho durante as observações iniciais. Depois, ao longo do trabalho, procuravam aproximar-se para me conhecer (ou para também observar-me ?). Chegavam então até a minha carteira e repetiam, de maneira formulaica: *Seja bem-*

vinda a nossa sala. Outros alunos, ainda, num misto de receptividade e irreverência, diziam: *Vim te ver* e voltavam, barulhentos, para seus lugares, enquanto a professora Patrícia tentava dar aula.

3.7. As participantes desta pesquisa: a descrição dos perfis

As três participantes desta pesquisa aderiram voluntariamente à pesquisa e foram escolhidas mediante os seguintes critérios: experiência profissional de quatro anos ou mais e disponibilidade para participação e envolvimento na pesquisa. Como se verá, há algumas semelhanças entre as participantes: elas aprenderam a LI após a adolescência, além disso, duas delas, Nelma e Patrícia, relatam experiências frustrantes na graduação em Letras. Todas, no entanto, declararam buscar alternativas de aprimoramento profissional constante, entre elas, o EDUCONLE, de que participavam durante este estudo. Ademais, nenhuma delas relatou, espontaneamente, episódios significativos relacionados à aprendizagem de conteúdos teórico-metodológicos no curso de letras.

Havia também muitos relatos de pressão institucional e efeitos do macro-social sobre a qualidade do trabalho das professoras, especialmente apontados por Nelma e Patrícia. Elas procuravam, quase sempre, no entanto, atenuá-los por meio da ação docente individual. Por decisão unânime das três participantes, não foram escolhidos pseudônimos, mantêm-se, pois, seus nomes reais.

3.7.1 A Professora Nelma

*Eu acho meus alunos muito capazes (...). Para mim, eles podem tudo.*³⁰

Das três participantes, a professora Nelma é a única com grande experiência fora da atividade docente. Formada em Enfermagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuou no Hospital das Clínicas (BH/MG) por vinte e cinco anos. Ainda como enfermeira, graduou-se em Letras, também pela UFMG, e estudou inglês em cursos de idiomas. Além disso, fez dois cursos de LI de curta duração no exterior: um na Inglaterra e outro no Canadá. Segundo a professora Nelma, o interesse em estudar a LI começou pela afinidade pessoal com o idioma e pelo desejo de ensinar. Além disso, vislumbrou, no curso de Letras, também a oportunidade de continuar produtiva mesmo após sua aposentadoria como profissional de saúde.

Sobre sua aprendizagem, Nelma relata que sempre teve muito compromisso e vontade de aprender. Relatou ter passado por alguns percalços, dentre eles assinala o sarcasmo de um professor da graduação, resultante de sua dificuldade em entender a expressão “which one?” (qual deles?). Ela relata o constrangimento gerado pela situação, que não reproduz com seus alunos, e que a levou à desistência da referida disciplina naquele semestre.

Nelma, assim como Patrícia, relata que seu Curso de Graduação não a preparou para a proficiência oral na LI e foi centrado, quase que exclusivamente, na gramática e

³⁰ Fala da Profa. Nelma, em que discordava da análise inicial por mim apresentada sobre seus modos de perguntar na sala de aula (sessão colaborativa, 25/06/04).

na literatura. Segundo Nelma, esse era o modelo vigente na universidade, à época de sua graduação, no final dos anos setenta.

Sobre sua formação continuada, a professora Nelma fazia asserções significativas que retratavam sua determinação e o interesse em, como ela própria afirmou, *prestar bons serviços a seus alunos*³¹. De acordo com ela, essa qualidade é atingida, primeiramente, pelo desenvolvimento da proficiência na LI, e, então, pelo conhecimento teórico-metodológico. Dessa maneira, desde que se efetivou no Estado, Nelma relata participar de cursos de formação continuada, sejam elas da área de inglês, ou multidisciplinares, promovidos pela prefeitura. Segundo ela, desde o início de sua carreira, nunca houve um único semestre em que isso não ocorresse.

A Professora Nelma relatou também episódios que denotam a importância que confere a sua autonomia como profissional e aprendiz. Pelo que se depreende de seus depoimentos, essa independência é atingida pelo desenvolvimento pessoal e na carreira. Desse modo, Nelma relatou que, em sua atuação como professora, assim como na enfermagem, era necessário *saber fazer bem o que fazia*. Por isso, de acordo com ela, não havia sido *servil como a maioria das enfermeiras às vezes é*, submetidas ao desprestígio da função e às pressões impostas pelo esgarçamento do sistema.

Ao longo do estudo, observei que a professora Nelma não era servil também agora, na atual carreira, tal como alguns professores por vezes se tornam, oprimidos pelo desgaste do sistema educacional e por questões macro-estruturais nunca resolvidas.

³¹ As citações entre aspas nesta seção indicam a fala das participantes retiradas de seus depoimentos pessoais (história de vida), gravados em 10/09/04.

Ela, ao contrário, procura agir sobre o macro-social atuando diretamente no micro mundo de sua escola (E2) e de sua sala de aula. Para isso, faz o que pode e julga importante. Às vezes, sem apoio institucional ou preparação específica alguma. Porém, procura não reproduzir, ou intensificar, em sua ação docente, os reflexos do sistema educacional que critica.

Dessa maneira, verifiquei, por exemplo, durante o período da pesquisa, que a professora Nelma encenava, com os alunos, peças de Millôr Fernandes e de Shakespeare, ensaiadas fora do horário de aula *para os alunos não ficarem na rua*. Diante disso, perguntei, por exemplo, preocupada com o ensino da LI, se as peças de teatro eram dramatizadas em inglês. Ela respondeu que não, pois, em sua visão, *seria um desrespeito, os pais (espectadores da encenação), não iam entender nada*. Do mesmo modo, sua preocupação com os alunos a fazia conduzi-los ao Centro de Saúde local, quando necessário, e exigir que fossem tratados. Além disso, ela alfabetizava, no momento da pesquisa, um aluno de 12 anos, formalmente matriculado na sexta-série, que não sabia ler ou escrever na LM. Ademais, com certa frequência, durante o período de observação, Nelma apresentou textos em inglês relacionados a doenças sexualmente transmissíveis, prevenção contra gravidez e abuso de drogas. Ela conhece esses temas do ponto de vista da saúde e os introduz nas aulas para ensinar a LI.

3.7.2 A Professora Patrícia

*Na faculdade, eu vi só gramática e literatura. Eu não aprendi a falar inglês não.*³²

A professora Patrícia graduou-se em Letras-Inglês por uma faculdade particular de Belo Horizonte. É professora de inglês há cinco anos e trabalha numa escola particular (E4). Durante o curso desta pesquisa, foi desvinculada da escola pública (E1), em que trabalhava há dois anos como contratada. Sua avaliação do curso de graduação não é positiva. Assim como Nelma, ela relata que a ênfase do curso era em gramática e literatura. Ao terminar a graduação, continuou a estudar a LI em cursos livres e, agora, no EDUCONLE. No entanto, considera sua baixa proficiência lingüística uma limitação, que vem sendo superada, contudo. Sobre sua história de aprender inglês, Patrícia relata, primeiramente, que gostaria de ter sido mais estimulada pela família para desenvolver atividades intelectuais no geral. Segundo ela, seu ambiente familiar não promoveu bastante motivação para o trabalho escolar. Ela, então, precisou impor-se para conseguir seus espaços e tornar-se independente como aluna e profissional.

Apona uma professora da graduação, da área de lingüística, que a teria influenciado a pesquisar na área. Esse desejo começou a realizar-se, de acordo com Patrícia, por sua inserção no EDUCONLE e pelo engajamento nesta pesquisa, além de sua recente participação (semestre 2004/02) em disciplinas isoladas do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFMG.

³² Relato da Profa. Patrícia sobre sua formação superior e o aprendizado da LI (aula do EDUCONLE, 03/09/04).

Patrícia é também professora das séries iniciais. É alfabetizadora e ministra inglês para essas turmas. Provavelmente desse conhecimento experiencial, originem-se alguns modos de agir na sala de aula de LI: sua didática diversificada, a letra clara e a voz firme, imposta sempre que é necessário recuperar o piso conversacional perdido. Ela também promove atividades lúdicas em grupos e motiva os alunos a participarem constantemente. Patrícia é ainda muito crítica de sua atuação docente. Aponta seus *erros* e diz que precisa *melhorar*. Demonstra compromisso com os alunos, os atende pacientemente e sempre busca, também, elicitá-la sua apreciação sobre o andamento da aula.

Sobre as pressões institucionais e a influência do macro-social, Patrícia procura atenuá-los, realizando atividades que ela julgava terem sentido e aplicação para os alunos. Na escola pública (E1), em que a clientela era composta de jovens alunos trabalhadores, Patrícia utilizou atividades tais como: apresentações de canções atuais seguidas de exercícios, elaboração de curriculum vitae e entrevista de trabalho em inglês, além de debate sobre estrangeirismos, por exemplo.

Na escola particular (E4), no entanto, Patrícia relata a existência de enorme pressão institucional para *seguir a apostila*. Ela afirma que a situação é gerada pelo currículo uniformizador da escola e pelo próprio material didático, única fonte legítima de conteúdo. Ainda assim, de acordo com ela, após sua entrada no EDUCONLE, passou a *pensar sobre as aulas* e, em vez de apenas *dizer os conteúdos*, buscava, então, apresentá-los de maneira mais dinâmica e significativa.

3.7.3 A Professora Maria Ângela

*(...) Eu notei que a gente dá muito a resposta pronta para eles (alunos), né?*³³

A Professora Maria Ângela, assim como Nelma, formou-se em Letras pela UFMG. Ela começou a lecionar há cinco anos, numa escola particular, em que ainda atua. Na mesma época, efetivou-se no Município, na escola em que foi realizada a observação (E3).

Com respeito a seu aprendizado de LI, Maria Ângela também frequentou cursos livres de idiomas, anteriores à graduação em Letras e relata experiência internacional com o aprendizado do idioma, por meio de um curso de curta duração na Inglaterra, assim como a Professora Nelma. Em relação ao curso de graduação, Maria Ângela afirma ter convivido com professores que a estimulavam a aprender. Segundo ela, com exceção dos primeiros períodos no curso superior, em que apresentava-se muito tímida e engajava-se pouco em atividades orais, houve oportunidades para o desenvolvimento amplo da proficiência na LI.

Maria Ângela não mencionou espontaneamente, em seus relatos, nenhuma informação relativa à aprendizagem do ser professor de LI na graduação, tão pouco Nelma ou Patrícia o fizeram. Por isso, ela afirma que, no começo do exercício da profissão, precisou participar de um curso particular com uma professora doutora na área de Lingüística Aplicada, com quem teria tido contato com o Ensino de Inglês para

³³ Fala da Profa. Maria Ângela acerca da análise das aulas, feita pela pesquisadora, em que os modos de perguntar das professoras eram o foco (Profa. Maria Ângela, sessão colaborativa de 25/06/04.)

Fins Específicos, na habilidade leitura. Com efeito, Maria Ângela utiliza essa abordagem de leitura de textos em suas aulas.

O cenário de atuação da professora Maria Ângela, segundo ela relata e conforme pude também observar, oferece boas condições de trabalho. Ao contrário das professoras Nelma e Patrícia, a Professora Maria Ângela declara ter respaldo de seus superiores para realizar suas ações na sala de aula. Além de disso, a E3 dispõe de ampla estrutura física e material para apoiar a atividade docente. Ademais, diferentemente das professoras Nelma e Patrícia, a professora Maria Ângela assevera poder contar com a contribuição dos alunos para o ensino da LI. Para ela, esse é um fator recompensador e facilitador de seu trabalho.

As aulas de Maria Ângela são quase sempre voltadas para o trabalho com textos autênticos e outros retirados de provas de vestibulares. Ela, em geral, traça um roteiro para a compreensão dos textos em inglês e os discute, em português, com a turma. Os alunos usam os dicionários disponíveis na biblioteca, que são trazidos para a sala. Observei poucas atividades em que a compreensão ou a produção oral fossem desenvolvidas, pois o foco das aulas era, de fato, o ensino de leitura e vocabulário. Na única aula em que registrei uma atividade que envolvia oralidade, ela foi motivada, segundo Maria Ângela, pelas aulas de Metodologia do EDUCONLE

Das três professoras pesquisadas, Maria Ângela é aquela que mantém o piso conversacional por mais tempo. É também a menos interrompida pelos alunos, que trabalham quase sempre em grupos. Segundo ela, isso é reflexo do ambiente institucional da escola, no qual o controle disciplinar é rígido. Durante sua fala, quase

sempre de explicação ou instrução, costuma fazer perguntas facilitadoras aos alunos, quase sempre de múltipla escolha, ou previamente respondias, algumas vezes, por ela própria.

Conclusão do capítulo

Neste capítulo, apresentei, inicialmente, as bases etnográficas que fundam o estudo. Além disso, discuti os paradigmas êmico e ético (*etic*) de pesquisa. Procurei, também, demonstrar que a intenção de desenvolver um trabalho de conteúdo êmico, em que a perspectiva dos participantes é o ponto de partida, é inerente aos estudos qualitativos. No entanto, diferentemente do que propôs Dell Hymes (1972), defendi a necessidade de aproximar os participantes da pesquisa da análise e da interpretação dos dados coletados. Neste estudo, isso significou que as professoras participantes, durante as sessões colaborativas, tiveram acesso à análise preliminar das observações participantes realizadas em suas salas de aula. Essa prática de trabalho tornou os dados iniciais, ao mesmo tempo, elementos éticos (*etic*) e êmicos de pesquisa, pois permitiu seu escrutínio pelas próprias participantes, que puderam sugerir novos modos para sua interpretação.

Posteriormente, apresentei as noções da AD que basearam a análise e a interpretação dos dados orais, bem como propus o construto *tensão colaborativa*, que orientou a realização das sessões colaborativas da etapa 1 da pesquisa e foi também utilizado como categoria de análise discursiva dessas sessões. Em seguida, apresentei os instrumentos de coleta de dados das etapas 1 e 2 do estudo e demonstrei seu significado para o trabalho. Então, descrevi os cenários da pesquisa, apresentando o EDUCONLE e

as quatro escolas pesquisadas. Apontei e discuti, ainda, as condições institucionais e macro-sociais que circundavam o trabalho das professoras em seus respectivos contextos de ensino e os reflexos delas na *práxis*. Assim, diferentemente do que habitualmente podia-se prever, na E4 (escola particular), por exemplo, as condições de trabalho eram, segundo a professora, bastante adversas, ao contrário de E3 (escola municipal), referência nacional de ensino de qualidade³⁴. Finalmente, apresentei os perfis das participantes, com base nos instrumentos de cunho etnográfico de pesquisa e assinaliei, entre outros aspectos, sua disposição voluntária em participar deste estudo para melhorar, segundo elas mesmas, a ação docente, atenuando os problemas do cotidiano escolar.

³⁴ Esses indicativos foram divulgados pelo MEC (c.f. <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 12/02/05) e também por revistas e jornais brasileiros de grande porte.

Capítulo 4 – Parte 1

Nesta parte da análise, apresento, primeiramente, a descrição e a interpretação de três aulas típicas, selecionadas da observação participante entre os meses de março e junho/2004, com o intuito de apresentar um retrato inicial das professoras pesquisadas nos âmbitos discursivo e pedagógico. Da análise preliminar dessas aulas, apreciada pelas professoras participantes nas sessões colaborativas, decorreu o primeiro tema de ação-colaborativa (TAC 1), denominado *ensino de gramática*. Com base no TAC1, procedo, então, à apresentação dos padrões discursivos identificados nas aulas de gramática do período. Após isso, identifico e analiso os padrões discursivos das aulas observadas entre agosto e novembro/2004, na tentativa de verificar se havia (ou não) mudanças discursivas e pedagógicas na *práxis*. Procuo, desse modo, nesta seção, guiar-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Os professores em formação integram a teoria aprendida no EDUCONLE à prática docente? Como e em que medida?
2. Como os professores em formação utilizam a linguagem para debater criticamente sobre a teoria divulgada no EDUCONLE nas interlocuções com a pesquisadora e para empreendê-la praticamente no cotidiano da sala de aula? Essa conexão contribui para a atenuação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar?

4.1 As aulas típicas: aspectos comuns e algumas diferenças

4. 1. 1 Professora Patrícia E1

Aula de: 12/05/04

O preâmbulo

O sinal anuncia o início das aulas, mas observo ainda alguns alunos nos corredores e varandas da escola. Outros vão chegando, apressados, quase todos vindos de seus trabalhos nas empresas e lojas da região. O limite de tolerância para participar da primeira aula é de 10 min. de atraso. Passado esse tempo, a entrada dos alunos é vetada e eles têm que aguardar, para fora da escola, a segunda aula. São alunos do primeiro ano do ensino médio, quando Patrícia entra na sala, acompanhada por mim, ela os cumprimenta em inglês: *Hello. How are you?* Alguns também a saúdam na LI e dizem *Hello, teacher*. Procuro uma carteira vazia para sentar, na segunda fileira, ao lado da parede. A sala é composta por cerca de 25 alunos, do segundo ano do ensino médio noturno. É bem-iluminada e ventilada, mas algumas carteiras estão quebradas e os alunos que chegam mais tarde têm que emprestar carteiras de outras salas, o que causa um pequeno tumulto.

Mal a professora entra em sala e os alunos começam a perguntar sobre a nota da prova realizada na semana anterior e ela inicia sua devolução. Alguns alunos levantam-se de seus lugares e vão até a mesa da professora. Neste momento, registro pela primeira vez um expediente que se provaria habitual em suas aulas: a introdução da LI

no fluxo normal da LM. A Professora Patrícia o utiliza para fazer perguntas e/ou comentários aos alunos. Para ela, é uma forma de introduzir a LI aos poucos (SC de 28/05/04). Assim, como precisa copiar para o diário algumas notas não registradas, pergunta à turma: *Vocês não trouxeram a pen?* Alguém se dirige a ela e, então, empresta-lhe uma caneta. Procedem-se comentários sobre a prova e sua correção. Patrícia, então, diz, novamente num código misto em que ela traduz seu próprio discurso: *Mais alguma dúvida? Do you have any doubts about the test? Têm dúvida sobre a prova?* Enquanto fala, ouço alguns burburinhos da turma: *a senhora tirou muito ponto aqui (...) estava igual no caderno*. Como muitos alunos haviam errado o uso do verbo *to be* no presente, ela revisa sua conjugação no quadro: *He, she, it is; I am, you are, they are (...). I am a man(...)*.

Chamo a atenção aqui para a apresentação do item lingüístico (verbo *to be*) em destaque na prova. Os exercícios são constituídos de frases a serem preenchidas com o verbo na conjugação adequada. Não há, pois, a conexão do conteúdo lingüístico com sua função comunicativa, ou com um contexto plausível de uso. O único contexto realmente disponível é aquele criado pela própria prova, ou seja, o ensino da gramática é estanque, um fim em si mesmo. O exercício visa, então, à demonstração de que se é capaz (ou não) de fazer a atividade solicitada. Porém, *para que serviria o verbo to be na vida?* Essa pergunta foi feita à Professora Patrícia, no transcurso de uma SC. Ela comenta: *(...) Pois é (...). Eu queria uma alternativa para isso, sabe? Eu já notei que quando tem um texto, por exemplo, se é para falar de passado é passado o tempo todo. A vida não é só verbo no passado, né?* (SC de 25/06/05). Com base em comentários como este e em outros semelhantes, feitos pelas outras duas professoras ao responderem a pergunta da pesquisadora sobre o que estavam ensinando especificamente numa

determinada aula, foi debatido o primeiro tema de ação-colaborativa – *ensino de gramática* (TAC 1), discutido com a pesquisadora durante as sessões colaborativas.

Enquanto Patrícia escreve no quadro a revisão da prova, vira-se para a turma e diz, novamente: *He, she it is; I am, you are, they are (...). I am a man.(...) Beleza?* O termo *beleza*, então registrado pela primeira vez, é corrente em seu discurso nessa sala de aula. Nesse exemplo, ele marca uma espécie de passagem entre o final de um movimento interacional tenso, em que há a iminência de conflito entre alunos e professora sobre a correção das provas, e o início da aula propriamente dita. O termo é utilizado por Patrícia para demarcar a fixação de um *pseudo acordo*³⁵ (*pseudo-agreement*). Patrícia promove, assim, a aproximação amistosa dos alunos, usando linguagem coloquial e jovial. Em troca, há a aceitação do contrato tácito: os alunos devem concordar em abandonar o clima tenso e cooperar com ela para que o rito instrucional planejado para aquela aula seja inaugurado. Assim, embora quase sempre caiba a Patrícia o papel de definir o que tem que ser feito, bem como a maneira de fazê-lo, o emprego de *beleza* configura-se num diretivo indireto que descompromete sua face e não invade diretamente a face negativa dos alunos (Brown e Levinson 1987). Disso resulta que eles percebem o pedido/ordem travestido de convite e voltam para seus lugares, à espera do início da *aula propriamente dita*.

A aula propriamente dita

Essa parte da aula é organizada por Patrícia com base no texto *The tree machine*, que trata de questões ligadas ao ambientalismo e à preservação do verde. Ela usa uma

³⁵ Termo utilizado por Labov (1972) para designar acordos tácitos marcados discursivamente por expressões tais como: *então*, ou pelo o uso de *nós* inclusivo, como em *vamos fazer o exercício?* (exemplos meramente ilustrativos desta autora).

apostila que havia elaborado para a turma. De acordo com ela, essa foi uma tentativa de tornar as aulas mais dinâmicas e ficar menos presa a um livro só (SC de 27/08/04). O material era composto principalmente por textos retirados de livros didáticos, seguidos de exercícios. Patrícia inicia essa parte da aula dizendo: *Abram a apostila na página 9*, seguida de: *Open the book to page 9*. Mais uma vez, sua fala é imediatamente traduzida por ela mesma. No entanto, observei que, nos momentos em que ela não providencia a tradução, os alunos encarregam-se de fazê-lo, traduzindo as falas da professora em inglês quase simultaneamente: *P: Open the book.// A: Abra o livro. É para abrir o livro*. Em SC posterior, Patrícia comenta sobre a dificuldade em usar a LI com os alunos: *eles traduzem tudo o que a gente fala. Querem saber palavra por palavra* (SC de 27/08/04). Durante as aulas de Patrícia, no entanto, o uso da LM está fortemente relacionado com o esforço empreendido por ela para manter o piso conversacional. Isso porque, com alguma frequência, os alunos sobrepõem seus turnos aos dela. Além disso, eles habitualmente fazem comentários fora do tema da aula. Assim, para garantir o mínimo de cooperação, sem o qual a interação pode ruir, Patrícia opta por traduzir rapidamente suas falas iniciais na LI. O procedimento é quase uma medida de urgência, pois evita o uso integral da LI por parte da professora, o que poderia causar a dispersão da atenção dos alunos. Mas, ao mesmo tempo, ele alimenta nos alunos o tabu de sempre terem de traduzir tudo, sem insistir no uso extensivo da LI. O texto *The tree machine* é produzido com verbos no Presente Simples (*Simple Present*) e Patrícia inicia a discussão sobre o uso do S na terceira pessoa do singular:

Excerto 1

P: Sem ler a regrinha, o que vocês acham que é o “s”? Para que tem “s”, hein? Vamos descobrir por que tem “s”? Alguém no 1º grau lembra de ter visto isso? Quem lembra o contexto todo sem traduzir?

Há alguns traços discursivos no Excerto 1 que merecem distinção. Primeiramente, observa-se o uso da palavra *regrinha*. O uso do diminutivo em português tem valor afetivo ou irônico e pode, também, servir como um elemento de atenuação, uma espécie de eufemismo. Na fala de Patrícia, ele parece atenuar o que, para ela, trata-se de um conteúdo obrigatório, ensinado sem contexto específico de uso. Assim sendo, o emprego da palavra *regrinha* diminui o possível ônus de apresentar a nomenclatura e/ou regra gramatical explicitamente para o aluno. O diminutivo parece também servir para reforçar o discurso pedagógico facilitador e para aproximar a professora dos alunos, demonstrando sua solidariedade com eles. Ela, de fato, reconhece o conteúdo em foco e sua abordagem como estanques. Mais que isso: duvida de sua pertinência: (...) *eu até o hoje não sei se a gente tem que ensinar gramática ou não* (SC de 26/03/04). Ao perguntar sobre o conhecimento pré-existente dos alunos acerca do tema: *Alguém no 1º grau lembra de ter visto isso?* Eles respondem com o silêncio, sem cooperar objetivamente com ela. *Mas, afinal, é preciso ensinar gramática? Talvez. Os livros ensinam*, responde ela (SC de 26/03/04). Patrícia declara ter aprendido a LI por meio do ensino de itens gramaticais específicos, embora, hoje, desconfie da eficácia do método: *Na faculdade eu vi muita gramática, não aprendi a falar não* (SC de 23/06/04).

De todo modo, seja por formação, intuição ou experiência, a professora Patrícia solicita dos alunos que, de maneira indutiva, infiram a lógica da regra gramatical com base nos exemplos dados por ela. Assim, ela não lê, ou recita a regra diretamente para eles. Alguns atendem a seu pedido e comentam os exemplos listados, indicando as regularidades observadas. Patrícia escreve então a regrinha no quadro, com base nas observações feitas pelos próprios alunos: *S para he, she, e it, no presente (...)*.

No Excerto 1, novamente, a questão da tradução também aparece: *Quem lembra o contexto todo (do texto) sem traduzir?*. Acerca disso, Patrícia comentou, nas SCs posteriores que, sempre que possível, ao trabalhar com um texto, julgava mais produtivo deixar os próprios alunos traduzirem os termos menos familiares, ou seja, já que a tradução lhes parecia tão necessária, ela preferia que eles procurassem fazê-la mais autonomamente, arriscando-se.

A problemática acerca do ensino de gramática é reveladora da tradição e da transição por que passa o ensino de línguas na contemporaneidade. Os professores sentem-se pressionados para mudar, para agirem *contextualizadamente: é que a gente sempre ouve falar que tudo tem que ser con-tex-tuali-zado* (SC de 25/06/04). Essa pressão tem diversas fontes possíveis: os cursos de formação, as diretrizes político-educacionais vigentes (PCNS, por exemplo), a influência da mídia, entre outros. Contudo, a ruptura real parece ser uma questão muito mais conceitual do que apenas técnica ou metodológica. Ela é povoada de conflitos e incertezas. Daí a necessidade de informar teoricamente a prática docente para promover a autonomia crítica do professor, fazendo com que ele próprio re faça seus caminhos de docência.

No que tange à manutenção de seu piso conversacional durante a aula, para garantir a fluidez do rito instrucional, Patrícia recorre ao uso explicativo do quadro, onde escreve com letra grande e também à busca constante pela participação dos alunos, por meio de novos *pseudo-acordos*. No Excerto 2, esses acordos são selados pelo uso de marcadores discursivos tais como então e vamos. Eles visam à diminuição da seriedade da ameaça de face imposta pelos diretivos da professora e à criação de um contexto amigável, em que há a aceitação de regras conversacionais não explicitamente impostas.

Excerto 2

P: (...) o S no verbo indica plural.... Quem concorda? (...) Então, sem ver a regrinha, o que vocês acham que é? (pausa. Para que tem S? (pausa) Então, vamos descobrir porque tem S?

Em seguida, no Excerto 3, Patrícia revela-se animadora de seu próprio discurso e produz uma fala de certo modo desafiadora, que visa a entusiasmar os alunos a cooperarem com ela e se engajarem na aula: *quem lembra o contexto todo sem traduzir?* Além disso, no Excerto 3, a professora também apresenta-se como mediadora entre o texto e os alunos: *O que vocês acham que é essa figura? (...), o que ela tem a ver com o texto?* Por vezes, a atitude limita a autonomia dos alunos para aprender com esforço. As perguntas dirigidas aos alunos são, nesses momentos, respondidas por ela mesma, ou de múltipla escolha: *Pois é, elas ajudam a evitar que tipo de poluição aqui (...)? Sonora? Sonora ou do ar? .*

Excerto 3

P: O que vocês acham que é esta figura? (...), o que ela tem a ver com o texto? (...)
Mariângela, o que você acha que é? (...) A árvore, aqui, the tree machine (..) e o que
ela faz? (..) Vocês já repararam como quando tem muita árvore o lugar fica mais
silencioso? Pois é, elas ajudam a evitar que tipo de poluição aqui (...)? Sonora? Sonora
*ou do ar, aqui? (...).**((seguem-se vários comentários e respostas dos alunos))*

Das três professoras analisadas, é no discurso de Patrícia que fica mais evidente a implantação de três ritos distintos na sala de aula: (a) o rito de chegada, (b) a aula propriamente dita e (c) e o rito de partida, ou seja, sua aula possui uma abertura, um desenvolvimento e um fechamento, o que lhe confere unidade própria como evento comunicativo, conduzido quase sempre por ela. Assim, Patrícia apresenta o tema a ser discutido naquela aula, a forma como a discussão será conduzida, o tempo destinado a cada atividade. Ela assegura seu piso conversacional trabalhando sua face positiva e evitando invadir a face negativa dos alunos (Brown e Levinson 1987). No entanto, os alunos, algumas vezes, desafiam a manutenção do enquadre instrucional implantado pela professora. Nesses momentos, prenuncia-se um embate. Nos excertos 4 e 5 abaixo, Patrícia implementa o rito instrucional e dá instruções em inglês. Ao mesmo tempo, seu turno é constantemente interrompido pelos alunos, que oferecem resistência inicial à manutenção dos turnos na LI. Essa resistência coloca a autoridade de Patrícia em xeque e faz com que ela trabalhe para mantê-la, entre outros recursos, insistindo no uso, ainda que episódico, da LI.

O rito de chegada é caracterizado, no Excerto 4, por uma pergunta de contato social: *How long don't see!*. A professora é interrompida, A: *Fala português, professora*. Já o Excerto 5 inicia-se com evento de fala recorrente, com que Patrícia

demarca o começo do *rito instrucional propriamente dito*: o resumo da aula anterior, para ligá-la às demandas da atividade a ser iniciada naquela aula: *bem, na outra aula a gente viu sobre o texto The tree machine*. Assim, cabe a ela, como interlocutora em condições de mais de poder, a prerrogativa de resumir. Ao fazê-lo, ela registra sua versão sobre os fatos da aula anterior, Patrícia é, no entanto, subitamente interrompida por um aluno: *professora, e a nota?*. Note-se que essa pergunta e outras como: *professora, é para fazer o quê?* evidenciam a pequena autonomia dos alunos, além de um desejo de imprimir na professora a responsabilidade pela criação das regras sociais e, quem sabe, também, pelo sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem.

Excerto 4

P: How long don't see

A: Fala português, professora.

P: A long time... a long time. (faz gestos)

A: há quanto tempo...

Excerto 5

P: Bem, na outra aula a gente viu sobre o texto The tree machine =

= A: Professora, e a nota?(...)

P: Make two groups of 8 students. Make two groups of eight students (faz gestos).

A: Professora, é para fazer o quê?

Para demarcar o final do rito instrucional, que quase sempre é antecipado com comentários dos alunos tais como: *a aula já vai acabar, professora, ou: que horas são?*,

Patrícia anuncia o tema do próximo encontro: *Na próxima aula, nós vamos ver aquele material sobre estrangeirismos e a música do Zé Cabaleiro, tá?*.

Quando deixamos a sala, o entorno institucional que circunda o trabalho docente de Patrícia é, pela primeira vez, expresso por ela em tom de desabafo. O comentário revela a falta de integração entre o corpo docente e a administração da escola: *eu tinha preparado prova para agora. Mas foi cancelada e ninguém me avisou nada*. Além disso, um professor falta e ela tem de “subir aula”: *a gente nunca fica sabendo de nada com antecedência*. Nesse momento, um aluno passa por nós e lhe pergunta se sou estagiária, ela ri e diz: *ela veio para acompanhar as aulas e ajudar*.

4.1.2 Professora Nelma - E2

Aula de: 12/05/04

A aula propriamente dita

Chego na E2 acompanhada por Nelma. Entramos no prédio e ela, antes de dirigir-se à sala, me conduz para um breve passeio pela escola, mostrando-me o pátio, o refeitório e a sala dos professores. Encaminhamo-nos para a sala de inglês. Na E2, cada professor permanece numa sala de aula e os alunos fazem rodízio (c.f. capítulo 3 deste estudo). Segundo Nelma, o procedimento faz parte de um projeto maior, da Secretaria do Município de Belo Horizonte, que visa a equipar salas de aula temáticas e equipadas para o ensino de disciplinas específicas. A medida não foi implantada integralmente na E2. Coube a Nelma, então, decorar a sala com cartazes, feitos pelos alunos, com números escritos por extenso em inglês, além de palavras que compõem o léxico do cotidiano escolar (*pen, book, pencil...*), por exemplo. São alunos da sexta-série do

período vespertino. Minha chegada sempre causa certa euforia e disputa por atenção, dessa vez, ganho duas balinhas. Um aluno me pergunta se estou lá para ver *se eles são insuportáveis mesmo*. Respondo que não e acrescento: *isso eu já sei!* Eles riem. Subimos até a sala. Nelma inicia a aula propriamente dita. Não há um rito de chegada. Ou, talvez, ele tenha sido suprimido pela rápida recepção dos alunos a mim, fora da sala. A professora distribui os exercícios xerocados para aquela aula. Tendo em vista a exigüidade da cota de xerox disponível (condição modificada no transcurso desta pesquisa, em que a cota foi ampliada), o exercício é entregue para cada grupo de dois alunos. Eles o resolvem no caderno e, ao final da aula, devolvem a folha para a professora, que a utilizará, novamente, com outras turmas. Uma aluna, ao lado de cuja carteira eu me sento, compartilha o exercício comigo e me explica, apontando para a folha: *it's one for two, it's one for two* ((faz gestos explicativos, sem traduzir)). Como se vê, nessa fala, a aluna usa a LI de maneira natural e contextualizada, no curso da interação comigo na LM. Ouço a mesma expressão enunciada pela professora, ao entregar as folhas de exercícios, o que indica que é habitual. O uso de *chunks*³⁶, como este, é considerado importante para o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes e decorre das incursões na LI feitas por Nelma.

No entanto, assim como Patrícia, a professora Nelma revela a natural preocupação em ser compreendida pelos alunos. Para Nelma, o uso extensivo da LI na sala de aula torna-se, também, por vezes, um empecilho para a manutenção do piso conversacional. A detenção do piso é importante para a condução da instrução, principalmente porque, no caso de Nelma, e também de Patrícia, as aulas são

³⁶ Os *chunks* são amostras da LE aprendidas em blocos, de maneira contextualizada e não analisada lingüisticamente (Ellis 1994).

normalmente centradas nas professoras. Como se vê no Excerto 6, abaixo, em que Nelma comenta acerca da surpreendente facilidade com que mantém o piso, por causa da minha presença na sala naquele dia. O tom é irônico e a fala é de crítica, pois a ela subjaz a noção de que o comportamento verbal dos alunos não seja sempre *tão bom assim*. Desse modo, em situação habitual, sem a presença de um *outsider* eles *não a deixam dar aula*. Além disso, o marcador *hein* atua, também, como forma de impor aos alunos, ouvintes primários, um tipo de acordância com a crítica feita por Nelma. Eles a confirmam com o silêncio e alguns risos em tom baixo, que demonstram a percepção/aceitação da ironia.

Excerto 6

P: Ai, que bom que a Larissa está aqui hoje, hein? Vocês estão tão quietinhos. Eu estou até conseguindo dar aula!

Nas aulas de Nelma, o uso da tradução direta (ou da LM) se dá, assim como com Patrícia, para garantir certa precisão e fluxo em momentos de fricção. Nesses episódios, em geral, Nelma é compelida a não esperar muito, pois é preciso recuperar o piso perdido, ou ameaçado, e prosseguir a instrução. Em alguns episódios, Nelma produz, para isso, atos ameaçadores de face (Brown e Levinson 1987), como exemplificado no excerto 7. Há a produção de um diretivo que assume a forma de repreensão severa, ainda que ela empregue a forma polida *would you please*. Nesse enunciado, a polidez negativa de *would you please*, seguida por *shut up*, informa implicitamente aos alunos de que a enunciativa usa a fala de maneira polida e pragmaticamente adequada. Ela teria, portanto, o direito de exigir de seus ouvintes o mesmo comportamento cooperativo de volta. Cooperar, nesse caso, implica a não sobreposição dos turnos e a manutenção

da estrutura mínima necessária para a fluência da interação. O uso de *shut up*, então, só ocorre porque uma das partes quebrou o acordo tácito. A autoridade da professora, que aqui precisa ser mantida juntamente com o piso conversacional, é posta em xeque. Como o termo *shut up* é também acrescido da solicitação da tradução, isso assegura a interpretação do ponto ilocucionário do enunciado (reconhecido como uma ordem) pelos alunos. O excerto 7 também demonstra como são ratificados, a toda hora, os papéis de aluno e professora.

Nesse caso, quando Nelma pergunta o que é *shut up mesmo?*, ela faz, também, uma pergunta de demonstração (*display question*)³⁷. Assim, habituados com esse tipo de discurso, os alunos respondem à interpelação: *Cala a boca!*. O barulho cessa por alguns minutos.

Excerto 7

P: Would you please shut up? (...) O que é shut up mesmo?

A: Cala a boca!

A natural preocupação com o entendimento dos alunos e com a possível barreira inicial causada pelo uso extensivo da LI, revela-se também na fala de alguns aprendizes, quase sempre em tom desafiador ou de protesto, como se vê no excerto 8, abaixo. Há uma ameaça à face da professora contida em: *eu não estou entendendo nada que você está falando. Nem sei que página que é*. A ameaça de face, contudo, é atenuada por Nelma, ao aceitar o argumento do aluno sobre a falta na aula anterior: *Ah (...) você não*

³⁷ As *display questions* (perguntas de demonstração) são geralmente utilizadas pelos professores para avaliarem o conhecimento lingüístico dos alunos. Ao contrário do que ocorre em situação natural de comunicação, as perguntas aqui não são feitas em busca de informação e sim como forma de checar o conhecimento (c.f. Sinclair e Coulthard 1975).

veio (...), o que, aparentemente, explicaria sua dispersão daquela aula. Nelma, então, explica o exercício novamente, em português, para o aluno.

Excerto 8

N: So, now you will have//

//A: Eu não estou entendendo nada que você está falando. Nem sei que página que é.

N: Nós vimos isso na aula passada...

A: Eu não vim não.

N: Ah (...) você não veio (...) ((explica rapidamente, de novo, o exercício que deve ser feito)).

Ainda acerca do uso da LI, Nelma faz um comentário ilustrativo, durante uma de nossas SCs (27/08/04). Ela comenta sobre uma atividade teatral feita com os alunos no semestre anterior à pesquisa. Sobre a apresentação da peça (baseada em texto de Shakespeare), pergunto se havia sido em português ou inglês, ela responde:

Excerto 9 (SC de 27/08/04)

N: Não. Nós traduzimos a peça. Eu traduzi com os alunos. Não foi em inglês não (...) porque eu acho que seria ATÉ um desrespeito com os pais dos alunos ((que iam assisti-la)).

Note-se, no excerto 9, o uso do marcador ATÉ, que aponta para o argumento mais forte de uma escala argumentativa³⁸. Como é enunciado em tom ascendente de

³⁸ De acordo com Kock e Travaglia (2000), *até* assinala o argumento mais forte numa escala argumentativa crescente, ao contrário de *nem*, ou *nem mesmo*, utilizados em uma escala argumentativa decrescente.

voz, indica o ressalte da idéia de que a execução da peça em inglês seria, para os pais daqueles alunos, quase uma afronta. A fala revela, pois, a fricção entre duas culturas: a cultura da escola, em que a LI está presente e a cultura da comunidade, que, para Nelma, se sentiria desrespeitada/humilhada na condição de espectadores de uma peça teatral na LI. Como Nelma faz parte da cultura da escola, por formação e origem, poderia, em última análise, estar subestimando a cultura da comunidade e sua capacidade de tolerância ao novo. É o que também aparece no excerto 10. Após consultar os alunos sobre a realização de uma entrevista comigo³⁹, Nelma comenta numa SC (25/06/04):

Excerto 10 (SC de 25/06/04)

Eles ((alunos)) disseram que não querem fazer agora não. Porque acham que não sabem falar inglês (...).

Nelma, então, resigna-se com a resistência dos alunos que, nesse caso, não estariam mesmo *preparados*. Quando mais uma vez perguntada sobre o tema em uma SC posterior, Nelma diz, no entanto, que, para ela, seus alunos *podem tudo. São capazes de tudo* (SC de 15/10/04), inclusive de modificar sua condição social. Isso é revelado no excerto 11, em que Nelma explicita sua preocupação com o engajamento em atividades macro, que aproximam os alunos da escola e evitam que fiquem na rua.

³⁹ As demais professoras participantes da pesquisa (Patrícia e Maria Ângela) realizaram com seus alunos uma atividade de entrevista em que faziam perguntas pessoais a uma pessoa que não conheciam. Em duas turmas, a pesquisadora foi entrevistada. Os fragmentos da atividade serão relatados ao longo deste capítulo.

Excerto 11 (SC de 27/08/04)

N: Eu ensaio o teatro fora do horário da aula, venho aqui só para isso. É uma forma deles não ficarem na rua.

A dificuldade de Nelma parece residir, assim, em forjar um espaço para o ensino de LI dentro de suas iniciativas de caráter macro. Da mesma maneira, ela relata o desejo de trabalhar temas ligados à saúde (área da qual advém), fundamentais, segundo ela, para alunos *adolescentes e carentes*. Esses temas são trabalhados, na maior parte das vezes, em português. Quando pergunto como conectá-los ao ensino de LI, ela diz: *Pois é, eu ainda não consegui pensar nisso não* (SC 27/08/04). Por isso, nas primeiras SCs, a pesquisadora perguntava porque as professoras ensinavam o que ensinavam e, com base nisso, decidiu-se debater o lugar da gramática no ensino de LI que, também, para Nelma, representava uma forma de pressão, fazendo com que desvinculasse o ensino da LI de outras práticas julgadas por ela como mais socialmente relevantes. Por isso, observou-se, no princípio do estudo, a diferença entre o trabalho de Nelma em sala de aula, centrado no ensino gramaticalmente seqüenciado da LI, e as atividades outras relatadas por ela (tais como a dramatização de peças teatrais), visando ao macro social da comunidade escolar. Como consequência, as identidades de (ex) enfermeira e professora não se misturavam. A instrução (da professora) e o engajamento (da enfermeira) não se confundiam e, pareciam, até aqui, inconciliáveis.

Desse modo, o rito instrucional é desenvolvido, na aula de Nelma, quase que exclusivamente por meio de exercícios de substituição, xerocados de livros didáticos. Os alunos os copiam para o caderno. O processo é lento, pois o *lay out* e as instruções do exercício são um pouco confusas. Nelma, então, vai passando entre os alunos,

sentados em duplas, e fazendo perguntas direcionadas a eles e ou a toda turma. Ela os anima e eles participam do jogo e o compreendem, visto que nele se incluem ainda que, segundo ela, *barulhentemente*. A atividade consiste, principalmente, em repetir estruturas gramaticais, como se vê nos Excertos 12 e 13 abaixo. A compreensão das estruturas é checada por meio da tradução, requisitada por Nelma. No excerto 12, ela responde às próprias perguntas, reproduzindo um tipo de fala circular.

Excerto 12

N: Eu estou perguntando o quê ? (...). Estou perguntando o quê ? (pausa). Quantos anos eles...?... têm...

Excerto 13

E se eu quisesse perguntar quantos anos ele tem (...) substituiria por (...)

Antes que o sinal bata, alguns voluntários são chamados à frente da sala para ler as frases do exercício feito em inglês. Eles riem muito e, antes que a atividade da primeira dupla termine, o sinal toca e os alunos se dispersam.

4.1.3 Professora Maria Ângela - E3

Aula de 09/06/04:

O preâmbulo:

Quando entro na sala, a professora Maria Ângela já se encontra lá. É uma turma de cerca de vinte alunos, do segundo ano do ensino médio noturno. Cumprimento-os em inglês e me sento no meio deles. Eles procuram não olhar para mim e, inicialmente,

agem como se não estivesse ali. A professora faz cumprimentos em inglês e procede à chamada. Ao chamar alguns nomes, ela é informada de que foram suspensos por indisciplina: *Tomou suspensão, fessora*. O comentário é seguido de risos e também informa sobre o regime disciplinar da escola. No caso de reincidência nas suspensões, o aluno pode ser expulso. Se ele for do turno da manhã, a punição é a transferência compulsória para o turno da noite. Isso, de certa forma, afeta a reputação dos alunos do noturno. Daí, provavelmente, a origem dos risos. Durante a chamada, Maria Ângela impõe o tom pretendido para o restante da interação, chamando a atenção dos alunos que conversam e perguntando: *posso continuar?*. Assim como Patrícia e Nelma, a Professora Maria Ângela depende bastante da cooperação dos alunos para manter o piso de sua fala, tarefa essencial, uma vez que a aula é, quase toda, centrada nela.

A aula propriamente dita:

A atividade do dia era baseada num texto retirado de uma prova de vestibular da UFMG. Maria Ângela o apresenta aos alunos. Comenta sobre a fonte e os introduz ao tema. No excerto 15, ela limita as várias possibilidades de interpretação inicial e, ao responder à sua própria pergunta, revela o tema do texto, impedindo a continuação de um possível debate: (linha 6)⁴⁰ *Não gente (...) Mas natural está relacionado a quê? A natureza, né?.*

Excerto 14

1 M: De onde foi tirado o texto?

2 Alunos: UFMG?

⁴⁰ Para facilitar a leitura, nos excertos mais longos, superiores a cinco linhas, estas são numeradas.

3 Alunos: *Natural History*

4 M: *O que pode ser Natural History?*

5 Aluno: *uma história de //*

6 // M: *Não gente (...) Mas natural está relacionado a quê? A natureza, né?*

A seguir, Mara Ângela dá a instrução para que os alunos se dividam em grupos. Mesmo quando eles estão assim dispostos, a interação continua centrada na professora. No excerto 15, abaixo, a atividade é de caráter competitivo e os alunos se envolvem bastante. Cabe à professora, contudo, controlar o tempo, o tema e o modo de responder às perguntas. Ela avalia também a propriedade das respostas e atua como facilitadora do processo de compreensão, utilizando, para isso, quase sempre, a LM: *eu vou fazer a pergunta em português porque pode ser que vocês não entendam*. No entanto, sua atuação na facilitação da compreensão é, às vezes, bastante intensa e limita as possibilidades de tentativa e erro por parte dos alunos. Quando eles, por exemplo, têm que encontrar uma informação nos elementos não-verbais do texto, ela antecipa-se e anuncia que a resposta encontra-se na gravura: (linha 7) *Quantos (...) porque tem uma GRAVURA. Quantos desses animais ainda existem?*

Excerto 15

1 M: *Tudo o que eu for perguntar agora, gente, eu vou CRONOMETRAR (...) Eu vou*

2 *perguntar e vocês vão virar a folha//*

3 //A: *Professora, deixa eu dar uma lidinha rápida...(risos)//*

4 //M: *Não pode não (..) eu vou fazer a pergunta em português porque pode ser que*

5 *vocês não entendam. Então, é só colocar o número... Então tem que olhar no texto.*

6 *Tem que olhar no texto.*

7(...) *Quantos (...) porque tem uma gravura. Quantos desses animais ainda existem?*

8 30"! (...) 10" left!

9 M: *Vira outra vez. Pode fechar. Quem encontrou?*

10 Os alunos: 2000! 2000! *(respondem com entusiasmo)*

Assim, a fala de Maria Ângela, em que busca facilitar a compreensão dos alunos é registrada em diversos momentos de sua aula. Muitas vezes, acaba alimentando certa dependência dela e limitando, por vezes, a autonomia dos alunos, como se verifica no excerto 16 em que a professora anuncia para os alunos a informação da tipologia do texto a ser trabalhado (uma propaganda), sem que eles procurem a informação independentemente: (1) *Agora, outra pergunta. Que tipo de texto é? É uma propaganda. Propaganda de quê?*

No mesmo excerto, ela também promove um tipo de debate centrado nela própria e no texto e dá pistas para que os alunos tenham êxito e para que o jogo possa prosseguir. Mais uma vez, ela define quem deve falar o quê e quando. Há a presença, pois, do discurso instrucional do tipo IRA (iniciação, resposta, avaliação)⁴¹. Por outro lado, esse parece ser um papel esperado pelos alunos e eles cooperam, jogando com a professora:

Excerto 16

1 M: Agora outra pergunta. Que tipo de texto é? É uma propaganda. Propaganda de quê?

⁴¹ A nomenclatura foi inicialmente proposta por Sinclair e Coulthard (1975).

2 *É de uma empresa que faz.(...) este animal aí está em extinção. Desde quando a*
3 *companhia está fazendo o trabalho de não deixar morrer estes animais? Alguém*
4 *encontrou? Ana Cláudia, Thiago. Qual nome que deram para ele? E você Bruno,*
5 *tinha acertado? Virem o texto. Bom (...)*
6 *O que vocês já sabem sobre ele sem fazer uma leitura detalhada?*
7 *A1: Fathom...É o nome da baleia//*
8 *//A2: é baleia??*

Com respeito ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, numa das SCs, Maria Ângela comenta que não havia percebido antes (das sessões) que ela, às vezes, conduzia a interação de modo a responder às próprias perguntas, tirando dos alunos uma chance a mais de serem autônomos. Além disso, no excerto 17, aparece o uso do termo *mania* para designar um tipo de atuação fundamentada em suas experiências como aluna. Maria Ângela relata, então, haver estudado por meio de métodos áudio-linguais e, talvez por isso, reproduza, às vezes, o modelo de perguntas e respostas (*drills*) que o método preconiza.

Excerto 17 (SC de 27/08/04)

M: É eu vi que a gente não pode fazer perguntas e responder toda hora. Comecei a deixar que eles mesmos pensem. É uma mania, né?

Das três professoras pesquisadas, Maria Ângela é aquela que detém o piso conversacional por mais tempo. Embora seja bastante proficiente na LI, ela a utiliza com pequena frequência nas aulas. Sobre esse aspecto, em SC posterior à aula, Maria Ângela explica que o uso limitado da LI é reflexo de sua compreensão da abordagem

voltada para a leitura instrumental na LI. No entanto, declara acreditar que os alunos se interessem por compreensão e produção oral: *Quando eu trago uma música, por exemplo, eles gostam muito, querem a aprender a pronunciar tudo* (SC de 27/08/04). Pergunto se ela conseguia identificar *chunks* que os alunos assimilam e usam na LI, para confirmar o interesse deles. Após algumas aulas observando isso, Maria Ângela relatou que achava que os alunos sabiam *muita coisa que ela não tinha ((formalmente)) ensinado: what's the page, fine, is it over?* (SC de 15/10/04). Essa observação, também confirmada por mim ao acompanhar as aulas, é reveladora do caráter social da aprendizagem em contexto de interação, ou seja, alunos aprendem a LI quando a usam em interação com os outros. Esse processo é subjetivo, pois depende de quem eles são, onde estão e também do que esperam da LI e não, exclusivamente, da atividade em foco (no caso de Maria Ângela, a leitura de textos em inglês). Pelo contrário, às vezes, a ênfase dada pelos alunos pode ser inesperadamente diferente daquela desejada inicialmente pelo professor. Com respeito aos alunos de Maria Ângela, a apropriação de *chunks* utilizados por ela em inglês revela que eles aprenderam, também, o que ela não havia ensinado formalmente.

Nos exemplos constantes, no excerto 18, a professora Maria Ângela tem seu turno interrompido por um aluno que deseja “boicotar” o tempo de aula restante. A professora exerce seu papel esperado de professora, retoma seu turno e a condução da interação. No excerto 19, o boicote volta-se para o uso da LI que, ao que parece, é uma forma de boicotar a própria aprendizagem e seu objeto de estudo. Desse modo, como os alunos sabem que o professor, em última instância, deseja que eles aprendam, recusar-se a aprender é uma forma eficaz de medir forças com ele (Erickson 1990).

Excerto 18

M: Eu pedi para as meninas trazerem os dicionários. Vocês vão fazer grupos de três e vão =

=A1: Professora, só faltam cinco minutos para acabar a aula. (pequeno alvoroço)

M: Vocês têm mania... Mas em cinco minutos dá para fazer muita coisa!

Excerto 19

M: Now, you will try to find the new words//

//A: Professora, fala português, professora. Eu não estou entendendo nada (...)

Assim como Patrícia, Maria Ângela termina a aula anunciando a aula seguinte:

Vamos terminar na aula que vem, tá?

4.2 Ensino de gramática – TAC 1

4.2.2 As aulas de gramática: a problematização do para quê ensinar

Na maior parte das aulas observadas entre março e junho de 2004, as professoras enfatizavam a apresentação de tópicos gramaticais específicos, em conformidade com o conteúdo proposto pelo material didático utilizado (livro ou apostila elaborada por elas mesmas). Essa pré-seleção implicava, quase sempre, mitigar a dimensão social da LI, desvinculando a competência lingüística da competência comunicativa.

Foi possível observar também que o foco em itens gramaticais previamente determinados, assim como o conseqüente uso de metalinguagem pelas professoras, resultava em um predomínio da LM sobre a LI. Assim, a LM era utilizada quase que integralmente pelas professoras e pelos alunos, enquanto a LI era apenas *citada*. Desse modo, as aulas constituíam-se, quase sempre, na abordagem de um conteúdo gramatical específico, seguido de variados exercícios de repetição/substituição, predominantemente escritos.

Decorre disso que a abordagem de gramática tornou-se tema das sessões colaborativas e as professoras demonstraram interesse em discuti-la. Esse interesse e, ao mesmo tempo, essa preocupação, foi assinalada pela professora Patrícia, na sessão de 07/04/04, em que ela descreve parte da complexidade e da incerteza sobre o tema que povoava a sua *práxis* até então: *eu até hoje não sei se a gente deve ensinar gramática ou não. Desse enunciado gerador de tensão, decorreu a escolha do TAC1 (tema de ação- colaborativa) deste estudo, denominado ensino de gramática.*

Por causa disso, nas aulas observadas entre março e junho/2004, não era freqüente a ligação explícita entre um tópico gramatical apresentado e uma situação concreta de uso. Esses e outros traços discursivos das aulas de gramática do período podem ser observados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Estrutura de participação das professoras (aulas de março a junho/04)

Estratégias de Participação:	Exemplos:
Perguntas para criação de compromisso ou <i>rapport</i> com os alunos	Quando é que a gente usa o S, <i>então</i> ?
<i>display questions</i>	Quantos anos <i>ele</i> tem? (...) E se fosse <i>ela</i> ?
Metalinguagem	O S significa (...) é usado para a terceira pessoa do singular
Citação da LI no fluxo da LM, ou de tradução	A R. já descobriu que o <i>a</i> é <i>uma</i> .
Recuperação do conhecimento pré-existente dos alunos	Que é que vocês conhecem aqui? Vocês lembram de ter visto isso no 1º grau?
Perguntas indutivas	Esta palavrinha <i>doctor</i> começa com vogal ou com consoante? Então, é com <i>a</i> ou <i>an</i> ?
Antecipação das respostas às próprias perguntas	Este texto aqui é o quê, hein? Que tipo de pergunta é? É pessoal, não?

Em conformidade com o Quadro 4, no discurso pedagógico das professoras observadas, era freqüente o uso de perguntas de avaliação, feitas em português. Esse traço discursivo, habitual em contextos educacionais, é utilizado para cumprir objetivos pedagógicos legítimos, tais como verificar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, seu uso é pouco registrado na interação social externa à sala de aula, em que se pergunta, quase sempre, por informação nova e não simplesmente para avaliar ou verificar conhecimento, exceto, talvez, nas interações entre adultos e crianças, também de algum modo instrucionais. Não obstante, constatou-se que o recurso discursivo era compreendido pelos alunos e gerador de *rapport* (empatia), pois eles procuravam, quase

sempre, corresponder às demandas das professoras de maneira a demonstrar compreensão ou engajamento na aula.

Ao lado das perguntas de avaliação, outro recurso discursivo bastante utilizado pelas professoras como forma de produzir *rapport*, era a estratégia de recuperar o conhecimento prévio dos alunos, utilizada também como forma de inseri-los no discurso pedagógico e garantir, assim, um patamar comum de compreensão e engajamento. Em outros momentos, no entanto, as perguntas feitas pelas professoras aos alunos eram respondidas por elas mesmas: *de onde o texto foi tirado mesmo? Ele fala do quê? Da preservação do verde, né?* (Patrícia aula de 12/05/04), o que algumas vezes limitava a participação ativa dos alunos na interação.

Diante do uso da LI pelas professoras, principalmente na forma de perguntas, havia alguma resistência pontual e os alunos, então, demandavam pelo uso da LM: *fala português, fessora!* (aula de 16/08/06, de Nelma). Essa fricção também era registrada nos episódios em que os alunos roubavam o turno das professoras e mudavam de código ou, em que, diante de seguidos turnos em LI das professoras, protestavam, alegando *não estarem entendendo nada*. Nas aulas de Nelma, talvez pela pouca idade dos alunos (média de 12 anos) e sua conhecida capacidade de adaptação ao novo nessa fase, havia a menor quantidade de episódios de resistência ao uso da LI. Os alunos de Nelma, inclusive, utilizavam os *chunks* aprendidos para comunicarem-se entre si na LI durante a aula: *it's one for two, it's one for two* (16/08/06, aula de Nelma, em que distribuía material xerocado para ser usado em duplas), ainda que a língua principal da interação continuasse sendo português.

Assim sendo, a estrutura de participação registrada nas primeiras aulas de gramática observadas era centrada nas professoras, desenvolvida majoritariamente na LM e alicerçada, principalmente, em episódios de exposição dos alunos a regras, ou a fatos lingüísticos da LI. Essa configuração interacional não decorria, no entanto, apenas das limitações impostas pelo seqüenciamento gramatical do material didático, como se poderia concluir preliminarmente. Ela resultava, sobretudo, das *concepções* sobre gramática e seu ensino de que as professoras dispunham naquele momento. Desse modo, o ensino de gramática confundia-se com o ensino de itens lingüísticos específicos, abordados de maneira isolada. Por isso, quando perguntadas acerca do *por quê* ou do *para quê* ensinavam o que ensinavam, as professoras demonstravam alguma dificuldade em identificar, por exemplo, as competências lingüísticas necessárias para promover o uso significativo e socialmente importante dos conteúdos abordados. Desse modo, a gramática constituía-se, ao mesmo tempo, objeto e fim último do ensino. Diante disso, na sessão colaborativa em que se procurava planejar uma aula com foco comunicativo em gramática, as professoras, ao serem perguntadas sobre o objetivo comunicativo de uma atividade de descrição de figuras, responderam: (linha 2) *ensinar preposições*. (linha 3) *Mas, saber preposições isoladamente é saber fazer algo com a LI, na vida social?* Esse enunciado gerador de tensão foi proposto pela pesquisadora e, inicialmente, a professora Patrícia justifica o uso da atividade por ser interessante (linha 4). A tensão colaborativa que se segue é ilustrada no excerto 20, em que a professora Patrícia aprofunda sua reflexão e traz à tona concepções sobre ensinar gramática de modo contextualizado, assinalando experiências advindas da formação inicial: (linhas 10 a 13): *pior que é uma coisa, não sei se é um entendimento de todos, mas a maioria dos professores ((da graduação)) sempre fala assim: aquilo tem que ser contextualizado, aquilo tem que ser contextualizado . Ai quando põe contextualizado*

todo mundo só pensa no texto. Em seguida, Patrícia assinala seu percurso crítico e demonstra, por meio do uso de *mas* é claro, o novo lado da balança para o qual, agora, pende (linha 14): *Mas é claro que isso não quer dizer que contextualizado tem que ser dentro do texto ((escrito)), né?.* Ela demonstra, então, que a reflexão sobre ensino de gramática não ocorre isoladamente e motiva outras reflexões, tais como refletir sobre o conceito de texto e contexto, que ela também aponta no excerto 20.

Excerto 20⁴²

1L: *Qual o foco da atividade? **Enunciado gerador de tensão***

2P: *Ensinar preposições. **Reflexão***

3 L: *Mas saber preposições é saber fazer algo com a LI na vida social?(...) **Enunciado gerador de tensão***

4 =P: *Eu acho interessante ((a atividade)) (...) **tensão colaborativa + reflexão***

5 =M: *É interessante porque vai chamar a atenção deles ((alunos)), entendeu? =*

6 =P: *envolve speaking **Reflexão***

7 =P: *Listening*

8 M: *Listening, claro, porque eles vão ter que ouvir um ao outro **Reflexão***

9 P: *É. Eles podem estar tendo que escrever também, né? (**Reflexão + Ação-transformadora**)*

10 *pior que é uma coisa, não sei se é um entendimento de todos, mas a maioria dos*

11 *professores ((graduação)) sempre fala assim: aquilo tem que ser contextualizado,*

⁴² Dada a extensão dos excertos 21 e 22, convém lembrar que “P” refere-se à Patrícia, “M” refere-se à Maria Ângela, “N” refere-se à Nelma, “L” refere-se à Larissa (pesquisadora) e “AN” refere-se à Andréia, professora e aluna do EDUCONLE, que também integrou, extraordinariamente, essa sessão colaborativa.

12 *aquilo tem que ser contextualizado . Ai quando põe contextualizado todo mundo só*
13 *pensa no texto.*

14 *Mas é claro que isso não quer dizer que contextualizado tem que*

15 *ser dentro do texto ((escrito)), né? **Reflexão***

O excerto 20 demonstra, ainda, o debate das professoras acerca de como integrar habilidades comunicativas no interior de uma aula de gramática (linhas 6 a 9): *envolve speaking, listening, listening, claro, porque eles ((alunos)) vão ter que ouvir um ao outro. É, e eles podem estar tendo que escrever também, né?*. Diante disso, verifica-se que a tensão colaborativa aqui descrita assinala a ocorrência de pelo menos dois pontos específicos de tensão: (a) o ensino de LI gramaticalmente sequenciado e preso ao texto escrito e (b) a gramática funcional, voltada para os usos da LI em situações de interação social (oral e/ou escrita). Essa fricção é mais saliente no excerto 21, a seguir.

Assim, no excerto 21, a professora Andréia⁴³ salienta que a atividade de descrição de figuras, debatida na sessão colaborativa, proporciona aos alunos o desenvolvimento da competência lingüística. Andréia apropria-se, então, da metalinguagem da LA, conectando teoria-prática (linha 1) *realmente eles ((alunos)) estão estruturando as frases, não?*. Ao assinalar o objetivo comunicativo da atividade, voltada para um ato de fala (descrever), ela conclui (linha 9) *é a gramática funcional*.

⁴³ A Professora Andréia participou, extraordinariamente, dessa sessão colaborativa, tendo em vista que integrava, juntamente com as participantes da pesquisa, um grupo de trabalho proposto em um dos Módulos de Metodologia do EDUCONLE. O tema central do trabalho *integrated skills* no ensino de LI, foi discutido na sessão. Pela relevância dos temas abordados, optou-se por manter suas falas aqui.

Além disso, a Patrícia também comenta sobre a importância da gramática em situações concretas de uso da LI, ou seja, em interação social. Isso requer uma mudança no *para quê* ensinar gramática, conforme ela própria sugere: *então o objetivo, o que eu quero mesmo, é que ele ((aluno)) descreva. A estrutura é só para dar suporte* (linhas 7 e 8). Diante disso, a Professora Maria Ângela comenta sobre o conflito de concepções vivido até então e o novo enfoque, que agora parece delinear-se *a gente perde isso muito de foco, né* (linha 12)?

Excerto 21

1 AN: *Realmente eles ((alunos)) estão estruturando as frases, não?*

2 *É na vida real você não pode dizer: é esse meu aluno vai aprender a usar*

3 *preposição. Tensão colaborativa + Reflexão*

4 P: *Na vida real, ele vai chegar num lugar e vai conseguir descrever. Tensão colaborativa + Reflexão*

5 L: *DESCRICHÃO, então é isso. Eu vou ensinar o meu aluno fazer descrição. Então,*

6 *para isso ele vai precisar usar: preposição, presente, não sei o que mais. Reflexão + Ação transformadora*

7 P: *Então o objetivo, o que eu quero mesmo é que ele descreva a estrutura é só para 8 dar suporte Reflexão*

9 AN: *É a gramática funcional, né? Reflexão*

10 P: *Pois é e o nosso problema é esse: a gente tem sempre e mente o quê? que*

11 *grammar é presente, passo, futuro Reflexão*

12 M: *A gente perde muito isso de foco, né? Reflexão*

13 0 M/P: *Perde*

No excerto 22, a Professora Nelma posiciona-se autônoma e criticamente sobre a análise das aulas de gramática empreendida *eu penso ((agora)) justamente o contrário disso* (linha 1). Ela também relata, seu crescimento pessoal-profissional e aponta as mudanças por ele acarretadas *cheguei à conclusão que você não tem que começar com NADA tem que começar com TUDO* (linhas 5 e 6). Assim, procura demonstrar que, por ter mudado de postura, opta agora por ensinar gramática de modo mais significativo, ou seja, voltado para o uso da LI e, não mais, de maneira fragmentada: *você não tem que começar com NADA tem que começar com TUDO (...) e não como verbo to be, como eu falei no começo* (linhas 5 a 7, em que Nelma refere-se à SC de 23/06/04).

Excerto 22 (SC de 25/06/04)

1 *Eu penso ((agora)) justamente o contrário disso* **Reflexão** .

2 *Eu acho os meus alunos muito capazes. Para mim eles podem tudo. ...*

3 *Eu acho também que já mudei muito.*

4 *Sabe... eu falo pra todo mundo que esta pesquisa está me ajudando.* **Reflexão**

5 *Eu mudei o método e eles aprendem mais. Cheguei à conclusão que você não tem que*

6 *começar com NADA tem que começar com TUDO (...) e não como verbo to be, como*

7 *eu falei no começo ((da pesquisa))* **Reflexão** +

Ação-transformadora.

Como se vê no excerto 22, para a Professora Nelma, seu discurso aparentemente facilitador, registrado no princípio da observação, resulta agora em mais autonomia docente, como demonstrado por ela (linha 3): *eu acho também que eu já mudei muito*. Além disso, a oposição entre os elementos argumentativos *NADA* e *TUDO* (linha 6)

aponta para o desenvolvimento de uma provável concepção de ensino de gramática direcionada, agora, para a linguagem como prática social. A configuração das aulas, resultante desse tipo de reflexão, é descrita no item a seguir.

4.2.3. Os padrões interacionais modificados nas aulas de gramática: a inserção de uma nova centralidade

É importante assinalar, primeiramente, a inserção do item *fala do* aluno em inglês, nas aulas observadas entre agosto e novembro/2004. Essa mudança é significativa e pode ser explicada pela opção, nesse período, por atividades com ênfase na prática oral para trabalhar o desenvolvimento lingüístico dos alunos, tais como: quebra-cabeça (*jigsaw*), entrevistas e debates, algumas delas demonstradas às professoras no EDUCONLE, ou por elas mesmas sugeridas nas sessões colaborativas do estudo⁴⁴. Por meio desse novo aporte metodológico, as professoras passaram a oferecer aos alunos um patamar lingüístico mínimo, com base no qual eles puderam interagir na LI, de modo socialmente importante. Decorre disso que o discurso docente também foi produzido com mais frequência na LI e, por isso também, deixou de ser tão necessário recorrer extensivamente ao uso de metalinguagem, visto que as professoras passaram a ensinar uma língua *em uso*. Essa nova centralidade das aulas (ditas) de gramática assinala uma re-inserção da LI com propósitos ligados à sua prática social, como é retratado no excerto 23, em que a Professora Patrícia debate com os alunos o conteúdo de diferentes textos sobre *estrangirismos*. O foco lingüístico da aula era a habilidade de

⁴⁴ Mais detalhes sobre a efetivação das atividades de produção oral nas salas de aula observadas serão apresentados no item 4.3.1, a seguir.

demonstrar concordância ou discordância/opinião na LI, por meio de enunciados afirmativos e negativos:

Excerto 23 (aula de 14/09/04):

P: Como o deputado pode dizer que não concorda? (...) He can say I agree

And you: do you agree or disagree with him?

A: Agree (risos)

B: I don't agree

A: I don't agree

Como também pode-se observar no excerto 23, as perguntas de demonstração continuam, nessa fase das aulas, presentes. Esse padrão de interação demarca uma configuração interacional familiar às professoras e seus alunos, em cujos contornos é empreendida a complexa (e às vezes difícil) tarefa de ensinar. Trata-se de um padrão interacional ao qual os alunos, quase sempre, se engajam, participando conforme solicitados. De todo modo, as professoras, agora mais conscientes dos processos interacionais envolvidos na aprendizagem de LI, bem como de seu papel social, parecem deixar a vida lá fora, aos poucos, entrar pela soleira da porta da sala de aula, isso é demonstrado, no Quadro 5:

Quadro 5 – Padrões de interação das professoras em aulas comunicativas (outubro e novembro de 2004):

Estratégias de Participação	Exemplos:
Uso de perguntas para criação de <i>rapport</i> com os alunos	Ok. Let's ask her about this (...) what do you think?
Uso de <i>display questions</i>	O que o Texto 1 fala sobre que assunto? É contra ou a favor?
Uso reduzido de metalinguagem	Como o deputado pode dizer que não concorda? He can say <i>I agree</i>
Uso mais extensivo da LI	OK. So you use don't, OK?
Recuperação do conhecimento pré-existente dos alunos	Vocês lembram que a gente viu isso na aula passada?
Uso de perguntas indutivas	E para dizer onde mora? <i>Do you live(...)</i>
Fala do aluno em inglês	I don't agree

Com respeito às mudanças discursivas e metodológicas do período de observação de aulas registrado no Quadro 4, a Professora Patrícia faz uma interessante reflexão. Ela afirma enxergar (agora) a LI como um todo sistêmico, a ser ensinado *a partir de tudo e não do verbo to be*, diferentemente do que ela havia declarado no início da pesquisa. Assim, conclui-se que a consciência, o auto-questionamento, podem mudar as justificativas das professoras sobre o que elas faziam na sala de aula, conforme explicita o excerto 24:

Excerto 24 (SC de 25/10/04)

P: (...) Agora, né (...), A-FTER EDUCONLE ((ri para as colegas, que também riem)) é que eu estou pensando nisso ((preparação de aulas)). Antes, eu só chegava lá e PRONTO (...) falava a aula. (...) Agora eles ((alunos)) participam muito mais. Tenho mais trabalho antes da aula do que durante a aula, sabe?

Desse modo, no excerto 24, há determinados traços discursivos que demonstram também percurso reflexivo. Note-se, por exemplo, a contra-posição das palavras AFTER e PRONTO, pronunciadas em tom de ressaltado e com o recurso da silabação. O termo *after* indica, ao que parece, uma *passagem*. Ele descreve a mudança na atuação da Professora Patrícia *antes* de sua inserção no EDUCONLE e nesta pesquisa, em comparação com sua atuação atual, segundo seu próprio ponto de vista. Para demonstrar isso, a Professora Patrícia declara que *agora* tem que pensar sobre a aula, isto é, trabalha mais em sua preparação do que durante a aula propriamente dita (em que os alunos participam/trabalham mais que ela): *antes eu falava a aula*. A contraposição entre os pronomes *eu* e *eles*, parece significar que, agora, eles (os alunos) fazem a aula *com* ela.

Apesar das mudanças registradas na prática das professoras, como demonstra o Quadro 5, e os excertos aqui apresentados, o processo de conscientização e reflexão crítica, que esta pesquisa se propôs a promover, descrever e analisar, foi povoado de incerteza e não-linearidade, comuns em qualquer situação de aprendizagem. Assim, não obstante a enorme capacidade de engajamento e disposição para mudar, que as professoras demonstram desde o ingresso no EDUCONLE até a participação voluntária neste estudo, havia meandros próprios da atividade educativa em que nem sempre era possível ingerir. Entre eles, destacaram-se as condições institucionais como fatores

limitadores de mudança, principalmente na E4, uma escola particular, em que a Professora Patrícia devia seguir, rigorosamente, a apostila adotada pela escola, de metodologia basicamente audiolingual. Apesar disso, na E2 e na E3, escolas públicas, em que as professoras tinham mais autonomia, apesar dos quase sempre escassos recursos materiais, houve mais episódios de mudança observável, como o registrado no excerto 25, em que a Professora Nelma procura estabelecer uso e significado social para o conteúdo linguístico em foco (informações pessoais na LI):

Excerto 25 (aula de 16/08/04, Professora Nelma)

N: (...) *É igual a uma ficha de hotel. Vocês já viram? O que vocês têm que preencher?*

A: *Nome, idade, RG, CPF, endereço...*

N: *Agora vocês vão olhar aqui e preencher: What's your name? How old are you?*

Conclusão da parte 1 do capítulo

Na tentativa de responder à primeira pergunta desta pesquisa: *Os professores em formação integram a teoria aprendida no EDCUONLE à prática docente? Como e em que medida?* é preciso, primeiramente, retornar à premissa inicial deste estudo, segundo a qual a integração teoria-prática resulta, primeiramente, de um repensar crítico sobre a profissão de professor. Assim, essa integração requer, antes de tudo, *conscientização* sobre o ser-professor, conforme Freire (1972) definiu o termo. Tendo isso em vista, a reflexão crítica sobre a ação docente, aqui demonstrada, envolveu duas dimensões, estreitamente interligadas: (a) a dimensão segundo a qual *crítico* significa socialmente importante e uma outra, (b) de acordo com a qual o termo indica um pensar dialético e não-dicotomizante da relação teoria-prática. Decorre delas, ainda, uma terceira

dimensão, em que a reflexão crítica foi definida como (c) uma forma de *criar e recriar* a teoria e, não apenas, *repeti-la* de modo subalterno.

Desse modo, as professoras pesquisadas percorreram um caminho de conscientização em que debateram colaborativamente seu fazer docente e puderam transformar o conhecimento teórico em um modo de auto-conhecimento, adaptando-o às suas realidades locais e institucionais, a despeito das limitações, principalmente institucionais, que sempre vão existir.

No que tange ao ensino de gramática, especificamente, houve a construção de uma nova *centralidade*, demarcada discursivamente nas sessões colaborativas e com reflexos para a *práxis*. Nesse sentido, não se trata de constatar, apenas, que o ensino de temas isolados de gramática deixou ser foco central das aulas para ocupar uma posição diferente, em que a gramática serviu para garantir a comunicação efetiva e o uso socialmente importante da LI. Trata-se de assinalar, também, que as professoras recriaram, em suas salas de aula, situações em que a LI pudesse ser utilizada significativamente, mesmo quando dispunham de poucos recursos materiais, pouco tempo e a despeito da (dita) falta de prestígio que a disciplina possui na escola regular.

Para responder a segunda questão, proposta pelo estudo: *Como os professores em formação utilizam a linguagem para debater criticamente a teoria divulgada no EDUCONLE nas interlocuções com a pesquisadora e para empreendê-la praticamente no cotidiano da sala de aula? Essa conexão contribui para a atenuação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar?* é necessário salientar que, no que concerne especificamente ao tema de ação-colaborativa 1 (TAC 1) deste estudo, foi preciso,

primeiramente, desmistificar as concepções que as professoras tinham sobre *gramática e seu ensino*. Assim, para elas, inicialmente, a gramática restringia-se ao ensino de itens lingüísticos isolados, empreendido por meio de atividades quase sempre de repetição ou de substituição. Foi preciso, por isso, tentar compreender, primeiro, que ao ensino de gramática deve preceder, necessariamente, um reconhecimento de que a linguagem é uma forma de interação humana. Para isso, a LI precisa ser ensinada como prática social e não simplesmente como um conjunto sistemático de regras a ser contemplado de longe pelo aluno. Desse modo, o uso social da LI, por exemplo, em situações concretas do cotidiano, ao ser debatido nas sessões colaborativas, propiciou às professoras nova tomada de consciência e um desvencilhamento do conhecimento de *doxa* sobre o ensino de gramática, até então hegemônico entre elas.

Diante disso, para além de dominarem a metalinguagem da área, passando a *utilizar termos como gramática funcional, ensino estruturalista e uso significativo da LI*, dentre outros, as professoras adaptaram o novo conhecimento e produziram heurística (Kumaravadivelu 2003), desenvolvendo, em suas aulas, atividades em que um novo paradigma de ensinar gramática começou a ser observável. Nesse processo, elas passaram a utilizar mais a LI, bem como seus alunos, e desenvolveram atividades centradas neles, não obstante as limitações institucionais que cercearam o trabalho docente, em especial na E4. Essas mudanças não foram lineares e nem ocorreram na mesma intensidade para todas as participantes. No entanto, acarretaram mais motivação da parte de professoras e alunos, bem como maior prestígio para a disciplina. O percurso de reflexão e mudança das participantes, aqui assinalado, foi demarcado discursivamente e balizado pelo construto *tensão colaborativa*, como retratado na Figura 1 (c.f. 3.4, deste estudo).

Capítulo 4 – Parte 2

Esta seção pretende descrever e analisar o percurso de reflexão das professoras pesquisadas sobre algumas concepções de ensinar, que surgiram como temas de debate nas sessões colaborativas, a saber: (a) contexto na produção oral dos alunos, (b) uso e sentido no ensino de LI, (c) autoridade do livro didático e (d) autonomia docente e discente. A *tensão colaborativa* engendrada com base nessa reflexão constituiu-se no tema de ação-colaborativa 2 (TAC 2) deste estudo, denominado *concepções divergentes*.

Pretende-se demonstrar aqui, então, como a reflexão crítica sobre essas concepções de ensinar a LI incidiram no dia-a-dia escolar e puderam, portanto, modificá-lo. Tendo em vista a interconexão do TAC 1 (*ensino de gramática*) e do TAC 2 (*concepções divergentes*), a análise desta seção visa a elucidar mais sobre as seguintes perguntas de pesquisa, que igualmente nortearam a parte 1 deste capítulo:

1. Os professores em formação integram a teoria aprendida no EDUCONLE à sua prática docente? Como e em que medida?
2. Como os professores em formação utilizam a linguagem para debater criticamente a teoria divulgada no EDUCONLE nas interlocuções com a pesquisadora e para empreendê-la praticamente no cotidiano da sala de aula?

Essa conexão contribui para a atenuação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar?

4.3. Concepções divergentes -TAC 2

4.3.1 As concepções em modificação: contexto na produção oral, uso e sentido

O segundo tema de ação-colaborativa (TAC 2), denominado *concepções divergentes*, relaciona-se estreitamente ao TAC 1, *ensino de gramática* (c.f. capítulo 4, parte 1, deste estudo). Essa inter-relação confirma a consistência do princípio que funda este estudo, de acordo como qual a formação crítica de docentes deve ser compreendida de modo indiviso e não-compartmentalizado. Decorre disso que a reflexão crítica sobre *ensino de gramática* resultaria num debate incompleto ou até infrutífero, caso não tivesse fomentado outros, entre eles, notadamente, o debate sobre as *concepções divergentes*. Dentre elas, as concepções de produção oral e contexto, por exemplo, foram salientadas pelas professoras como temas problemáticos para elas no cotidiano de suas salas de aula e que redundavam numa prática docente menos emancipada e menos efetiva. O excerto 26 registra o âmbito em que o debate acerca de produção oral começou a configurar-se, com base no seguinte enunciado gerador de tensão, proposto pela pesquisadora: *mas será que repetir essas frases lá na frente da sala é falar a língua significativamente?* (linhas 1 e 2). Ao debater sobre isso, as professoras, primeiramente, assinalaram atividades de caráter áudio-lingual, que se inseriam no paradigma behaviorista de ensino no qual a maioria relatou ter aprendido a LI *Nossa, eu também aprendi assim!* (linha 6). Com base nisso, não obstante a atmosfera descontraída da SC,

com risos, a *tensão colaborativa* instaura-se e há confronto de concepções, assinalado pelas próprias professoras:

Excerto 26 (SC 26/06/2004)

1 L: *Mas será que repetir essas frases lá na frente da sala é falar a língua*

2 *significativamente? Enunciado gerador de tensão*

3 P: *É prática oral= Reflexão*

4 =M: *É, é mas é, repetição, né? Tensão colaborativa*

5 L: *É que a maioria de nós aprendeu inglês assim Enunciado gerador de tensão*

6 P: *Nossa, eu também aprendi assim! Reflexão*

7 L: *Pois é... Eu também... eu também aprendi e dei muita aula áudio-lingual do tipo:*

8 *do you like apple? Do you like banana ? Yes I do, no I don't = .*

9 M: = *Ée tinha que ser com a resposta completa. Era assim: how old are you? I am*

10 *twenty years old. Se fosse só I am twenty eu punha errado (risos) Reflexão + Tensão colaborativa*

A concepção sobre produção oral significativa foi sendo debatida nas sessões colaborativas e resultou na inserção, nas aulas das professoras, de atividades do tipo quebra-cabeça e entrevistas, em que os alunos tinham a oportunidade de utilizar a LI de modo mais comunicativo. Assim, no excerto 27, a Professora Maria Ângela relata uma atividade de entrevista, planejada por ela. Ela reflete sobre o uso do conteúdo lingüístico em foco na atividade *Eu acho que foi (xxx.) É (xxx) perguntas que você realmente usa quando quer conhecer uma pessoa (linhas 1 e 2)*. A professora retoma, assim, o TAC 1 da pesquisa (ensino de gramática) e demonstra que a atividade foi também um modo de

romper com a crença generalizada em sua escola de que os alunos do turno da noite, por serem menos disciplinados e integrarem turmas mais numerosas, não pudessem produzir fala significativa na LI. Então, ela comenta (linhas 10 e 11) *mesmo os turno da noite, surgiram outras ((perguntas)), né?*. Ao final do excerto, a Professora Maria Ângela sumariza sua avaliação pessoal para trabalho: *Eu achei muito boa aquela aula* (linha 13). Assim, por meio de uma atividade em que o conceito de produção oral foi revisto, a professora planejou uma aula que resultou na participação ativa dos alunos, interagindo significativamente na LI. A concepção sobre produção oral em LI foi, nesse episódio, modificada, e decorreu disso um ambiente menos tenso e mais favorável para a aprendizagem, mesmo numa turma numerosa e considerada indisciplinada pela professora e pela escola.

Excerto 27 (SC de 12/10/04)

1 M: *Eu acho que foi (xxx.) É (xxx) perguntas que você realmente usa quando quer*

2 *conhecer uma pessoa* **Reflexão**

3 P: *É. Cuja resposta eles não sabiam. Eles tinham que perguntar*

4 =M: *porque eles não sabiam*

5 L: *Isso é abordagem comunicativa.* **Reflexão + Ação- transformadora**

6 M: *É. E assim eles gostaram muito, sabe, daquela aula* **Reflexão + tensão colaborativa.**

7 L: *Depois eles comentaram?*

8 M: *Você viu que surgiram perguntas, né =*

9 =L: *que a gente nem pensava*

10=M: *Que a gente nem pensava que eles eram capazes, mesmo os do turno da noite,*

11 *surgiram outras ((perguntas)), né.* **Reflexão + Ação- transformadora.**

12 L: *Eles se interessaram.*

13 M: *Eu achei muito boa aquela aula **Reflexão***

O excerto 28 retrata um episódio em que as professoras discutem com a pesquisadora sobre o conceito de contexto, decorrente da preocupação em contextualizar atividades de produção oral. É fato que a noção de contexto é bastante complexa, não havendo, pois, convergência entre as várias perspectivas teóricas, apesar de encontrar-se sempre relacionada aos efeitos de sentido que um texto (oral ou escrito) produz nos interlocutores⁴⁵. Por causa disso, as professoras pesquisadas demonstravam, freqüentemente, nas sessões colaborativas, preocupação em como contextualizar o ensino de habilidades orais. *Mas, o que significa contexto?* (linha 1). Esse enunciado gerador de tensão foi trazido à tona nas sessões colaborativas pela pesquisadora. No excerto 28, a Professora Patrícia comenta também sobre sua noção de contexto, que se encontrava, segundo ela mesma, em processo de modificação, após o ingresso no EDUCONLE e nesta pesquisa. O comentário surge quando pergunto, apoiada por Maria Ângela, por que razão, mesmo numa aula em que seriam enfatizadas habilidades orais, era necessário introduzir um texto escrito.

Excerto 28 (SC 15/10/04)

1 L: *Mas, o que significa contexto? **Enunciado gerador de tensão***

2 M:// *Era isso que eu ia falar **Reflexão + tens***

⁴⁵ Para Maingueneau (2002), por exemplo, o conceito de contexto deve ser compreendido levando-se em conta três tipos de “contextos”: (a) o contexto situacional; (b) as seqüências verbais que antecedem ou precedem a unidade que se vai interpretar e (c) o conhecimento pré-existente sobre o tema, ou o tipo textual. Para Widdowson (1996), o conceito de contexto reúne os aspectos da realidade (externa ao texto), reconhecidos como significativos pelos interlocutores, como um construto esquemático.

- 3 *P: É que a gente sempre ouve falar que tudo tem que ser con-tex-tuali-zado, então,*
4 *acha que tem que começar tudo com um texto. Mas, agora, eu acho que pode ser*
diferente.
5 *É isso que ela está falando ((referindo-se a mim e olhando para as colegas)).*
6 *Não tem que ser sempre com o texto ((didático)) não. **Reflexão***

Na fala de Patrícia *Não tem que ser sempre com o texto ((didático)) não* (linha 6), ela revela um despertar crítico, uma nova tomada de consciência. Patrícia também compartilha o novo conhecimento com as colegas, no momento em que olha para elas e aponta para a pesquisadora *É isso que ela ((referindo-se a mim e olhando para as colegas)) está falando* (linha 5). Não obstante, no decorrer do estudo, o auto-conhecimento das outras professoras sobre as várias concepções de ensinar a LI é também retratado por elas mesmas, como assinalado no excerto 29, em que Professora Nelma demonstra uma compreensão renovada sobre USO e SENTIDO na LI, bem como apresenta novas justificativas para o que faz em sala de aula, o que pode ser exemplificado no enunciado *A intenção era dar os verbos que são utilizados na vida prática deles* (linha 12).

Excerto 29 (SC de 15/10/2004)

- 1 *L: Nelma, fala algumas modificações que você pode identificar na sua prática depois*
2 *da entrada no EDUCONLE e deste estudo coletivo conosco **Enunciado gerador de***
tensão
3 *N (...) Eu estou sempre procurando inovar, trazer material novo, material que seja de*
4 *interesse dos meus alunos. Estou mais voltada para trabalhar com o cotidiano deles.*
5 *Eu percebi que isso tem um valor muito grande para os alunos e há um interesse*

6 *muito maior também. Eu lembro que eu usei um exercício de ligar com coisas que*
7 *eles ((alunos)) utilizam na vida prática, como, por exemplo, limpar uma casa, lavar*
8 *uma roupa, trabalhar com computador porque eles conhecem muitos deles*
9 *trabalham com computador, já fizeram curso e conhecem. Inclusive jogam estes*
10 *jogos de computação.*
11 *Eles estão sempre me perguntando sobre o vocabulário daqueles jogos (...).*
12 *A intenção era dar os verbos que são utilizados na vida prática deles* **Reflexão** +
Tensão colaborativa + Ação-transformadora
13 *Agora, atualmente, eu estou preocupada com isso: se ele ((aluno)) está aprendendo*
14 *para usar. Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu penso* **Reflexão** .

No excerto 29, a professora Nelma demonstra mais autonomia intelectual e declara, então, poder fazer escolhas e mudar (linha 3): *eu estou sempre procurando inovar*. Não obstante, a *inovação* possui caráter reflexivo e não se configura, pois, em simples repetição da teoria (linhas 4 a 6): *estou mais voltada para trabalhar com o cotidiano deles. Eu percebi que isso tem um valor muito grande para os alunos e há um interesse muito maior também*. Seu discurso aponta, ainda, para uma mudança reflexiva, que se efetivou após o ingresso no EDUCONLE e a participação nesta pesquisa, demarcada pelo termo *agora* (linhas 13 e 14) *Agora, atualmente, eu estou preocupada com isso: se ele ((aluno)) está aprendendo para usar*. Ao final do excerto 30, a Professora Nelma enuncia uma fala conclusiva, que remete aos preceitos defendidos pelo EDUCONLE, que ela parece ter reinventado para si (linha 14): *Se não tem uso, não tem sentido. É isso que eu penso*.

É oportuno assinalar que a Professora Nelma, nos primeiros meses da pesquisa denunciava a distância entre o saber do EDUCONLE (teoria) e da escola (prática), como demonstrado no excerto 30. Confrontados, os excerto 29 e 30 retratam um movimento de mudança, ou seja, uma forma de *re-aculturação* (Magalhães e Celani 2005, com base em Fullan 1996).

Excerto 30 (depoimento informal de 16/04/04)

N: É que a realidade aqui é muito diferente. Vocês na UFMG são contra livro didático?

De modo semelhante, no excerto 31, o auto-conhecimento, para Nelma, parece ter resultado também em auto-confiança, importante no desempenho da profissão: *eu estou calma* (linha 3). Assim, ainda que, no princípio, os trabalhos de reflexão crítica “tirem o chão”⁴⁶ dos professores em formação, mais tarde, com base no estabelecimento de redes de conhecimento e contato, eles tornam-se mais autônomos e confiantes na mudança como possibilidade (linhas 4 e 5) *Eu não tenho mais aquela preocupação de fazer com que eles entendam o livro, eu quero que eles ENTENDAM ((o conteúdo))*.

Excerto 31 (SCde 15/10/04)

1 N.: Eu mudei basicamente TODA a minha forma de trabalhar depois do

2 EDUCONLE. Hoje eu não tenho mais preocupação de seguir o livro didático. Eu

3 estou achando também que este curso está me trazendo muita calma. Eu estou calma.

4 Eu não tenho mais aquela preocupação de fazer com que eles entendam o livro,

*5 eu quero que eles ENTENDAM ((o conteúdo)) **Reflexão + Ação-colaborativa***

⁴⁶ Celani (2000: 241)

Na mesma direção, no excerto 32, durante uma sessão colaborativa realizada em 15/10/04, as professoras discutiram sobre as atividades trazidas por uma delas, retiradas de um livro didático. As atividades visavam ao planejamento de uma aula, solicitada num dos módulos de metodologia ministrados no EDUCONLE, com o tema *Integrated skills: grammar*. Sobre o livro didático em questão, a Professora Patrícia faz o primeiro comentário crítico (linhas 1 e 2): *Ó, dos textos dele ((do livro)) eu gosto. Mas da parte de gramática eu não gosto, porque tem muito (...)*. Esse comentário denuncia a postura mais autônoma da Professora Patrícia, em que ela avalia e critica um livro didático considerado bom por algumas das colegas. Diante disso, a Professora Nelma⁴⁷ justifica sua opção pelo material (linha 4): *mas é muito comunicativo*, o que traz à tona, de algum modo, sua interpretação do discurso do EDUCONLE. Note-se que ambas as avaliações do material são justificadas, apesar de aparentemente díspares. Assim, se, por um lado, o referido livro apresentava alguns contextos específicos para o desenvolvimento da produção oral, do que decorre sua avaliação como *bastante comunicativo*, por outro lado, também apresentava exercícios de gramática-tradução, como aqueles assinalados pela Professora Patrícia. Neles parecia residir, então, a concepção de língua como um sistema isolado, fragmentado, distante do falante. As professoras percebem a contradição e a Professora Patrícia ressalta (linha 9): *a parte de gramática é péssima*.

O ponto que se quer evidenciar aqui, contudo, não é a qualidade do livro em si, e tão pouco sua avaliação, se comunicativo ou não. É a novidade de seu questionamento

⁴⁷ A Professora Bernadete não participou diretamente desta pesquisa, porém, integrou a SC de 15/10/05, em que as professoras planejavam uma aula como requisito para a conclusão de um dos módulos do EDUCONLE. Por seu significado para o estudo, bem como pela gentil disposição da professora em colaborar com a pesquisa, os dados foram considerados e aqui descritos e analisados.

pelas professoras, como indicativo de reflexão e autonomia intelectual. Principalmente porque a autoridade exercida pelo texto escrito é prevalente na escola. Ela confunde-se, assim, com a autoridade do professor e do saber teórico de que ele se faz representante, que encerra na linguagem escrita sua forma mais legítima de circulação. Ambas as autoridades são, aqui, revistas pelas professoras, criticamente.

Excerto 32

1 P: *Ó dos textos dele eu gosto. Mas da parte de gramática eu não gosto porque tem*

2 *muito assim de você, tem lá em Inglês, em português para você escrever a parte*

3 *do texto em Inglês. Não tem umas partes assim? **Enunciado gerador de tensão***

4 N: *Mas é muito comunicativo **Reflexão** + **Tensão-colaborativa***

5 P: *Tem umas partes interessantes, mas tem outras que são bem = **Enunciado gerador de tensão***

6 =M: *A parte da gramática é péssima **Reflexão** + **Tensão colaborativa***

7 P: *A questão da gramática deles não é legal, não*

8 N: *Mas a parte comunicativa de é boa*

9 P: *Mas a parte de gramática é péssima **Enunciado gerador de tensão***

No excerto 33, o enunciado gerador de tensão, proposto pela pesquisadora, *por que que vocês acham que a única forma de começar uma aula de gramática é com um texto ((de livro didático))?* (linhas 1 e 2) reascende as discussão sobre texto e livrodidático. A Professora Maria Ângela, então, toma rapidamente meu turno e propõe um novo modo de pensar o planejamento da aula em foco (linha 6): *Eu pensei em desenvolver uma atividade bem mais simples.* Maria Ângela segue apontando a ligação da atividade com a proposta da aula: integrar habilidades comunicativas na LI. Ela

justifica e expande seu comentário sobre a atividade (linhas 6 a 8): *Mas a atividade é simples, mas envolve o speaking, né, o listening e a gramática, por exemplo.* Ressalta-se que a atividade representa, para ela, uma alternativa *simples*. O sentido do termo, ao que parece, é bi-facetado. A atividade é simples porque, segundo Maria Ângela, pode ser feita rapidamente (linha 4): *a gente não vai ter muita aula mais.* Ela é também simples, pois posterga uma possível continuação do debate sobre que texto escrito usar para abrir a aula, uma vez que a sugestão apresentada prescinde de material escrito. É importante assinalar, também, no excerto 33, a existência de algumas referências ao EDUCONLE, feitas por Maria Ângela, que sinalizam uma possível conexão teoria-prática. Assim, ela aponta as habilidades requeridas do aluno para a realização da tarefa proposta por ela, que devem ser ensinadas, segundo ela, de modo integrado. Ela ainda ressalta a importância de enfatizar a gramática de forma indutiva e voltada para o uso concreto da LI (linhas 08 a 11): *então, nesta descrição aqui, ele está falando o quê? Ele está usando, está usando a, a preposição near. Está usando o present continuous, né? (...)* *Igual elas ((formadoras do EDUCONLE)) falaram naquela aula: vai ser uma coisa natural.*

Excerto 33

1 L: *Por que que vocês acham que a única foram de*

2 *começar um aula é com um texto?* = **Enunciado gerador de tensão**

3=M: *Era isso que eu queria falar + Bom eu pensei, nesta, nesta semana, a respeito de*

4 *uma atividade. E principalmente pelo tempo + a gente não vai ter muita aula mais,*

5 *né, para desenvolver ((tratava-se do final de ano)) desenvolver um projeto.*

6 *Eu pensei em desenvolver uma atividade bem mais simples (...) Entendeu? Mas a*

7 *atividade é simples, mas que envolve o speaking, né, o listening e a gramática, por*

8 exemplo. Então, nessa descrição aqui, ele está falando o quê? Ele está usando, está
9 usando a, a preposição near. Está usando o present continuous, né? E o outro vai
10 estar descrevendo a mesma gravura, né, é, mas é, está, né, igual elas ((do
11EDUCONLE) falaram naquela aula: vai ser uma coisa natural. **Reflexão + Tensão**
colaborativa Ação-transformadora

As professoras foram, então, ao longo do EDUCONLE e desta pesquisa, modificando algumas de suas concepções sobre a LI e seu ensino. Esse movimento foi discursivamente demarcado pelo construto *tensão colaborativa* e também observado como ação concreta na *práxis*. O crescimento, contudo, implicou novos desafios. E elas, muitas vezes, esbarraram em resistências institucionais. Principalmente, no que tange à Professora Patrícia, cuja comunidade escolar divergia das concepções que ela já trazia e que amadureceu durante o trabalho de formação continuada. É o que se procurará demonstrar na seção seguinte.

4.3.2 As concepções sobre livro didático, autonomia docente e discente: algumas limitações macro

As discussões com as professoras participantes demonstraram que, no que tange às concepções ligadas à produção oral significativa, houve crescente convergência entre o discurso teoricamente informado do EDUCONLE e o discurso das professoras aqui pesquisadas. Essa convergência foi, segundo elas mesmas, fruto do próprio processo de formação continuada e da participação nesta pesquisa: *eu acho que o EDUCONLE mudou muito a minha maneira de enxergar as coisas* (Professora Nelma, SC de 15/10/04). Não obstante, em vários momentos, havia divergência entre esse discurso (e sua decorrente

implementação na prática) e as concepções sobre ensino de LI defendidas na comunidade escolar, conforme relataram as professoras. Assim sendo, nas Escolas Públicas, E1, E2 e E3, a pressão sobre as professoras é menor, elas são mais ouvidas e podem, então, agir de maneira mais independente. Sentem-se mais respeitadas também, posto que se modificam e essa atualização é compartilhada com a escola como um todo: *eu acho que a minha escola também já melhorou muito* (Professora Nelma, SC de 15/10/04). De outra feita, na E4, escola particular, a Professora Patrícia é obrigada a cumprir a burocracia da instituição em que há, por exemplo, calendários com datas e conteúdos pré-determinados de provas, além da exigência do uso exclusivo de apostila gramaticalmente seqüenciada, conforme Patrícia relata *Eu tenho a prova. (...) Para isso ((continuar a abordagem do conteúdo em questão)), eu precisaria de umas três aulas. Então, assim, eu fico presa* (linhas 9 a 11). Esses modos de cerceamento afetavam negativamente o processo de ensino-aprendizagem da LI e a pressionavam, como a professora relata no excerto 34:

Excerto 34 (SC 12/10/04)

1L: (...) Você vai poder trabalhar, por exemplo, o que mais além do nome das roupas?

Enunciado gerador de tensão

2 P: Na sala de aula, por exemplo, dá para montar uma situação com vendedor, né?

3 Montar um teatrinho. Trabalhar em duplas ou grupinho. Eles imaginarem uma

4 situação de venda e compra.

5. P: Aí teria que saber o nome, o nome da roupa, tamanho, a cor o preço. Aí já

*6 entraria palavra tipo size, né, e outras **Reflexão + Ação-transformadora** (cerceada)*

7.L: E porque não continuar trabalhando este tema, para dar conta de comprar

*8 alguma coisa no shopping? **Enunciado gerador de tensão***

9 *P: Tempo. Eu tenho a prova. (...) Para isso eu precisaria de umas três aulas.*
10 *Pois é, né? Eles demoram, você vê, até para organizar o grupo. Então, assim, eu*
11 *fico presa. Você tem idéias legais e, ao mesmo tempo, você não sabe o que fazer por*
12 *que: Espera aí ... meu Deus, mas eu tenho só mais duas aulas este mês! Tem que*
13 *cumprir a apostila porque o pai obriga, a escola obriga. E você fica numa situação,*
14 *nem sabe o que fazer (...) **Reflexão +Tensão colaborativa+ Ação-transformadora***
(cerceada)

Diferentemente do que ocorre com a Professora Patrícia, na E3, escola pública, a professora Maria Ângela relata, no excerto 35, sua maior autonomia⁴⁸, respaldada pela comunidade escolar como um todo. Disso resulta uma prática docente da qual ela se faz mais convicta, pois atua como sujeito da própria ação profissional *Eu realmente seleciono o que eu quero. Eu recorto o que eu quero que eles aprendam* (linha 2). Exatamente o oposto do que ocorre com a professora Patrícia.

Excerto 35 (Sessão Colaborativa de 15/10/2004)

1 *M: (...) Eu tiro ((coisas do material que não são adequadas/interessantes)).*
2 *Eu realmente seleciono o que eu quero. Eu recorto o que eu quero que eles aprendam*
3 *porque outro dia eu fui dar uma questão das roupas, que nós aprendemos sobre*
4 *roupas na aula passada e só coloquei as coisas que nós usamos, que nós temos no*
5 *dia-a-dia nosso. Era o t-shirt, era, sabe, este tipo de roupa, camisa, saias (...)*

Reflexão + Ação- transformadora

⁴⁸ O termo autonomia foi aqui utilizado como em Pennycook (1997), no sentido de que ser autônomo significa, entre outras coisas, não ter que se submeter, sempre, ao desejo do outro.

Desse modo, o processo de integração teoria-prática não ocorreu de modo uniforme entre as três professoras. Ele não se deu rapidamente também. Pelo contrário, foi um processo paulatino e não-linear que dependeu, sobremaneira, da conjunção de aspectos de nível macro (econômicos, sociais, culturais) e institucionais (cultura de aprender dos alunos, expectativas dos pais e da direção, normas institucionais) que nele interferiram e que não podiam ser modificados exclusivamente pelas professoras. Por isso, é preciso demonstrar como as próprias professoras pesquisadas desenvolveram sua independência intelectual como alunas do EDUCONLE e como docentes, bem como os percalços que fizeram parte do processo.

Nas aulas observadas entre março e junho/04, havia muita dependência dos alunos frente às professoras, não importando a organização da sala para a interação: se em grande grupo (presumidamente centrada nas professoras), ou em grupos menores (presumidamente centrada nos alunos). Assim, embora os alunos, às vezes, realizassem as atividades propostas pelas professoras numa situação de mais envolvimento afetivo e social e, por isso mais dinâmico, como quando formavam grupos de trabalho, eles não se responsabilizam ativamente por suas tarefas em curso e imputavam às professoras a responsabilidade pela aprendizagem, conforme os excertos 36, 37 e 38 demonstram. Além disso, observa-se que, nas aulas das três professoras pesquisadas, os alunos restringem suas perguntas a aspectos quase sempre burocráticos da aula:

Excerto 36 (aula da professora Nelma de 12/05/04)

1 N: Eu vou distribuir o exercício para vocês. It's one for two, ok? Façam grupos de dois (...)

2 A: Professora, é para copiar no caderno?

3 N: Ok. Gente, vocês vão olhar na figura e relacionar com o verbo/=.

4 = A: *É para escrever no caderno?*

5 N: *Yes, copy it on the notebook.*

6 A: *Professora, fala PORTUGUÊS*

Excerto 37 (aula da professora Maria Ângela de 09/06/04)

M: Agora eu queria que vocês respondessem as perguntas em duplas, ou em grupos de três. Vocês vão olhar no dicionário só as palavras chaves. Vamos tentar entender pelo contexto=

=A: Professora, é para escrever em português ou em inglês?

Excerto 38 (aula da professora Patrícia de 12/05/04)

P: Ok. Now you will try to answer the questions about the Tree Machine, ok? In groups of three=

-A: O professora, posso fazer com o F.?

A: É para entregar nesta aula?

O debate entre as professoras pesquisadas sobre o tema da autonomia, instaurado nas sessões colaborativas posteriores, apontou também para a re-significação dos padrões de interação das aulas. As atividades centradas nos alunos continuaram a ter, assim, um aspecto afetivo e social importante, mas também passaram a objetivar a aprendizagem

da LI em si⁴⁹. Diante disso, pode-se dizer que, ao longo do estudo, o desenvolvimento da autonomia das professoras ocorreu, principalmente, em três âmbitos: (a) a independência das professoras como alunas do EDUCONLE; (b) a emancipação das professoras em sua ação docente e (c) o conseqüente desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esse trajeto é relatado por Maria Ângela, no excerto 39, como base no enunciado gerador de tensão proposto pela pesquisadora (linha 1): *Você acha que suas aulas são mais centradas no aluno ou no professor?*

Excerto 39 (SC de 12/10/04)

1 L: Você acha que suas aulas são mais centradas no aluno ou no professor? Quando

2 os alunos trabalham em grupos, você acha que eles o fazem de maneira autônoma?

Enunciado gerador de tensão

3 M.: Apesar de não, eu não concordo, são ((as atividades de sua sala de aula)) são

4 mais centradas no professor. A partir de algumas atividades que

5 nós fizemos no EDUCONLE, eu pude refletir melhor a minha prática reflexão Eu

6 estou conseguindo agora que elas se tornem mais centradas no aluno.

7 Por exemplo, trabalhos em duplas (...) algum jogo que eles têm que trabalhar com o outro colega.

8 Algum texto interessante, assim, que eu peço para que eles produzam, onde eles vão 9 fazer o peer-editing, né, eles vão trabalhar olhando o que que o colega errou. (...)

Reflexão + Ação-transformadora

49 A relação entre os modos de interação social na sala e a aprendizagem, bem como a concepção que professores alunos têm desses conceitos foi analisada por Mello e Dutra (2004).

É interessante assinalar ainda que, no excerto 39, a Professora Maria Ângela conecta, explicitamente, seu crescimento profissional prático com a teoria apresentada no EDUCONLE. Maria Ângela relata, assim, a incorporação do *peer-editing* (revisão de textos escritos entre colegas, linha 9) em suas aulas. Ela demonstra familiaridade com essa abordagem de correção de textos escritos, difundida no EDUCONLE, e que visa, principalmente, a aumentar a autonomia e a capacidade de monitoramento lingüístico dos alunos. A mudança não é, contudo, completa. Ao contrário, é lenta para os alunos e também para a professora. *Apesar de não, eu não concordar, são ((as atividades de sua sala de aula)) são mais centradas no professor. A partir de algumas atividades que nós fizemos no EDUCONLE, eu pude refletir melhor a minha prática* (linhas 3 a 5). A Professora Maria Ângela atribui, então, a maior independência dos alunos com resultante de aprendizagem significativa, pois declara *Por exemplo, trabalhos em duplas (...) algum jogo que eles têm que trabalhar com o outro colega. Algum texto interessante, assim, que eu peço para que eles produzam, onde eles vão fazer o peer-editing, né, eles vão trabalhar olhando o que que o colega errou* (linhas 7 a 9). No entanto, ser autônomo, de acordo com esse relato, significa engajar-se na aprendizagem em sala de aula. Maria Ângela não menciona aqui atividades autônomas incentivadas por ela e realizadas pelos alunos fora do contexto escolar. Assim, o conceito de autonomia que emerge está ligado, apenas, à maior responsabilidade pela aprendizagem na própria sala de aula de LI.

Cabia, assim, especular mais: *a aprendizagem também não poderia ocorrer fora da sala de aula?* As professoras afirmaram que sim, mas que a mudança também dependia da cultura de aprender, de ler e de estudar em casa, que vem desaparecendo, segundo Maria Ângela *eu acho que eles usam a internet e aprendem (...), mas é meio*

por acaso. Eles não estudam em casa não. Não fazem com esta consciência. Não é dirigido, sabe? (SC de 12/10/04). Ou seja: muita coisa *passa*, pois a cultura de aprender fora da sala de aula não está sedimentada. Nem por alunos, nem pela comunidade como um todo, como comenta, também, a professora Patrícia: *se a gente der muito “para casa” os pais reclamam* (SC de 12/10/04). No caso da Professora Nelma, no entanto, a dificuldade é ainda maior, tendo em vista o grau de carência de seus alunos: *tem aluno nosso que não tem nem cadeira para sentar em casa, como é que vão estudar?* (SC de 12/10/04).

No excerto 40, a Professora Maria Ângela relata, novamente, as escolhas autônomas que faz e demonstra como o desenvolvimento de sua autonomia como professora, ao preparar seu próprio material, converte-se em desenvolvimento da autonomia dos alunos: *bom, na escola pública, o material que eu utilizo, principalmente no turno da noite, é um material ((autêntico)) que eu mesma seleciono para eles (...) então, eles ((alunos)) trabalham melhor* (linha 6).

Excerto 40 (SC de 09/08/04)

1M.: bom, na Escola Pública, o material que eu utilizo, principalmente no turno da
2 noite, é um material que eu mesma seleciono para eles. Então, como eu trabalho com
3 ensino médio, eu procuro levar sempre textos autênticos. E, nesse ano, no Ensino
4 Médio, eu trabalho também com o Inglês Instrumental, né, já levei alguns textos que
5 são propaganda, uns textos de vestibular, textos de algumas revistas ou de jornais,
6 o material é autêntico, então, eles ((alunos)) trabalham melhor

De todo modo, os dados demonstram que a otimização da aprendizagem pela via da interação social em sala de aula depende de alguns fatores interdependentes: (a) a reconstrução do conceito de interação centrada no aluno/no professor; (b) a resignificação do conceito de autonomia docente e discente; (c) o repensar crítico sobre a elaboração e o uso de material didático, tendo em vista objetivos estabelecidos. Sobre isso, a Professora Maria Ângela comenta no excerto 41:

Excerto 41 (S.C de 26/06/04)

*1 M.: É eu acho que essas aulas do EDUCONLE fazem a gente refletir mais, né, sobre
2 a nossa prática. E agora, é, é essa questão de ter levado mais atividades. Não foram
3 tantas atividades assim que a gente fez lá não ((curso de formação)). Foi uma ou
4 outra idéia que eu fui tendo ao longo do Curso também, que eram aplicadas, né, por
5 gente estar trabalhando junto ((sessões colaborativas)) e vendo outras idéias, aí eu
6 tive outras, como a das propagandas, por exemplo **Reflexão + Ação-transformadora***

O excerto 41 é ainda revelador, pois ajuda a compreender o caminho da autonomia docente. Por meio de sua análise, evidencia-se que a Professora Maria Ângela faz escolhas e produz heurística *viendo outras idéias, aí eu tive outras, como a das propagandas, por exemplo* (linhas 5 e 6). Dessa forma, com base na experiência como alunas do EDUCONLE, as professoras puderam construir seu próprio repertório de ação docente, deixando de ser simples implementadoras das idéias dos outros. Não obstante, à parte a capacidade de reflexão e ação, crescentes na Professora Maria Ângela, ela conta, a seu favor, com o apoio de sua comunidade escolar, que lhe ratifica a autonomia e oferece condições de trabalho, além de ser bastante proficiente na LI.

O crescimento da autonomia docente das professoras pesquisadas também aparece no excerto 42, em que a Professora Nelma relata como o EDUCONLE lhe oportunizou reflexão, denominada por ela de brainstorming. Quando perguntada sobre o sentido do termo para ela, a Professora Nelma explicou: *é, é que eu acho que é uma tempestade mesmo. Muitas idéias vão surgindo. É muita coisa nova. A gente tem que estudar muito* (depoimento informal). A explicação aponta para a novidade, a ruptura com o velho e também para o estabelecimento de novos compromissos com o *aluno é porque eu estou, cada dia mais, é, estudando, procurando entender, cada dia mais, os meus alunos* (linhas 7 e 8). A Professora Nelma destaca, então, a importância do trabalho autônomo por parte de seus alunos *eu estou entendendo que eles têm que buscar o conhecimento por eles próprios, eu sou uma mera orientadora do estudo deles de inglês* (linhas 8 e 9). É interessante notar que Nelma refere-se a *estudo deles*. Ou seja, a aprendizagem depende deles, alunos, e dela, como (*mera*) orientadora. Além disso, o trabalho autônomo com os alunos proporciona, segundo ela, resultados tangíveis, uma vez que os alunos estão: *até ensaiando falar algumas coisas* (linhas 12 e 13). Nesse trecho, é interessante notar o uso de até e ensaiando. Os alunos dessa turma demonstravam, no início da observação participante (março a junho/2004), resistência ao uso da LI. As atividades propostas pela professora, nesse período, eram mais voltadas para exercícios escritos, retirados de livros didáticos. Na ocasião, os alunos recusaram-se a fazer uma entrevista na LI com a pesquisadora, o que ocorreu nas turmas das outras duas professoras pesquisadas. Tendo esse panorama retrospectivo novamente em vista, pode-se compreender melhor a inserção, no discurso da professora, do operador argumentativo *até* e da metáfora implícita no termo *ensaiando*. O termo ensaio remete, pois, a uma atividade que não pode se desempenhada espontaneamente. Pode ser, no entanto, mero resquício da abordagem áudio-lingual, uma vez que inclui a idéia

de treino. De todo modo, embora a prática oral espontânea dos alunos não fosse ainda possível, eles estariam preparando-se para isso, o que, não obstante, é desafiador para o crescimento da competência lingüística como um todo. Além disso, em situações de uso real da língua, *ensaiamos*, de fato, antes de realizar determinados atos de fala na LM ou na LI, tais como pedir desculpas, reivindicar, ou outros, que prenunciam confronto, ou ameaça de face. Assim, no final de 2004, a referida aula de entrevista com a pesquisadora foi marcada e a resistência inicial, aparentemente, vencida.

Excerto 42 (SC de 25/06/04)

1 L: Mas, Nelma, você acha que houve alguma mudança na sua prática depois do

2 EDUCONLE Continuada e dos nossos encontros? Você tem algo mais a dizer sobre

*3 isso? **Enunciado gerador de tensão**)*

4 N: Hã, é isso. O que mais eu teria para dizer da, então é isso, em geral é isso. Eu

5 estou tentando, cada dia mais, eu /eu estou achando, também, assim, que esse curso

6 está me trazendo muita: Ah!, eu diria um brainstorming (tensão colaborativa)

*7 É, porque eu estou, cada dia mais, é, estudando, procurando entender, cada dia
mais,*

8 os meus alunos. Eu estou entendendo que eles têm que procurar o conhecimento por

9 eles próprios. Eu sou uma mera orientadora para o estudo deles de inglês. Eu acho

10 que eles melhoraram muito, inclusive a sexta-série, que você acompanhou. É, a

11 sexta-série, eu achei, assim, que eles deram um avanço, assim, em termos de

12 aprendizado de inglês. E já não estão mais/eles já estão ATÉ ensaiando falar

*13 algumas coisas, né? **Reflexão + Ação-transformadora***

O conceito de autonomia também é veiculado pela Professora Patrícia, no excerto 43. Além disso, ela também retrata as mudanças em sua ação docente que contribuíram para uma atitude mais autônoma dos alunos em sala de aula. É interessante destacar que a Professora Patrícia consegue vislumbrar a possibilidade de efetivação da autonomia discente mesmo em interações centradas no professor. Nesses casos, para ela, o discurso pedagógico pode incentivar a reflexão dos alunos, abrindo caminho para a independência de ação/reflexão *acho que acabava explicando e dando a resposta, e não era o menino que pensava. O próprio aluno pode encontrar a resposta daquilo e antes eu já dava a resposta muito pronta* (linhas 4 a 7):. Ao final do excerto, é ela quem avalia seu crescimento profissional *então, eu acho que, nisso, eu melhorei* (linha 9).

Excerto 43 (SC de 25/06/04)

*1 L: Você acha que tem algum tipo de atuação sua, assim, que você acha que mudou,
2 pelos conteúdos trabalhos no EDUCONLE e/ou nas conversas que você teve comigo
3 e com as outras meninas? **Enunciado gerador de tensão***

*4 P: Ah, eu acho que foi aquela coisa de dar tudo pronto, porque, antes, eu acho que já
5 ia explicar, por exemplo, o conteúdo, aí eu já acho que acabava explicando e dando
6 a resposta, e não era o menino que pensava. O próprio aluno pode encontrar a
7 resposta daquilo e antes eu já dava a resposta muito pronta. Agora, eu acho que eu
8 mudei, eu estou tentando buscar o conhecimento deles e não daquilo que
9 eu (xxx) buscar para eles. Então, eu acho que nisso eu melhorei. **Reflexão + Ação-
transformadora***

A noção de autonomia discente como responsabilidade pela própria aprendizagem em sala, motivada pela atuação do professor, é tema novamente retomada

pela Professora Patrícia no excerto 44. Ela retrata que, após sua entrada no EDUCONLE, passou a incentivar a participação mais ativa e reflexiva dos alunos. Essa atuação, para ela, configurou-se em mudança significativa, ainda em processo de efetivação, posto que não acabada *eu acho que depois do curso, eu fico tentando, acho que não mudou muito não, porque eles podiam render muito mais* (linhas 3 e 4). O uso do operador argumentativo só que, introduz o aspecto da mudança no desenvolvimento da independência profissional que, apesar de nunca estar plena, foi iniciada.

Excerto 44 (SC de 25/06/04)

1 P: Uai, eu acho que uma coisa assim que parece que talvez/porque lá ((na E 4)) eu
2 sempre trabalho com apostila, né, e texto, então, antes era aquela coisa de chegar lá
3 e ler o texto e fazer o exercício. Então, eu acho que depois do curso, (xxx) eu fico
4 tentando, acho que não mudou muito não, porque eles podiam render muito mais, só
5 que eu acho que a aula mudou (xxx). Eu passei a puxar mais deles, antes eu chegava
6 dava a aula muito pronta, (xxx). Agora não. Agora eu quero que eles busquem a
7 informação no texto Reflexão + Ação-transformadora

Conclusão da parte 2 do capítulo

Esta seção procurou responder, inicialmente, a seguinte pergunta de pesquisa: *Os professores em formação integram a teoria aprendida no EDUCONLE à prática docente? Como e em que medida?* De acordo com as bases da pedagogia crítica, que fundam esta pesquisa, o conceito de autonomia vincula-se à construção do sujeito político, emancipado, que não está submisso ao desejo dos outros e toma para si a responsabilidade por seu desenvolvimento pessoal, acadêmico, profissional e social. O conceito avizinha-se, então, da idéia de escolha, em oposição à idéia de cerceamento, ou controle. Além disso, considerando-se que o diálogo colaborativo é, por princípio, dependente da tomada de consciência crítica, não teria sido possível falar em movimento de mudança, sem discutir autonomia.

Decorre disso que, do ponto de vista acadêmico e profissional, as professoras revelaram crescente emancipação intelectual, pois revisaram algumas concepções, tais como (a) contexto na produção oral dos alunos, (b) uso e sentido no ensino de LI, (c) autoridade do livro didático e (d) autonomia docente e discente. Decorre disso que suas escolhas pedagógicas passaram a ser melhor informadas, bem como o trabalho docente tornou-se, por isso, mais dinâmico e motivador para elas e seus alunos. Houve, também, crescente ênfase no desenvolvimento da autonomia dos alunos, no âmbito da sala de aula, mas não, ao menos de modo observável, fora dela.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa: *Como os professores em formação utilizam a linguagem para debater criticamente sobre a teoria nas interlocuções com a pesquisadora e para empreendê-la praticamente no cotidiano da*

sala de aula? Essa conexão contribui para a atenuação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar? os dados aqui apresentados demonstraram que, por meio da *tensão colaborativa*, foi possível verificar que a integração teoria-prática, embora não possua caráter linear ou definitivo, percorreu três etapas principais, discursivamente construídas: (a) a afirmação ou a negação da teoria como algo estanque da prática, (b) a re-significação da relação teoria-prática como eixos integradores da formação docente; (c) a construção de propostas de mudança efetiva na ação docente, com base nos processos anteriores (a e b). Decorre disso que os dados aqui analisados parecem corroborar a idéia de que a ação docente transformadora é constituída no discurso e pelo discurso, ou seja, debater criticamente a teoria e procurar conectá-la à prática pode, de fato, converter-se em uma ação profissional gradualmente renovada.

De outra feita, esta pesquisa não apresentou uma preocupação central em refletir ou colaborar para modificar o macro-social. Pretendia-se, portanto, colaborar para que mudanças possíveis e desejáveis pelas professoras pesquisadas ocorressem no cotidiano escolar, ou seja, visava-se ao micro-mundo da sala de aula, como justificativa social para o estudo. Em razão disso, afirmou-se, em vários momentos desta seção, o desenvolvimento da autonomia crítica das professoras pesquisadas, pois elas modificaram sua ação, *apesar* das limitações pessoais, institucionais e, principalmente, de nível macro existentes. Estaria, então, o trabalho reforçando uma contradição insolúvel? Como romper o ciclo? Em outras palavras: o reconhecimento das limitações macro, que obstaram a ocorrência de mais e melhores mudanças no interior das salas de aula pesquisadas, indicaria que o estudo mirou no alvo errado? Buscando inspiração no ideário freiriano, vislumbra-se que não, uma vez que as professoras pesquisadas refletiram sobre suas realidades particulares e demonstram-se capazes de transformar

conhecimento em auto-conhecimento, embora essa apropriação não tenha ocorrido na mesma maneira para todas elas. Isso provocou mudanças concretas no micro-mundo de suas salas de aula, discursivamente demarcadas. Essas ações, se continuadas, acredita-se, podem contribuir, também, para uma mudança mais ampla, embora não radical, nem definitiva, nos conhecidos obstáculos macro. Sobre a continuação das ações de mudança relatadas até aqui, tratará o capítulo 5, a seguir.

Capítulo 5 – Coleta tardia de dados (março/2006, etapa 2)

Este capítulo descreve e analisa a etapa 2 do estudo, *intitulada coleta tardia de dados*, em que pesquisadora e professoras participantes reencontram-se dois anos após o início efetivo da pesquisa. O objetivo central dessa fase do trabalho foi verificar se o processo de mudança crítica empreendido na ação-colaborativa continuava a ser efetivado, mesmo após as professoras perderem o contato formal com o trabalho em rede promovido pelo EDUCONLE e por esta pesquisa.

Para isso, primeiramente, é apresentada uma visão panorâmica da atuação profissional das professoras no ano de 2006, com o intuito de verificar se havia (ou não) conexões com o trabalho realizado no EDUCONLE e o desenvolvimento de suas carreiras.

Em seguida, é descrita e analisada uma aula típica da professora Nelma⁵⁰, bem como são interpretados os dados oriundos da entrevista semi-estruturada, realizada com a professora em março de 2006. Ao final, são apresentadas algumas conclusões acerca da continuidade do processo de mudança efetivado na etapa 1, bem como dos possíveis reflexos da ação-colaborativa observáveis.

⁵⁰ Das três professoras pesquisadas, apenas Nelma integrou a etapa 2 do estudo. Patrícia deixou de lecionar inglês naquele período específico e Maria Ângela encontrava-se em licença médica.

5.1 Os novos traços nos perfis das professoras pesquisadas

Embora o contato com as professoras pesquisadas não se tenha dissipado completamente ao final da primeira etapa de coleta de dados em 2004, havendo contatos ocasionais por telefone ou e-mail, foi apenas em março de 2006 que as informações sobre a vida profissional das professoras foram atualizadas.

Do ponto de vista da formação continuada, as três professoras demonstraram preocupação em manterem-se ativas. A Professora Patrícia, no ano de 2005, havia ingressado no curso de pós-graduação *lato-sensu* em ensino de língua inglesa, promovido pela UFMG, no período de férias. Em 2006, pediu dispensa da E4, onde trabalhava durante a etapa 1 do estudo. Ela encontrava-se, pois, no curso da etapa 2, trabalhando como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino. Patrícia declarou desejar retornar a ensinar língua inglesa no segundo semestre de 2006, época em que o curso de pós-graduação na UFMG terá sido parcialmente concluído, o que lhe proporcionará mais tempo e melhor qualificação para atuar na área. Deseja, também, em 2007, concorrer a uma vaga no Mestrado em Linguística Aplicada. Tendo em vista seu afastamento temporário das aulas de LI, não foi possível realizar observação participante das aulas de Patrícia na coleta tardia de dados.

A Professora Maria Ângela, assim como Patrícia, ingressou no curso de pós-graduação *lato-sensu* em ensino da Língua Inglesa, promovido pela UFMG. Maria Ângela também foi admitida como professora de LI num curso livre de Belo Horizonte e continua a lecionar na E3, cenário da coleta de dados de 2004. Ela dispôs-se, voluntariamente, assim como as demais professoras, a proceder a coleta tardia de dados.

No entanto, por motivos de saúde, precisou afastar-se de suas atividades, por licença médica, não tendo sido possível observar suas aulas no período.

Desse modo, apenas as aulas de Nelma foram observadas na coleta tardia de dados realizada em 2006. Os resultados encontrados, por sua relevância para a pesquisa, foram analisados e encontram-se descritos e interpretados nas seções que se seguem.

5.2 Profa. Nelma – uma aula típica (15/03/06)

O rito de chegada

Chego ao prédio da E2 sob uma forte chuva. O prédio está em reforma para receber mais salas de aula e mais espaços de lazer e esportes. Após transpor um curto labirinto de tapumes, chego até a sala dos professores. A Professora Nelma anuncia minha presença para os colegas e para a coordenadora, em tom familiar, identificando-me como uma antiga conhecida que voltava a visitá-los: *lembra da Larissa, da UFMG? Pois é, hoje ela está aqui novamente, me acompanhando*. Os professores e a coordenadora me saúdam de modo receptivo. A Professora Nelma e eu seguimos, então, para a sala de aula. No caminho, encontramos com alguns alunos que me perguntam se sou professora nova ou se vou substituir alguém. Outros me reconhecem das últimas observações e desejam saber se voltei para “ficar com a Nelma de novo”.

Chegamos à sala de sexta-série e a professora portava um gravador, comprado por ela. Trata-se de uma turma de sexta-série, do período vespertino, com cerca de vinte e cinco alunos entre 12 e 13 anos. Nelma cumprimenta os alunos em inglês. A maioria responde também na LI: *hello, fine. And you?*. A Profa. Nelma me apresenta como

alguém que veio acompanhar o trabalho na turma. Sento-me em uma cadeira junto à sua mesa, único lugar disponível.

A aula propriamente dita

Há muitos alunos em pé e bastante barulho. Mesmo assim, Nelma começa a explicar a atividade daquela tarde: os alunos iriam ouvir uma música e, em seguida, fazer um exercício de compreensão oral. Ela primeiramente toca um trecho da música “*Loneley*”, tema de novela da Rede Globo e, por isso, bastante conhecida dos alunos. Eles acompanham a melodia com certa dificuldade de pronúncia, mas muita animação, até que Nelma pára o gravador. Os alunos protestam: *o professora, não pára não. Toca a música toda*. Nelma explica que vai trabalhar primeiro um trecho da letra e seu exercício e depois vai tocar a música toda: *depois eu ponho o resto, tá?* Ela, então, distribui folhas de xerox com o exercício de compreensão oral e pergunta aos alunos: *o que vocês acham que é para fazer aqui?* Alguns alunos respondem: *é para completar*. Nelma então toca o trecho escolhido (refrão) mais uma vez. Observo certa dificuldade dos alunos em completar as lacunas de acordo com o que ouvem. Alguns, sentados próximos a mim, parecem não conhecer a grafia de algumas das palavras que devem ser escritas nas lacunas. Alguns aproximam-se, pedem-me ajuda e eu esclareço suas dúvidas. Nelma repete o trecho da música algumas vezes e corrige o exercício oralmente, em grande grupo. Ela passa, então, entre as carteiras, e vai dando atenção mais individualizada. Neste momento, também avalia o trabalho dos alunos em inglês: *ok, very well* ou, *Ok, but not here, there*. Em seguida, vai para frente da sala, revisa o trecho em questão e escreve algumas palavras solicitadas pelo exercício no quadro, para que os alunos comparem com sua produção. Toca a música mais uma vez, agora integralmente, para deleite geral. Enquanto os alunos cantam a música, Nelma vai

perguntando o que entendem da letra: *a música é alegre ou triste, hein?*. Eles respondem: *é triste, né?*. Alguns alunos comentam: *Lonely significa sozinho, né?*. Nelma pergunta na LI se gostam da música e respondem: *Yes, I like*. A atividade não se delonga, já que o preenchimento das lacunas se resumia a um pequeno trecho da letra. Nelma anuncia, então, a nova atividade: *agora nós vamos revisar as cores*.

Há certa agitação e ela pede, em inglês: *can you shut up, please?* Nelma avisa que vai passar para eles a figura de um palhacinho, que deverá ser colorido de acordo com as cores solicitadas por uma legenda. Apesar das várias cores pedidas pelo exercício, os alunos só deveriam usar as cores aprendidas na aula passada: *eu só quero as cores da aula passada. Eu não quero outras, se não demora muito*. Diante da aparente dificuldade dos alunos em identificar as cores da *aula passada*, Nelma escreve-as no quadro e pronuncia todas elas: *blue, yellow* (...). Enquanto isso, alguns alunos traduzem o que ela diz: *azul, amarelo* (...). A aula é, então, interrompida algumas vezes por alunos de outras turmas que dão recados, ou perguntam se há carteiras vagas para empréstimo. A maioria dos alunos pinta o palhacinho com as cores pedidas (*da aula passada*), o que resulta num desenho apenas parcialmente colorido. A professora avisa que poderão terminar a atividade em casa, se desejarem. Ela pergunta que cores foram utilizadas na pintura e a maioria responde em inglês: *blue, yellow* (entre outras).

Antes que a aula terminasse, Nelma distribui um terceiro exercício, em que os alunos deviam preencher um cheque em inglês. Assim que ela conclui a instrução sobre a atividade, o sinal toca e Nelma anuncia que o exercício será corrigido na aula seguinte. Mais alunos aproximam-se de mim e perguntam onde trabalho, ou se sou

estagiária. Ao final, agradeço a todos em inglês e despeço-me, ao que me respondem: *Bye, bye*. O rito de partida é, pois, breve.

5.2.1 Os padrões interacionais observados: a manutenção e o surgimento de centralidades

Para comentar o Quadro 6, é importante trazer à tona a fala inicial da Professora Nelma em nossa entrevista após a aula de 15/03/06. Ao apontar para o gravador, Nelma declara: *eu perdi o medo do listening*. A declaração da professora é importante por sinalizar a existência de três aspectos que indicam o surgimento de algumas centralidades no cotidiano da sala de aula, observadas apenas na coleta tardia de dados, bem como a manutenção de outras, como introduzidas na etapa 1: (a) o uso da LI em situações reais de comunicação; (b) o desenvolvimento de atividades de compreensão oral (c) o uso da LI em situações de interação espontânea na sala de aula, por professora e alunos.

A observação sobre o desenvolvimento de atividades de produção oral revela, assim, a preocupação de Nelma, já apontada na fase 1 da pesquisa, em utilizar a realidade dos alunos como forma de motivá-los a aprender a LI: *eu agora procuro trazer assuntos que eles gostem: músicas, videogames, fliperama* (SC de 15/10/04). Essa preocupação, em 2006, é concretizada em ação pedagógica, o que era tarefa difícil para Nelma anteriormente: *eu ainda não sei como fazer isso* (SC de 15/10/04)). Sobre isso, ela comenta: *essa música (Lonely)), por exemplo, eu tirei da novela, eles ((alunos)) adoram*. Ressalta-se que atividade foi, de fato, uma das mais motivadoras registradas, pois os alunos envolveram-se, cantaram a canção, além de atender às

solicitações da professora no exercício proposto. Ademais, ao contrário do que às vezes ocorria em outras atividades, não insistiam para que o trabalho fosse suspenso, ao invés disso, pediam: *o professora, não pára não. Toca a música toda.*

Outro aspecto significativo, apontado por Nelma na coleta tardia de dados, e também comprovado pela observação participante, diz respeito ao uso da LI, pelos alunos e por ela, no curso das interações sociais na sala de aula (c.f Quadro 5). É interessante notar que, no início da pesquisa, as aulas de Nelma eram quase que exclusivamente faladas na LM. Apesar de uma introdução progressiva da LI ano longo da pesquisa, principalmente pelo uso de *chunks* pelos alunos, é possível observar que, na coleta tardia de dados, o uso de inglês deixou de representar alvo da resistência dos alunos, para configurar-se em meio para algumas interações. Essa observação é importante, principalmente se considerarmos que os alunos da sexta-série, na E2, não tiveram, como se poderia supor, nenhum contato formal anterior com a LI, nem mesmo na quinta-série. Nelma parece compreender bem o significado da primeira aproximação dos alunos com a LI: *eles nunca tinham visto inglês antes, aí eu tenho que planejar alguma coisa que eles gostem de fazer.*

Quadro 6 - Dados comparativos das aulas de 2004 (agosto a novembro) e 2006

Professora Nelma

Padrões discursivos	2004 ⁵¹	Exemplos	2006	Exemplos
Uso de LI pela professora	Instruções e advertências	<i>Would you please, shut up?</i>	Instruções, advertências, cumprimentos e comentários	<i>Ok, but not here, there. Very well</i>
Uso de LI pelos alunos	Chunks	<i>It's one for two</i>	Chunks, respostas à professora, cumprimentos e comentários	<i>Fine, and you? Yes, I like it.</i>

Na fala de Nelma, há a presença de dois verbos principais: fazer e planejar. O primeiro, *fazer*, era bastante recorrente também em sua fala no princípio da pesquisa. Faz parte de seu perfil realizar, construir e implementar atividades dentro e fora da sala de aula. Ela promovia, no início da pesquisa, teatros com os alunos e agora ensaiava um coral a ser apresentado na festa de final de semestre. O repertório era majoritariamente em português, mas havia também uma canção em inglês. Seu trabalho, nessa atividade e em outras semelhantes, era voluntário e por ela mesma idealizado. O segundo verbo, presente em sua fala, *planejar*, aparece repetidamente na entrevista de 2006. Se por um lado representa uma alusão direta (e quem sabe até proposital) aos princípios preconizados pelo EDUCONLE, em cujos módulos de metodologia o planejamento é largamente enfatizado, por outro lado pode, de fato, representar uma mudança crítica,

⁵¹ Os exemplos de padrões lingüísticos das aulas típicas observadas no ano de 2004 da Professora Nelma foram retirados do Capítulo 4 deste estudo.

ou seja, uma modificação que incide sobre o micro-mundo da sala de aula e é capaz de atenuar os problemas do cotidiano.

É nesse sentido que Nelma, ao mostrar-me seu planejamento de curso, ressalta os objetivos propostos por sua disciplina, refletidos nas aulas observadas, principalmente no que tange à nova ênfase em habilidades orais e ao uso da LI em situações de comunicação (c.f Quadro 6). Essa nova abordagem, segundo ela, ajuda a resolver o problema da motivação e da disciplina, já que os alunos *são muito barulhentos*. O caráter crítico adicional da atividade de planejamento aparece quando Nelma relata a tentativa de trabalhar em rede, a despeito da resistência da maioria dos colegas, por meio de atividades conjuntas (caso do coral e do vocabulário sobre cores, que são também atividades realizadas pelas professoras de Artes e Língua Portuguesa, por exemplo). Desse modo, embora apenas alguns poucos colegas estejam dispostos a aderir, ela reconhece que houve mudanças na conduta deles, de quem, agora, aproxima-se.

Além disso, como Nelma agora planeja as aulas de modo mais informado, ela prevê onde pode/deve chegar com os alunos. Ela sente-se, pois, mais segura em avaliar os resultados obtidos e em alterar rotas: *eu procuro modificar, se vejo que alguma coisa não está indo bem* (entrevista, 15/03/06). Sobre o tema *planejamento regular* incide, ainda, outro aspecto, também observado na aula de 15/03/06: a revisão de conteúdos, essencial para a avaliação da aprendizagem. É isso que Nelma almejava na atividade em que os alunos foram solicitados a colorir o palhacinho *só com as cores ensinadas*, bem como na atividade de preenchimento de cheque, não concluída, e que visava à revisão dos números. Decorre disso que Nelma justifica a aparente fragmentação da aula típica,

em que variadas atividades, sem explícita ligação entre si, foram implementadas: *eu queria rever o vocabulário e a pronúncia* (entrevista, 15/03/06).

Com base nisso, verifica-se, na etapa 2 (c.f. Quadro 6), a manutenção do padrão de interação centrada na professora, mesmo que os alunos estejam dispostos em pequenos grupos. É ela quem inicia a atividade, a conduz e a encerra. Por outro lado, na observação tardia de dados, registram-se, pela primeira vez, episódios em que a professora estimula a participação mais ativa dos alunos, ainda que a interação estivesse centrada nela: *o que vocês acham que é para fazer aqui?* Ao fazer isso, ela compartilha com os alunos a condução da atividade, pois eles têm que refletir sobre as demandas do exercício, sem que Nelma, como quase sempre ocorria, tivesse que imputar para si toda a responsabilidade pelo desenvolvimento da aula.

No que concerne à administração específica da aula, Nelma usa mais o quadro agora, do que o fazia em 2004. Isso torna as correções e as explicações mais claras para os alunos, que parecem acompanhá-la melhor. Ela permanece misturando-se bastante entre eles para verificar seus cadernos e folhas de exercícios de perto, enquanto anda pela sala e dá instruções e esclarecimentos. Se, por um lado, o expediente produz certa desorganização, dado o número de alunos em sala e certa dependência da professora, por outro lado, fortalece as relações afetivas entre eles e Nelma. Os alunos disputam, assim, por sua atenção, participam do jogo e esperam, entre chamados ora pacientes, ora ansiosos, que ela lhes aprecie a atividade, e/ou esclareça alguma dúvida.

5.2.3 Considerações sobre os aspectos macro

Das três professoras pesquisadas, Nelma mostrou-se sempre mais explicitamente preocupada com os aspectos macro-sociais que circundavam seu ensino e o condicionavam. Enquanto Patrícia e Maria Ângela concentravam seus comentários nas condições institucionais e em seus reflexos na sala de aula, Nelma apontava para aspectos sociais mais amplos, tais como a situação sócio-econômica e familiar dos alunos: *tem aluno que, em casa, não tem nem cadeira para sentar e estudar* (SC de 15/10/04). Comentários como esse estiveram presentes em praticamente todas as entrevistas e sessões colaborativas de 2004. Pode-se especular que a identidade de enfermeira, anterior à profissão de professora (cf. capítulo 3), tenha influência sobre essa preocupação, segundo a própria Professora Nelma declara: *quando eu era enfermeira, eu lidava muito com escaras, com chagas. Eu cuidava do setor de ferimentos crônicos no hospital das clínicas. Agora, na sala de aula, eu vejo outros tipos de feridas* (SC 15/10/04).

Nesse sentido, a coleta tardia de dados parece reveladora. Nelma demonstra, mais uma vez, reconhecer e considerar, de modo lúcido, as múltiplas identidades e necessidades de seus alunos. Ela os vê, na verdade, não apenas como alunos, mas como pessoas completas: filhos, cidadãos, crianças, numa visão holística. Não há, assim, para ela, distinção entre o aluno e a pessoa. Parece ser precisamente isso a que Nelma se refere quando, repetidamente, diz *preocupar-se em trabalhar a realidade deles ((alunos))* (entrevista semi-estruturada 15/03/06). Se analisada de relance, a declaração parece conter nada mais que um chavão, mas a verdade pode ser outra. Nelma realiza ações de caráter amplo em que contribui para a melhoria das condições gerais de vida dos alunos, estejam elas ligadas diretamente com o ensino da LI, ou não. A atividade de ensino de coral, por exemplo, realizada em 2006, é exemplo dessa preocupação. Os

ensaios ocorrem fora do horário das aulas e Nelma trabalha como voluntária nessas oportunidades.

De todo modo, a despeito das limitações impostas pela própria escola e também pelo contexto macro-social que circunda a prática da Professora Nelma, ela demonstra, em várias circunstâncias, fazer a ligação teoria-prática de modo localmente situado, ao que corresponde o conceito de *crítico*, como proposto neste trabalho. Ela modifica, pois, sua ação docente e visa à atenuação de problemas do cotidiano escolar, tais como indisciplina e motivação para estudar, por exemplo. Essa conexão aparece também quando Nelma refere-se à importância do planejamento em suas aulas, nas palavras dela: *eu ((agora)) planejo tudo e volto para ver se estou atingindo meus objetivos* (entrevista semi-estruturada 15/03/06).

Decorre disso que um olhar mais apurado para a atuação de Nelma na sala de aula, durante a coleta tardia de dados, demonstra que a lacuna entre o engajamento em ações macro e a sala de aula, com seus conteúdos específicos de LI vem sendo, aos poucos, diminuída. Isso porque Nelma demonstra, agora, mais desenvoltura, mais *confiança*, como ela mesma relata. A atitude reflete-se numa aula mais dinâmica, em que há proporcionalmente mais uso significativo da LI e, principalmente, uma atitude mais motivadora de professora e alunos, como no caso do ensaio do coral, com músicas em inglês. É como se Nelma estivesse, de fato, conectando teoria- prática, ou seja, com base na prática, a professora consegue teorizar e produzir heurística, encontrando soluções particulares para problemas específicos (Freire 1982 e Kumaravadivelu 2001).

Ressalta-se que a implantação de uma pedagogia da particularidade, ou da ação prática (Kumaravadivelu 2001), compreende, algumas vezes, atravessar um caminho de pedras. Isso porque, entre outras razões, depende de múltiplos fatores, muitas vezes situados fora do alcance direto da professora. Sobre isso Nelma comentou, na entrevista de 15/03/2006: *a escola fez algumas mudanças aí, eu não concordo muito não (....). As salas de aula temáticas também acabaram, o projeto foi abandonado*. Nesse trecho, Nelma refere-se ao projeto Sala de Aula Temática, da Prefeitura de Belo Horizonte, de acordo com o qual cada professor permanece em uma determinada sala de aula, equipada com os recursos específicos (tais como TV, vídeo, gravador, além de material bibliográfico) para o ensino de cada disciplina. Em algumas escolas do município de Belo Horizonte a idéia foi de fato implementada, caso da E3, escola em que a Professora Maria Ângela atua (cf. capítulo 3 deste estudo). Na EI, escola de Nelma, no entanto, o projeto foi suspenso. Para a professora, tratava-se de uma iniciativa que teria contribuído bastante para a motivação dos alunos, além de tornar mais ricas as experiências com a LI. Sua suspensão é apenas um exemplo, aqui meramente ilustrativo, mas revela, de todo modo, a dificuldade da escola em promover uma pedagogia da possibilidade (Kumaravadivelu 2001), o que, ainda assim, parece não desanimar aqueles que, como Nelma, crêem que seja possível mudar.

Conclusão do capítulo

Este capítulo procurou responder a seguinte pergunta de pesquisa: *As influências da ação-colaborativa engendrada por esta pesquisa e pelo EDUCONLE podem ser observadas após as professoras perderem o contato direto com a rede de colaboração?* Tendo em vista o caso específico da professora Nelma, por meio da observação de sua

sala de aula e da entrevista semi-estrurada, realizada em março de 2006, verifica-se que o caminho de reflexão crítica, embora árido e não-linear, quando empreendido, compreende mudanças profundas que continuam a incidir na atuação profissional e, assim, contribuem para que seja possível ensinar a LI mais e melhor.

Não obstante, a coleta tardia de dados aqui descrita revela que a mudança crítica prolongada compreende pelo menos três aspectos centrais, que puderam ser identificados na atuação da professora Nelma: (a) a disposição para mudar; (b) a reaculturação⁵², balizada pelo trabalho colaborativo e (c) a capacidade crítica para apropriar-se da teoria e particularizá-la, produzindo heurística⁵³.

Além disso, os dados aqui discutidos demonstram que a profissão de professor produz novos e inesperados problemas a toda hora, que exigem diferentes abordagens teórico-práticas. Assim, assinalou-se, no exemplo de Nelma, a dupla tensão por que passam os professores de escola pública no Brasil, advinda das limitações do contexto macro social e institucional sobre a formação acadêmica do aluno, bem como sobre a atuação do docente. Conectar esses dois pólos, sala de aula de LI e contexto macro que, em verdade, são pontos de um mesmo continuum, parece ser, ainda, o mais alto desafio, para o qual este estudo tenha, talvez, contribuído com um passo adiante. De todo modo, essa, entre outras considerações, demonstra a importância de não encarar a formação de professores de modo manualístico e, sim, social e ideologicamente situado. Esse tema também será abordado no próximo capítulo deste estudo.

⁵² Magalhães e Celanl (2005), com base em Fullan (1996), c.f. Capítulo 2 deste estudo.

⁵³ Kumaradivelu (2003)

Capítulo 6 - Considerações Finais

6.1 Síntese dos resultados

As pesquisas atuais em LA, no ramo da formação de professores, têm convergido para o paradigma crítico-reflexivo em que a formação docente é tomada globalmente e abrange, assim, não apenas aspectos teórico-metodológicos, mas também elementos sociais, políticos e pessoais. Desse modo, pareceu necessário, neste estudo, problematizar a relação teoria-prática, de forma não-hierarquizante e integradora (c.f. Capítulos 1 e 2). Este trabalho foi pautado, portanto, pela noção de que é possível unir escola e universidade em ações de colaboração para promover mudanças contextuais e localmente situadas, por meio, principalmente, do construto denominado *tensão colaborativa* (c.f. capítulo 3). Assim, as professoras participantes puderam integrar teoria e prática e produzir heurística, atenuando os problemas do cotidiano escolar, naquilo que foi possível e desejável (etapa 1 do estudo, perguntas de pesquisa 1 e 2⁵⁴). Além disso, as mudanças empreendidas foram observáveis também após a participante Nelma perder o contato direto com a rede de colaboração (etapa 2 do estudo, pergunta de pesquisa 3⁵⁵). Isso pode não representar pouco, tendo em vista as necessidades

⁵⁴ **Pergunta de pesquisa 1:** Os professores em formação integram a teoria aprendida no EDUCONLE à sua prática docente? Como e em que medida? **Pergunta de pesquisa 2** . Como os professores em formação utilizam a linguagem para debater criticamente a teoria divulgada no EDUCONLE nas interlocuções com a pesquisadora e para empreendê-la praticamente no cotidiano da sala de aula? Essa conexão contribui para a atenuação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar?

⁵⁵ **Pergunta de pesquisa 3:** As influências da ação-colaborativa engendrada por esta pesquisa e pelo EDUCONLE podem ser observadas após as professoras perderem contato direto com a rede de colaboração?

educacionais do ensino público de LI no Brasil, principalmente na escola pública, onde estão aqueles que mais precisam de uma prática docente mais competente e renovada.

6.2 Hermes e bonecas russas: para compreender a formação docente

Este trabalho foi uma tentativa de demonstrar a importância de realizar, cada vez mais, estudos em LA que visem ao consórcio entre professores e pesquisadores para a produção de mudanças localmente situadas no micro-mundo da sala de aula, ou num contexto social mais amplo, se possível. Decorre disso que a relação teoria-prática foi analisada sob o ponto de vista da integração, da parceria, do trabalho conjunto. Assim, procurou-se argumentar que a formação de professores de línguas seja vista como um processo não apenas contínuo e complexo, mas também intrinsecamente pessoal e interpessoal. Por isso a importância da interação com o outro, com o diferente, e a conseqüente busca pela promoção da *tensão colaborativa* (c.f. capítulo 3).

Mas o que um construto como esse pode trazer de novo para a formação de professores? Como implantá-lo, efetivamente, numa situação de formação continuada? Primeiramente, promovendo o debate crítico para diagnosticar e conhecer quem são os professores em formação, o que pensam, do que precisam e o que desejam. Depois, debatendo criticamente o cotidiano escolar para identificar problemas específicos. Em seguida, com base na informação teórica disponível, desenhar e promover ações modificadoras que possam atenuá-los, tendo em vista cada realidade particular. Se essas três fases que ensejam o trabalho colaborativo aqui proposto puderem ser acompanhadas por um pesquisador/formador (externo à escola ou não) ele poderá, mais ainda, colaborar para polemizar o dia-a-dia da sala de aula, estudando, em conjunto com

a rede de participação, os *casos* dos professores participantes e seus múltiplos desdobramentos.

Ademais, argumentou-se que a ação-colaborativa é marcada discursivamente e implica, assim, a existência da *situação comunicativa* (como em Habermas 1987), isto é, os participantes da ação, embora necessariamente diferentes entre si, tendo em vista suas histórias individuais e profissionais particulares, devem gozar dos mesmos direitos de participação na interação, bem como de igual poder de decisão. Desse modo, a escola e a universidade passam a assentar-se, durante a parceria, num único patamar hierárquico, a despeito de suas diferenças intrínsecas, que não podem ser negadas. Reconhece-se, então, a assimetria inerente às relações inter-pessoais e inter-institucionais para, por meio da tensão colaborativa, promover a troca, visto que só há troca se houver diferença. Assim, a essência do trabalho colaborativo, como proposto nesta pesquisa, pode, quem sabe, ser traduzida pelo mito de Hermes.

Na Mitologia Grega, Hermes era o deus responsável pela comunicação entre o mundano e o divino. Como Hermes falava tanto a língua dos homens como a língua dos deuses, só ele podia fazer a ponte entre esses dois mundos. Para isso, ele carregava consigo um bastão mágico que o ajudava em casos especiais. Hermes representava, assim, um mediador. Ele, porém, não eliminava a distância entre os dois mundos, mas os aproximava.

Ao mesmo tempo em essa imagem denuncia a existência de dois universos distantes e complexos, tal como na visão dicotômica de teoria e prática, ela também representa o trabalho de todos nós, professores e pesquisadores de LA. Isso porque, na

essência, nossa tarefa central é produzir conhecimento (não divino, mas mundano) em conjunto com nossos alunos e com outros professores em formação. De nós espera-se a consecução da complexa atividade de transformar informação teórica em aprendizagem significativa ou, com base no conhecimento prático, sua teorização. Ocorre que não há conhecimento sem linguagem. É por isso que Hermes, como mediador, aproxima os dois mundos pela linguagem, sem apagar suas fronteiras. Assim, neste estudo, propõe-se que a universidade prossiga com sua lógica e objetivos próprios e que o mesmo ocorra com a escola. Porém, sustenta-se que ambas possam aprender com a outra e, em decorrência desse aprendizado, melhorar e expandir suas atuações específicas. Tudo isso sem bastões mágicos, pois se Hermes podia contar com eles no passado nós, hoje, felizmente, não podemos mais.

Assim, como resultado do trabalho colaborativo, não se espera que professores apenas confirmem as teorias da universidade e nem que apregoem que elas salvaram suas salas de aula do caos. Isso porque, como defendem Freire (1982) e Kumaravadivelu (2001) almeja-se que a teoria seja re-adaptada pelos professores, sendo, pois, modificada.

Por isso, o construto *tensão colaborativa* enseja, também nesta seção, a apresentação de uma outra imagem: as bonecas russas, que se encaixam umas nas outras, chamadas *matryoshka*. Isso porque, no trabalho colaborativo aqui proposto, balizado pela *tensão colaborativa*, a ação conjunta é feita de modo inter-dependente, tal como na conjunção das bonequinhas. Cada parte é diferente da outra e, ao mesmo tempo, igual. Elas formam, então, um todo que, metaforicamente, alude ao crescimento,

ao enriquecimento pessoal e profissional, como nas diferentes idades do homem, liricamente descritas por Rachel de Queiroz⁵⁶:

“ (...) Pois a gente também é assim. A princípio eu pensava que, com a passagem das diferentes idades do homem, o maior ia substituindo o menor, quero dizer, o menino ficava no lugar do nenê, o adolescente no do menino, o moço no adolescente, o homem feito no do moço, o de meia-idade no do homem feito, o velho no lugar do de meia-idade e por fim o defunto no lugar de todos. Mas depois descobri que os indivíduos passados não desaparecem, se incorporam, ou, antes, o indivíduo novo incorpora os superados como se os devorasse, e uns vão ficando dentro dos outros, tal como as bonecas russas (...)”.

É precisamente a essa incorporação, ou transformação, decorrente da aprendizagem e do trabalho com o outro, que a ação-colaborativa deve conduzir. Disso advém outras três constatações deste estudo: (a) a necessidade de promover uma formação docente não-fragmentada e nem fragmentária, (b) a decorrente importância de aproximação com outras áreas do conhecimento, fronteiriças à LA, pelo trabalho temático⁵⁷ e não apenas disciplinar e (c) a importância de uma formação docente humana e socialmente compromissada.

⁵⁶ QUEIROZ, Raquel *Bonecas Russas*, crônica publicado no Jornal Correio Brasiliense, em 23/09/00.

⁵⁷ Sousa (1987) sugere que, na pós-modernidade, o conhecimento seja agrupado por temas de trabalho e não mais por meio de disciplinas formais, que compartimentalizam o saber e tornam necessário, sempre, “separar para conhecer” (Santos 1987: 96).

Esses três pontos assinalam a necessidade de olhar para o professor de LI em formação e enxergar uma pessoa, que trabalha com outras pessoas, inseridas em realidades sociais próprias, que não podem ser negadas e das quais o ensino da LI é, somente, um elemento, ao lado de tantos outros que, juntos, concorrem para a formação intelectual e pessoal do aluno. Se assim compreendida, a formação de professores poderá corresponder ao paradigma emergente de produção de ciência em que dicotomias são revistas e no qual professores e formadores podem (e devem) trabalhar juntos, em busca da realização de ações concretas de mudança.

6.3 Novos caminhos e algumas limitações

É importante também assinalar que os resultados deste estudo demonstraram a ocorrência da conexão teoria-prática. Essa ligação desencadeou mudanças nas salas de aula pesquisadas, que atenuaram os problemas inicialmente apontados pelas professoras participantes. No entanto, as mudanças foram bastante graduais e não ocorreram na mesma velocidade ou profundidade para todas as professoras. Nisso incidiram não apenas fatores pessoais como, principalmente, institucionais e macro sociais. Assim, novas pesquisas poderão, num trabalho maior e mais conjugado, propor mudanças mais amplas que possam afetar diretamente as instituições e que visem, também, ao debate sobre políticas lingüísticas e educacionais no Brasil, incluindo aí, por exemplo, a efetiva avaliação da qualidade dos cursos de licenciatura, origem do problema, ao lado do baixo prestígio social e econômico do professor de ensino fundamental e médio em nossa sociedade. Além disso, outras pesquisas poderão investigar de modo mais detalhado o impacto do trabalho colaborativo na aprendizagem para verificar como (ou se) os alunos

e a comunidade escolar percebem as mudanças operadas pelos professores e o que pensam delas.

Não obstante, há que se considerar que, a despeito dos recursos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa e no EDUCONLE, que se acredita efetivos para gerar conscientização e mudança, as professoras participantes, embora escolhidas aleatoriamente, demonstraram, desde sua adesão voluntária à pesquisa, grande compromisso e disposição. Elas foram, de fato, protagonistas do trabalho, e não se sabe se os resultados teriam sido os mesmos sem essa contribuição. Mas ela ocorreu, e é animador poder registrá-la aqui.

Ademais, o EDUCONLE poderá colher mais e melhores frutos se continuar a propor, cada vez mais, o rompimento com o trabalho disciplinar das quatro habilidades no ensino de línguas e seguir trabalhando de modo temático e integrador. Adicionalmente, propõe-se, aqui, a inserção de módulos de pedagogia crítica ao longo das aulas de metodologia, como elemento catalisador dessa ação integradora e emancipadora.

Por fim, confesso que, com este estudo, fiz-me ora Hermes, ora boneca russa e aprendi, com a rede de colaboração, a importância de saber ouvir outro, para com ele trabalhar. Pensei estar fazendo um doutorado, qualificando-me como pesquisadora. No entanto, tornei-me, mais que tudo, uma professora e formadora mais competente, além de pessoa mais emancipada. Fiz, portanto, eu mesma, a ponte teoria-prática, proposta deste trabalho, *and it was really worth doing it.*

Referências bibliográficas

- ASSIS- PETERSON, A. Sotaque: apagar ou mostrar? In: MOZILLO, I. et. al. (Orgs.). *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Universitária/UFPel., p. 179-191. 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. *Polifonia*. Cuiabá: Editora Universitária, ano VI, n° 7, p. 119-136. 2003
- BROWN, P. e LEVINSON, S. Universals of language usage: politeness phenomena. In: *Questions and Politeness*. Godoy, E. (Ed). Cambridge: Cambridge University Press. p. 56-324. 1978.
- BRUNER, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton. 1983
- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Nova York: Cambridge University Press, 1999,
- CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. London: Sage, 2001.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics.*, v. 1. n. 1, p. 1- 47, 1980.
- CASTRO, S. Teoria e prática na reconstrução da concepção de linguagem do professor de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 2, n. 1. p.83-94. 2002.
- CELANI, M.A.A. “You’ve snatched the carpet from under my feet”: courses as contexts for change in-service language teacher education. In: KOIKE, I. (Org.) *Selected Papers from AILA’99 TOKIO*. Tokio: Waseda University Press. p. 242-258. 2000.
- CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras – (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).2003.
- CLARKE, M. A. The disjunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*. Vol. 28, n°. 9. p. 9-26. 1994.
- COX, M. I. P., de ASSIS PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*. Vol . 4, No. 1, p. 11-36. 2001 (a)
- COX, M. e ASSIS-PETERSON, A. A palavra: uma história de dissonâncias entre professore e aprendizes da escrita. In: Cox, M. e Peterson, A. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*, Campinas: Mercado de Letras. 2001 (b).
- HYMES, D. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

- DEWEY, J. How we think. In W. B. Kolesnik. *Mental discipline in modern education*. Madison: University of Wisconsin Press. 1958. 1ª impressão em 1933.
- DUTRA, D. & MELLO, H. Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino/aprendizagem de gramática. In: *Cadernos de Resumos do 140 InPLA – PUC-SP*, 2004 (a).
- DUTRA, D. & MELLO, H. A construção do conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*. Vol 25, n. especial. p 59-80. 2004 (b).
- DUTRA, D. & MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. & MELLO, H. (Orgs.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/POSLIN/UFMG, p. 09-16. 2004.
- DUTRA, D. As faces institucional, intelectual e pessoal no discurso de formadores de professores. In: *Polifonia*. Cuiabá: EDUFMT. n° 10, p. 145-157. 2005.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In LINN, R.L. & ERICKSON, F. *Research in teaching and learning*. Vol. 2. New York: Macmillan, p.77-200.1986.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Antropology and Education Quartely*. Vol 18. n°4, p. 335-56. 1997.
- ERICKSON, F. What makes School Ethnography “Ethnographic”? In: *Antropology and Education Quartely*, vol. 15, n°. 1. 1984.
- FULLAN, M. Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, February, . p. 420-423. 1996.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J. Conceptions pf Teaching and the Education of Second Language Teachers. *TESOL Quartely*, Vol 27, n°. 2, p. 193-216. 1993
- FREEMAN, D. & JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quartely*, Vol. 32, No. 3, p. 397-417. 1998.
- FETTERMAN, D. Ethnography. Vol 17. *Applied Social Research Methods Series*. Londres: Sage. 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982
- FREIRE, P. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP. p. 35-54. 2001

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 23ª edição, 1996. 1ª edição em 1970.

GIMENEZ, T. & CRISTOVÃO, V. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 4, n. 2. p.85-96. 2004.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manoel Jimenez Redondo. Madrid: Cátedra. 1994. 1ª impressão em 1987.

HALLIDAY, M.A K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M.A K. & HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press. 1995.

HOPKINS, D. *A teacher's guide to classroom research*. Londres: Oxford University Press. 1993.

JOHNSON, K. The role of theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quartely*, Vol. 30, nº. 4, p.765-771. 1996

JOHNSON, K. & FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated approach. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 1, nº. 1 p. 53-70. 2001.

JORGE, M. *O diálogo colaborativo na formação continuada de professores de inglês*. FALE/UFMG. Tese de doutorado não publicada. 2005.

KEMMIS, S e McTaggart, R. *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press. 1982.

KOCK I. e TRAVAGLIA, J. *A inter-ação pela linguagem*. Campinas: Cortez. 2000.

KUMARAVADIVELU , B. Towards a post-method pedagogy. *TESOL Quartely*, Vol. 35, nº 4, p. 537-560. 2001.

KUMARAVADIVELU , B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching* Haven: Yale University Press. 2003.

LIBERALI, F.C. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. PUC-SP. Dissertação de mestrado não publicada. 1994.

MAGALHÃES, M. & CELANI, M. A. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 5, n. 1. p. 135-160. 2005.

MELLO, H. & DUTRA, D. Perceptual metaphors in L2 learners' narratives In: VII ABECAN Congresso Internacional, 2003, Belo Horizonte. *Resumos do VII ABECAN Congresso Internacional*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p.100 -101. 2003

MAGALHÃES, M. Narrative and argument in teachers and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. Trabalho apresentado no *4th Congress of International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT/98)*. University of Aarhus, Dinamarca, 7 a 11 de junho de 1998.

MOITA-LOPES, J.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

MUSSALIM F. Análise de Discurso. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística*. Vol. 1. p.101-142. São Paulo: Cortez. 2001.

PAIVA, V.L.M.O. Input organization. In LEFFA, V. (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p.311-322. 1994

PAIVA Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*. Uberlândia, Vol. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul.1998.

PAIVA, V. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* Vol. 5, n. 1. p 43-62. 2005.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, p. 35-53.1997

PICA T. Do Second Language Learners Need Negotiation?. *Review in Applied Linguistics* Vol. 34. n° 1. p.1-17. 1996.

PIMENTA, S. e ANASTASCIU, L. Didática do Ensino Superior. Vol 1. *Docência em Formação*. São Paulo: Cortez. 2002.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*. 1998. Accessed online at: <http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>, IN 10/02/2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*. Vol. 24. n°. 2, 1990.

QUERIROZ. R. Bonecas Russas, *Correio Brasiliense*, p. 3 C, 23/09/00.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. São Paulo: Parábola. 2003.

RICHARDS, J. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge. 1998.

- ROMERO, T. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado não publicada. PUC-SP. 1998. 210fls.
- SANTOS, B. *Um discurso sobre a ciência*. São Paulo: Cortez. 2004. 1ª impressão em 1987.
- SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Education Research Journal*, Vol. 29, n°2, p. 267-300. 1992.
- SCHLATTER, M., GARCEZ, P., SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e a avaliação. *Letras de Hoje*. v. 39, n. 03, p. 345-378. 2004
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- SEARLE, J. A taxonomy of illocutionary acts. In: GUNDERSON, K. (Ed.). *Language, mind and knowledge*. Minnesota Studies on the Philosophy of Science, Vol. 7. Minneapolis: University of Minnesota Press. p.59-82. 1972.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press: 1975.
- SILVA, A. T. *Idealização e Realização na Sala de Aula de Língua Inglesa: Foco na Construção da Interação*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto. 2003. 270fs.
- TELLES, J. A . O professor de Línguas Estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prático: princípios e metáforas. Porto Alegre: *Linguagem e Ensino*, Vol. 2 , n°2, p. 79-92. 2000.
- TELLES, J. A . É pesquisa é? Quero não. Porto Alegre: *Linguagem e Ensino*. Vol. 2, n.1, p. 8 –26. 2002.
- VIEIRA-ABRAHNÃO, M. H. *Conflitos e Incertezas do professor de língua estrangeira: a renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de Doutorado não publicada. Campinas: IEL. Unicamp. 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2000. 1ª impressão em 1962.
- WALLACE, M. *Action research for teachers*. London: Cambridge University Press. 1998.
- ZEICHNER, K. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ, T. *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI. 2003.

ANEXO A

Declarações e Termos de Consentimento

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Belo Horizonte, 14 de junho de 2004.

Declaração e Registro de Cronograma de Pesquisa

Declaro, para os devidos fins, que **Maria Ângela Ribeiro Bomfim** é participante da pesquisa de doutorado intitulada *A relação teoria e prática num programa de formação continuada de professores de línguas: uma abordagem etnográfica* (título provisório), conduzida pela doutoranda **Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira**, sob a orientação da **Profa. Dra. Deise Prina Dutra**.

Informo, outrossim, que as sessões colaborativas entre a pesquisadora e a participante ocorrem quinzenalmente, às sextas-feiras, das 14:00 às 16:00, no quarto andar da Faculdade de Letras da UFMG.

Declaro, também, que a pesquisadora observa as aulas da participante, na escola Municipal Carlos Lacerda, nas turmas de ensino médio, quinzenalmente, às quartas-feiras à noite.

Na última quarta-feira, dia 09/06/04, a participante esteve presente à sessão de apresentação de trabalhos da SEVFALE, conforme pode-se observar na programação anexa. Ademais, informo que os dados de pesquisa serão coletados até novembro de 2004.

Respeitosamente,

Profa. Deise Prina Dutra

Orientadora

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Pesquisadora

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Belo Horizonte, 14 de junho de 2004.

Declaração e Registro de Cronograma de Pesquisa

Declaro, para os devidos fins, que **Nelma de Carvalho Lage** é participante da pesquisa de doutorado intitulada *A relação teoria e prática num programa de formação continuada de professores de línguas: uma abordagem etnográfica* (título provisório), conduzida pela doutoranda **Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira**, sob a orientação da **Profa. Dra. Deise Prina Dutra**.

Informo, outrossim, que as sessões colaborativas entre a pesquisadora e a participante ocorrem quinzenalmente, às sextas-feiras, das 14:00 às 16:00, no quarto andar da Faculdade de Letras da UFMG.

Declaro, também, que pesquisadora observa as aulas da participante, nas turmas de sexta-série, quinzenalmente, às quartas-feiras à tarde.

Ademais, informo que os dados de pesquisa serão coletados até novembro de 2004.

Sem mais, despeço-me respeitosamente.

Profa. Deise Prina Dutra

Orientadora

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Pesquisadora

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Belo Horizonte, 14 de junho de 2004.

Declaração e Registro de Cronograma de Pesquisa

Declaro, para os devidos fins, que **Patrícia Valéria Coutinho** é participante da pesquisa de doutorado intitulada *A relação teoria e prática num programa de formação continuada de professores de línguas: uma abordagem etnográfica* (título provisório), conduzida pela doutoranda **Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira**, sob a orientação da **Profa. Dra. Deise Prina Dutra**.

Informo, outrossim, que as sessões colaborativas entre a pesquisadora e a participante ocorrem quinzenalmente, às sextas-feiras, das 14:00 às 16:00, no quarto andar da Faculdade de Letras da UFMG.

Declaro, também, que pesquisadora observa as aulas da participante, na Escola Estadual Pedro Segundo, nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, quinzenalmente, às quartas-feiras à noite. Ademais, informo que os dados de pesquisa serão coletados até novembro de 2004.

Sem mais, despeço-me respeitosamente.

Profa. Deise Prina Dutra

Orientadora

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Pesquisadora

Consentimento para participar da pesquisa

(Diretor)

Tendo em vista a pesquisa de doutorado intitulada *A relação teoria e prática num programa de formação continuada de professores de línguas: uma abordagem etnográfica* (título provisório), conduzida pela doutoranda **Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira**, na FALE- UFM, sob a orientação da **Profa. Dra. Deise Prina Dutra**, pedimos sua permissão para acompanhar as aulas da Professora _____, na _____ turma _____, quinzenalmente, no ano de 2004.

Diretor da escola (assinatura e carimbo)

Pesquisador

Local e Data: _____

ANEXO B1

Amostra de transcrições de dados

Fita: História de vida Maria Ângela

E1: Pesquisadora

I: Maria Ângela

Fita: Maria Ângela

E1 - ... conte episódios importantes da sua história de vida, pode sê desde a sua infância até a sua vida escolar, a vida adulta, a vida profissional e falano também um pouquinho do seu contato com a Língua Inglesa.

I – Hum, hum.(++) Cê qué que eu comece contano é é os fatos importantes

E1 – É.

I – que me marcaram?

E1 – Pode sê onde cê nasceu' e tal coisa.

I – Ahã. É. Eu nascia aqui em Belo Horizonte né”.

E1 – Uhu.

I – Minha família é do interior (+) de Minas, de Cachoeirinha. Eu fui/

E1 – Ah é, de Cachoeirinha.

I – Já ouviu falá?

E1 – Já ((risos))

I – Perto de Diamantina.

E1 – Ahã.

I – Meus irmãos nasceram lá e eu nasci (+) depois de onze anos.

E1 – Ah você é raspa do tacho? Ah:::

I – (a caçulinha)

E1 - Que legal.

I – É. E::: minha infância foi muito feliz até que eu perdi meu pai muito cedo. Eu perdi meu pai eu tinha oito anos.

E1 – Hum, hum:::

I – E assim::: foi uma coisa muito traumatizante porque nós estávamos todos dentro de casa e ele sentiu mal (incompreensível) e eu tava perto ainda. Então depois pra eu podê me reerguê foi bem complicado.

E1 – Eu imagino, com oito anos né?.

I – É.

E1 – Ele morreu do coração então?

I – Ele teve um um, ele tinha 47 anos.

E1 – Novíssimo.

I – É. E::: teve um ataque de coração e foi assim fulminante praticamente, porque ele já chegô no hospital morto. Então foi bem traumatizante mesmo. É:: eu disse pra você eu já tinha essa diferença de idade.

E1 – Hum, hum.

I – Então minha irmã já tava se formano, naquela época era Normal, né?

E1 – Hum, hum.

I – Meu irmão, também, tinha acabado de passá no Vestibular, então é:: demorou pouco tempo pra eles saírem de casa e eu fiquei, só com minha mãe. Aí nessa época, minha mãe era professora, aposentada já, quando ela me teve.

E1 – Hum, hum.

I – Ela já me teve com trinta e nove anos. ((pigarro)) Uma mãe assim maravilhosa, meu pai tamém. Então assim eu tive muita sorte, sabe?.

E1 – Hum, hum.

I – E::: é::: a gente era nós éramos muito apegadas. E com esse advento da morte do meu pai, ficamos mais mais ainda né”. E:: meus irmãos: minha irmã se casô, um tempo depois, meu irmão se formô em engenharia e foi morá fora e eu fiquei com ela. E ela sempre teve esse cuidado assim, apesar da gente te um tê uma situação financeira muito apertada, principalmente porque o meu pai morreu de repente

E1 – Ah

I – ela tinha um cuidado todo especial coma nossa educação. Ela:: fazia questão que a gente estudasse em bons colégios e ela dizia que, além disso ela, uma coisa muito engraçada o detalhe com de cuidado com os dentes também sabe? De

E1 – Hum, hum .

I – de levá (a gente) no dentista, apesar de não podê.

E1 – Hum, hum (++) ela tinha cultura né”.

I – É. Então é eu num (ganhava)/ eu nasci na Serra, no bairro da Serra, vivi lá até de/ dez anos depois de casada. E aí ((pigarro)) eu estudei no Colégio Assunção

E1 – Hum, hum.

I – e:: é um colégio de irmãs (ininteligível) a escola sê pequena mas é uma escola boa é o primário sabe” uma escola assim que era umas:: umas cinco professoras só dentro de uma escola, particular. Eu eu achei que eu eu fui bem assim:: e:: porque eu acho que o curso seno de 1ª à 4ª é tão importante né?.

E1 – (É muito importante é.)

I – Você se você não fizé bem feito cê falha, parece que cê falha depois e tal que você às vezes não consegue te retirá né”.

E1 - É.

I – E:: ((pigarro)) quando eu fui pro Colégio Assunção naquela época era francês

E1 – Ah::

I – que a gente fazia. E eu gostava muito de francês sabe? Tinha uma irmã é:: Irmã Maria da Paz, seu eu me lembro, que dava aula de francês, e ela (++) sabia fazê muito bem sabe? ela ela tinha uma pronuncia muito bonita, e eu gostei muito da do francês e tá mas depois, acho que quando chegô na 8ª série

E1 – Hum, hum

I - mudô pro inglês

E1 – Hum, hum. Era assim mesmo.

I – né”. E:: aí na 8ª série, o primeiro contato com inglês, e aí minha mãe, como ela viu que eu gostava muito de línguas e tal, e ela sabia da importância tamém, ela falô assim: “Não, se cê qué estudá inglês fora, nós vamos fazê o sacrifício, vô pagá o inglês pra você”. Naquela época ela começô a estudá no *Mai*, cê imagina há quantos anos atrás.

E1 – Hum, hum.

I – ((pigarro)) E ali do Funcionários, que foi o primeiro *Mai* que teve aqui em Belo Horizonte, na Avenida Brasil.

E1 – Hum, hum .

I – Aí foi o auê sabe”.

E1 – Uhu.

I – Gostava mUito mesmo das aulas

E1 – Aí cê já tinha o quê? É cê tava no segun/ no no já tava na época [(ininteligível)]

I – [No Ensino Colegial]

E1 – Ahã.

I – No Ensino Médio né?

E1 – É

I – que na época era o Científico.

E1 – Científico, é.

I – Aí nessa época também o o Colégio Assunção vendeu a o colégio, uma pena né”, as irmãs venderam pro *Promove*.

E1 – Uhu.

I – Então passei a estudar no *Promove*, a era o lugar assim muito bom lá na Serra, sabe? Era uma casa que hoje até virô, é foi tombada pelo, a parte da frente, pelo Patrimônio Histórico.

E1 – Que legal.

I – Atrás construíram dois prédios enormes.

E1 – Hum, hum.

I – Mas era um um espaço muito bonito. E no 3º ano fui pro *Promove* que era no centro, que aí a gente já fazia o cursinho junto e tal. E na/ pra:: escolhê o que eu queria fazê, eu só gostava de línguas sabe”. Então é aquela coisa de você falá assim “Ah o que que cê vai fazê”, “Ah eu vô fazê Letras”, “Ah Letras” todo mundo fala assim (ininteligível)

E1 – Hum, hum.

I - dano pouca importância né?

E1 – Hum, hum.

I – ((pigarro)) (Assim mesmo) era o que eu queria. Não assim ah, eu num pensava nem em dá aula não sabe? eu queria aprofundá no estudo da língua mesmo, eu gostava muito. (++) É:: eu pensava assim talvez é::: me interessá um pouco profissão ou então pode sê fazê um trabalho assim tipo secretária bilíngüe sabe?.

E1 – Não pensava em dá aula.

I – Não. É e minha mãe sempre falô muito, sabe: “Ah minha filha, eu num queria que cê fosse professora”. ((risos))

E2 – É o contrário da mãe da Patrícia, a mãe da Patrícia queria que ela fosse professora.

I – Minha mãe toda vida falô isso comigo: “minha filha eu num queria que se fosse professora”

E2 – Por que não?

I – “porque professora é uma vida muito sofrida, [ganha pouco]”

E2 – [Ganha pouco].

I – E quando eu passei no Vestibular, eu fiz naquela época s/ é é só PUC, UFMG e acho que tinha a a Universidade de Belo Horizonte, que hoje é UNI né?

E2 – É.

I – Eu fiz as duas, e consegui pagá/ passá nas duas.

E2 – Na PUC e na UFMG.

I – isso.

E2 – Que bom hein?

I – Aí quando, lógico que eu ia escolhê UFMG e tal, pela situação também né? e por sê a universidade que é né”.

E2 – É.

I – Graças a Deus eu pude (+) fazê aqui. Mas na época, eu era muito assim:: eu sempre fui muito tímida sabe”. E dentro da Universidade a gente tem um pouco, leva um pouco de choque quando cê entra’.

E1 – Muito é.

I – Se você não se virá, né? assim (++) ficá muito sei lá perspicaz

E1 – É::

I – fica prestano bem atenção nas coisa que aparecem pra você e tal.

E1 – É outra cultura totalmente diferente.

I – Num é?. Então. E eu eu me lembro de uma de uma de uma ((riso)) um episódio, por eu sê muito tímida, aí eu acho que eu tinha muito medo desse lance de dá aula por causa dessa timidez sabe”.

E1 – Hum, hum.

I – Eu tinha um professor de Literatura Portuguesa, aqui (ininteligível) e:: ele marcô um trabalho que a gente teria que apresentá na frente e tal, dá dano aula praticamente né?. Aí meu Deus que que dificuldade que foi.

E1 – (ininteligível) e cê teve que fazê. Era obrigado.

I – Tive. Tive que fazê e a apresentação era SOzinha lá na frente né”. Quando tem mais gente você ainda consegue despistá um pouco.

E1 – É::

I – Mas eu me saí muito mal sabe”. E:: assim mal por por não tê assim [traquejo].

E1 – [Desenvoltura, né?]

I - Desenvoltura e tal. E ele deve tê/ eu não esqueço disso que ele falô que eu tava igual uma Nossa Senhora lá na frente, paradinha ((sorrindo))

E1 – Invés de ele te incentiva, ele faz gracinha....

I – “Nossa, mas cê num pode sê assim” e tal num sei o que porque eu, na verdade, eu num queria muito tamém, além de num dá num querê dá aula, eu num queria fazê muito português não. Mas o português era (++) é tinha umas matérias que eram pré-requisito.

E1 – No seu caso ainda é dupla habilitação? Como é que é?

I – (ininteligível) eu ainda consegui passá o Português-Inglês.

E1 – Sim.

I – Porque hoje não é mais.

E1 – É, hoje num tem mais isso.

I – Não. Aí eu falei “já que eu estou fazendo por fazer tantas matérias eu vô me formá em Português também”. Tudo bem. Agora uma fase que também gostei muito, naquela época a Faculdade de Educação era aqui, eu fazia na Fafich, lá na Carangola, na minha época era lá.

E1 – Hã.

I – Eu me formei em oitenta, isso já tem muitos anos né?

E1 – Ah então o curso de Letras ficava lá?

I – Na Fafich.

E1 – Ah::::: cê se formô em oitenta”.

I – É.

E1 – Ahã.

I – Então (++) eu (++) é:: eu me lembro que a Faculdade de Educação era aqui e aí eu gostei mui::to sabe, dessa parte de é da Didática que dada aqui::, o é a parte de Inglês tinha um professor que chamava Eric que eu gostava muito sabe” e ele assim (eu gostava mu::ito das aulas dele; eu já vi muito curso) então eu não consigo me lembrá com detalhes não. Mas eu sei que eu gostava.

E1 – Ahã.

I – Aí tudo bem. Saí, me formei né? É::: e como eu estudei no *Promove*, eu tinha feito amizades lá, inclusive os diretores, quando começaram é:: eram muito amigos da gente , dos alunos e tal. Então eu levei o meu currículo lá pra um dos diretores e aí fui/ eles me chamaram, logo que eu formei. Então o curso

E1 – ((espirra))

I – era dado à tarde, pros alunos que queriam é que tinham dificuldade em inglês e tal, então eles (montarem) esse curso à tarde; pra eles voltarem do/ à tarde pro colé/ vim na aula de manhã e tinham essas aulas à tarde. Até que eu gostei. Lá tinham uns alunos que eram interessados; foi uma experiência boa

E1 – Hum, hum.

I – sabe? Agora, tinha a nossa coordenadora, que eu acho que até hoje continua lá, acho que hoje ela é (ininteligível), que ela me pediu uma vez ou duas pra substituí-la de manhã. Aquilo pra mim foi um caos. Porque saí da da faculdade

E1 – Claro. [Pra substituí a coordenadora]

I – [Promove] não *Promove*, que só tem aqueles

E1 – meninos alta classe ou eles acham que são alta classe

I – É acham. E:: que se naquela época eles já eram terríveis, sabe?.

E1 – Rebeldes num é?

I – É. Nossa aí eu pensei “é isso mesmo que eu não quero” ((risos))

E1 – É te traumatizou né?.

I – É é uma das coisas que me desestimulou. Depois, o curso só durou um ano, porque aí num tinha/ os alunos se desinteressaram sabe?. Sempre assim, num tinham que pagá nada, era uma oportunidade que o colégio tava dando e tal, (mesmo assim) num conse/ é num iam mais à aula aí foram desistiram, terminaram com esse curso. Aí tinha um cursinho, no centro aqui de Belo Horizonte, oferecendo vaga pra professores, aí já era um curso de línguas. E num era um desses conhecidos não sabe”, era um curso que era ele vinha do Rio e era lá no centro e tal. Eu sei que eu gostei da experiência assim de dá aula em um curso de línguas.

E1 – Turmas menores

I – Turmas menores sabe? A gente

E1 – Hum, hum .

I – fez um treinamento antes sabe?

E1 - Hum, hum .

I – E (+++) é:: mas só que tinha um problema com diretor de lá. O diretor, (ininteligível)

E1 – (ininteligível)

I – O diretor era Alcoolatra.

E1 – Hã.

I – Imagina.

E1 - Que horror.

I – Então assim ele aparecia lá bêbado, às vezes, e assim (++) era uma coisa muito estranha, mal organizada sabe? Nessa época eu já era casada também e aí fiquei grávida do meu primeiro filho. Eu tinha feito até um concurso pra dá aula no SESI, de Minas

E1 – Hum, hum.

I – Tinha passado, fui bem classificada também. E:: aí eu saí desse cursinho, fiquei lá eu acho que quase dois anos e pouco, dois anos e meio. Quando eu fiquei grávida do Leonardo, aí logo depois que ele nasceu me chamaram, ele tava com seis meses, pra dá aula no SESI. Aí só que fiquei assim meio insegura de deixá-lo sabe?

E1 – Hum, hum.

I – Eu era muito boba, muito boba mesmo.

E1 - ((riso))

I – Porque (+) foi uma chance assim até que eu perdi sabe? que eu senti assim

E1 – É.

I – Depois me fez falta. E depois disso eu não dei aula mais. Fiquei um bom tempo sem dá aulas.

E1 – Sem trabalhá.

I – É. Eu fazia outras coisas assim pra, que eu nunca gostei assim de dependê do meu marido entendeu”. Mas aí nossa já vendi jóias, já vendi roupa sabe?, achei/ teve uma época quis abri uma loja

E1 – Hum, hum.

I – Mas sempre assim, nunca perdeno de vista o inglês sabe?. Eu gostava muito, então eu lia e:: às vezes eu tinha umas fitas que eu gostava de escutar também

E1 – Hum, hum.

I – e tal. Até que que nada assim que eu que eu fiz (foi marcante) com com:: (tsc) fazê umas caixinhas assim pra vendê, é porta jóia. Tinha muita saída tamém, eu gostava de fazê sabe, esse trabalho. Vazia pra minha prima

E1 – Artesanato né?

I – É. Depois é:: vendia (ininteligível), um monte de coisa.

E1 – Se virava.

I – É. Aí minha mãe sempre dependeu muito de mim, ela foi ficano meio doente sabe?

E1 – Ela morava com você?

I – Não. Ela morava perto de mim.

E1 – Hum, hum.

I – Mas (+) e eu tinha que dá muita atenção pra ela, que minha irmã morava longe, meu irmão morava fora. E assim é::: eu sempre tive vontade de tê meus filhos e podê criá-los, como meu marido ganhava razoavelmente bem, eu pude tê essa oportunidade de tá cuidano da minha mãe e ao mesmo tempo né” é:: podeno ficá com os meus filhos. Mas aí quando veio a segunda filha eu tinha que, continuei fazeno alguma coisinha também pra vendê e tal’. Mas quando a Fernanda fez três anos, eu me sen/ eu me senti assim, já tava há algum tempo sentino (+) falta de de tê alguma coisa assim certa sabe?. Ai eu falei “gente, a única coisa mesmo que eu SEI fazê e que eu ((sorrindo)) me formei

E1 – É.

I – (minha filha), quando meu marido me falô “Mariângela, por que cê num dá aula?”, nossa! Eu entrei em pânico de novo.

E1 – Porque ocê não queria.

I – Eu não queria. Aí pegô e falô “Não, mas num é assim, num sei o quê”, fomos conversando sabe?. “É, acho que cê tem razão”. E eu queria tê uma uma sei lá alguma coisa né, fazê alguma coisa (num vai matá ninguém) tamém. Aí eu (+) comecei. Fiz o

(ininteligível) entrei no/ reciclá antes de começá num é”. Aí tinha um curso lá na lá perto de casa, que eu moro no Sagrada Família

E1 – Hum, hum.

I - eram três moças que tavam recém-formadas aqui da UFMG e fizeram esse cursinho (ininteligível)

E1 – Hum, hum.

I – Aí eu fui até elas e conversei, foi através de um folheto que elas mandaram pra mim. E ela eu fui lá olha: “eu tô querendo dá aula, de curso assim já tem muito tempo que eu tô afastada, uma vez ou outra eu dava alguma aulinha particular tamém e tal. Nada de aventuras né?”. E elas então fizeram um curso, que a proposta delas era a proPÓSta delas era essa né”

E1 – Hum, hum.

I – De de você (enfim) “qual que é a sua necessidade?”.

E1 – Hum, hum.

I – Então, fizeram esse curso, eram três pessoas, acho que quatro alunos. E era assim como se fosse uma reciclagem, (tipo conservador, quase que fizeram um teste comigo.)

E1 – Hum, hum.

I – Né” e::: do quê que você tinha mais necessidade e depois, como eu falei que eu queria dá aula, uma delas me (+) me deu algumas dicas sabe?.

E1 – Hum, hum.

I – de como tá trabalhano com os alunos, então. E:: foi a coisa mais engraçada porque eu fiquei levano meus currículos pros colégios mais próximos. E no Colégio Nossa Senhora das Dores, que eu estou até hoje, eu levei o meu currículo de manhã, num era nem pra eu tê levado. [Porque eu tinha hora marcada.]

E1 – [Como é que chama o colégio? Nossa Senhora /.../]

I - Colégio Nossa Senhora das Dores.

E1 – Ah. É de freira?

I – É, de irmãs. Uma congregação.

E1 – Hum, hum.

I – de /.../

E1 – É lá na Sagrada Família?

I – Não. É no:: (+) é ma/ ali é mais mais Floresta sabe”.

E1 – Ahã.

I - Porque é naquela avenida (+) Francisco Sales

E1 – Hum, hum.

I – avenida do do Extra. Mas só que é bem mais

E1 – Hum, hum.

I – mais pro lado da Floresta. Eu eu ia viajá e alguma coisa deu errado, nós deixamos a viagem (ininteligível) foi em janeiro. (ininteligível) “ah de repente cê fica aqui distribuindo é mais alguns currículos”. Fui lá de manhã. Na hora do almoço, recebo um telefonema (dizeno que eu num poderia) é é fazê um teste lá.

E1 – Hum, hum.

I – Tava precisano de professores (ininteligível)

E1 – Que legal.

I – E eu fui. Fiz o teste né, conversei lá com com as irmãs e tal. E de cara eu peguei o Ensino Médio, depois de tanto tempo sem dá aula.

E1 – Hum, hum.

I – Isso pra mim foi um desafio assim [ENORme].

E1 – [Isso] foi em que ano?

I – Isso foi em 87.

E1 – Hum, hum. Cê acha /.../

I – Não peraí. Em 87, errado. 97.

E1 – Hum, hum. Então tem pouquíssimo tempo que voltou ao magistério.

I – Isso. 97.

E1 – Hum, hum.

I – Eu lembro que a é aí o Ensino Médio não funcionava lá onde é (+) a escola hoje. Eram duas unidades. Mas foi um desafio tão grande que eu, tipo assim aprendi, tanto sabe”. Porque eu eu tentei eu eu consegui me superá assim nesse lado da timidez e tal, sabe”. E:: me virei me virá sozinha mesmo, porque era só só comigo o Ensino Médio, as outras professoras era o Ensino Fundamental

E1 – Nó foi um desafio mesmo, hein?.

I – Então foi foi grande sabe?. Mas graças a Deus me saí bem.

E1 – Tanto que cê tá lá até hoje.

I – É.

E1 – E você depois disso que resolveu fazê o concurso?

I – É. Aí depois surgiu o concurso da Prefeitura em 2000. (ininteligível) que pelo menos me deu uma coisa assim, que me deu uma segurança né, porque escola particular todo ano é a mesma coisa assim, final do ano cê fica naquela ((sorrindo))

E1 – É, sem sabê o que é que vai acontecê

I – O que é que vai acontecê com você. Aí fiz, me saí bem. Aí depois de dois anos que eu tinha feito, não eu fiz em 98 o concurso, depois de dois anos eu fui chamada, entrei em 2000. Foi um ano depois. E::: graças a Deus que isso aconteceu porque quando foi (++) em:: 98, não, 99, meu mari/ meu marido ficô desempregado.

E1 – Hum, hum.

I – Então foi é uma barra bem pesada sabe?

E1 – Eu imagino.

I – Depois de 22 anos (ininteligível)

E1 –É o que tá aconteceno comigo agora.

I - Ah sério?.

E1 – (É por isso que eu tô com essa cara.)

I – Ele ficô quatro anos (++) desempregado. Assim, no início, ele resolveu montá um restaurante sabe, mas o restaurante não deu certo. Investiu investimos o dinheiro que ele tinha recebido. E:: foi foi bem barra pesada mesmo

E1 – Eu imagino.

I – mas graças a Deus, vai fazê um ano agora em outubro que ele consegui um outro emprego, que não é nada garantido, tá fazeno comunicação de serviço, mas tá dentro da área dele, que é informática tal. Tá bem satisfeito, graças a Deus.

E1 – Que bom né?

I – Mas eu quero te contá da experiência que eu sempre tive vontade de (+) de fazê um intercâmbio, e na época eu num podia. Na época em que era a época que era considerada certa né?

E1 – Né.

I – E até, outro dia eu achei tão engraçado que isso tá seno tão comum agora as pessoas mais

E1 - É mais [maduras]

I - [maduras]

E1 – é

I – irem fazê né?

E1 – Né.

I – E eu consegui realizá esse sonho meu em noventa... em 98.

E1 – Cê foi pra onde?

I – Eu fui pra Oxford.

E1 – Ah que legal! Cê foi cê pagô pra í ou (cê ganhô a viagem)?

I – Não, paguei. E foi assim tão [espremidinho]

E1 – [Ahã]! (Na ponta)

I – foi um mês. Depois assim eu achei tão legal, que foi com meu dinheiro sabe?
[(ininteligível)]

E1 – [Mais (gratificador) ainda]. É.

I – Até a passagem eu acho que foi de doze vezes que eu paguei, e é:: consegui fazê uma poupancinha pequena durante um ano. E:: quando eu tive (com Eliana) no:: anterior né, eu falei “Não, eu vô mesmo. Eu quero í”.

E1 – Que legal.

I – Quem me falô desse curso foi uma dessas professoras desse desse SP. E::

E1 – Qual que é a escola que cê estudô lá?

I – (Memphis) School. Já ouviu falá?

E1 – Já. Eu trabalhei já com intercâmbio.

I – É? Nossa, Larissa, eu dei muita sorte. Eu dei muita sorte; porque o curso, apesar de serem três semanas, era assim direcionado é o nome do curso é *Teacher's Refresher Course*.

E1 – Hum, hum.

I – Direcionado só pra professores. E (+) a casa que eu fiquei, a família que eu fiquei, foi muito legal. [Era um casal]

E1 – [Ahã]. E lá, além/ eu fui com uma amiga

I – (++) já mais de idade. E lá, além/ eu fui com uma amiga, que eu conheci num outro curso que eu fiz, depois e vô te falá dele tamém. Essa amiga, nós ficamo na mesma casa, e:: tinha um japonês, que era o (Mashio)

E1 – ((sorri))

I – e tinha um argentino, que eu esqueci o nome dele agora. Todos dois mais jovens né”. E (+) esse casal, excelente sabe?. Que a gente tinha o maió medo de ouvi falá das histórias né de

E1 – É de [(ininteligível)]

I – [de pessoas que vão. É]. Inclusive lá tiveram alguns relatos sabe, de pessoas que tiveram mudá de casa e tal.

E1 – É.

I – E como nós fomos é:: no dia (vinte, chegamo lá dia) dois de janeiro parece, o curso começava uma semana depois. Aí nós resolvemos ao chegá lá, já já já fizemos aqui, eu acho, um pedido pra que a gente tivesse é:: pelo menos algumas aulas sabe, antes de começá o curso. Ai mais que maravilhoso que foi comigo que foi um professor chamado Ian Thompson, que deu essas aulas pra gente e assim pegou o que a gente tinha mais dificuldade, tipo *phrasal verbs* sabe? é:: *intonation*. Ele era um *gentleman*,

mas maravilhoso. Então a gente tinha essas aulas com ele, e depois o curso propriamente dito.

E1 – Hum, hum.

I – Mas::, nesse tinha vários/ cada dia era um professor, depois tinha uns pa/ uns passeios pela cidade sabe? É é tinha a programação ali né?

E1 – É.

I – do curso.

E1 – Hum, hum.

I – Mas foi muito legal. E:: eu tive a oportunidade também de í pra Holanda, que eu tinha uma que eu tenho uma cunhada minha que morava lá, então um final de semana antes de começá o curso nós fomos pra lá. E:: cê cê já cê já leu algum livro da (incompreensível)?

E1 – Hum, hum . Não eu nunca li não mas eu sei .

I – Cê já ouviu fala.

E1 – Já.

I – Ela foi um das palestrantes também.

E1 – Hum, que legal.

I – Aí

E1 – Ela é muito famosa.

I – Ela é.

E1 – Ela é:: tem um livro dela que é::, eu assisti já muitos congressos com ela. Tem um livro dela que é, agora que cê falô eu lembrei que eu já li, mas é que é sobre:: como é que é” Ah, pois é, que ela trabalha uma atividade (ininteligível). Aí ela mostra todo um trabalho pra soletrá letras mas, na verdade, com o que ela faz é muito mais que isso. Eu esqueci o nome da atividade que ela fala, agora eu num sei se é *Games that teachers play*.

I – Ahã.

E1 – Mas enfim

I – Mas tem outra chamada *Five minutes active*.

E1 - *Five minutes active*. (Sei.)

I – Num é isso?

E1 – É.

I – E eu tinha eu tinha tido um contato com esse livro né, e aí (ininteligível) tirei retrato com ela sabe”.

E1 – Ahã. E tê essa oportunidade é ótimo.

I – Num é?.

E1 - Ela deu o quê, uma palestra pra vocês”.

I – É. Ela deu um dia do curso, era o tema dela. Cada dia era um, por exemplo, é atividade ligada com com *listening*, com gramática, com música. Só coisas legais. Nós fomos visitá uma escola (+) pública de lá pra vê como é que era; os alunos apresentação de (música), foi MUIto legal.

E1 – Foi a (*Eight House*) que cês foram? Não né? Qual que é o nome da escola?

I – (incompreensível) School.

E1 – (incompreensível) School. Eu estudei na (*Eight House*).

I – É”.

E1 – Ela também é parecida.

I – E assim os diretores, uma gracinha sabe? É:: muito aconchegante a escola. Outra coisa que nós fizemos tamém é visitá a a Editora Oxford lá na (tsc) a Editora Oxford não gente

E1 - A pa/ a a Universidade.

I – Não é a é a Oxford

E1 – *University (Texts)*.

I – Isso. É [isso mesmo].

E1 – É, é a Editora Oxford.

I – É, é da Editora mesmo.

E1 – É.

I – E lá dentro é é deixaram a gente conhecê tudo sabe”. E:: depois fizeram até uma mesa redonda com a gente assim perguntando o que é que a gente achava (ininteligível) professores de inglês, quais são os

E1 – Que legal.

I – quais são os lançamentos que a gente sentia daquilo. Mas muito, foi uma experiência muito boa.

E1 – É, realmente você fez um bom curso né?.

I – É, fiz.

E1 – Nem todos que viajam fazem um bom curso.

I – É. E fora isso, a família tinha jantar, que a gente saía de manhã, tomava café, e o o o dono da casa e::, o (Pottery), ele chegava de manhã, e já conversava com a gente. Chegamos, ele mostrou toda a cidade pra gente, de carro.

E1 – Gracinha, hein?.

I – E, de manhã, já falava “aconteceu isso, aconteceu aquilo”, (ele já tinha preparado a mesa de da refeição, ele tinha a (ininteligível) de ficá o tempo todo “tá aconteceno isso, tá aconteceno aquilo”, sabe?). O jantar, ela preparava pra gente, ela ia pra cozinha. Todos dois trabalhavam fora. E o jan/ cada dia uma coisa nova. E o jantar, a gente se sentava à mesa com todos. E ali cê conversava e conversava e conversava sabe, quer dizê, uma experiência in/ incrível né?

E1 – E você acha que o seu desenvolvimento na habilidade oral se deve a essa viagem, ou aí cê já tinha [um desenvolvimento legal]?

I – [Não. Eu já tinha,] eu já tinha. Mas assim, depois dela também melhorô bastante.

E1 – E onde que cê acha que cê aprendeu essa desenvoltura oral? Foi nos curso que você fez [ou foi na UFMG]?

I – Foi no *Mai*.

E1 – Na UFMG não’.

I – Não, na UFMG não porque, naquela época, assim já era um curso bem apertado, eu lembro que tinha as matérias que eu gostei bastante, Fonética, por exemplo, eu acho que eu tenho muita facilidade. Não, porque, se eu tivesse continuado pegano isso e estudado, eu teria me desenvolvido muito mais, é claro. É::

E1 – Mas só que tamém num era o mesmo curso que a gente tem hoje”.

I – É. [Eu acho que /../]

E1 – [Num era tamém]. Né”.

I – É. Mas o o o que me ajudô bastante foram os cursos que eu fiz fora. É, depois que eu que voltei a dá aula tamém, eu fui fazê preparatório pro *First*, aí fiz a prova, tenho o certificado.

E1 – Que legal.

I – Aí depois,

E1 – Hum, hum.

I - eu fiz

E1 – Cê se preparô aonde [pro FCE]?

I – Lá no *Mai*.

I – É:: comecei a fazê o preparatório tamém pro CAI, ma saí veio o desemprego do meu marido, eu tive que pará.

E1 – Hum, hum.

E1 – E e tive que vo/ é:: que a gente como trabalha na escola particular, tinha bolsa né”.

I – É. Desconto de 50%. Aí eu passei a minha bolsa pro meu filho, que ele tava fazendo 1º ano de fazê Vestibular também, e aí eu fiquei parada por causa disso. Mas sempre

que tinha alguma coisa, assim tipo esses *Workshops* que aparecem, eu gosto de í sabe, participá e tal. Teve esse esse (*Teasel*) agora, mas era era muito caro pra mim.

E1 – É (ininteligível).

I – Pois é, duzentos reais!” né”.

E1 – Ai eu acho um absurdo. E tá virano tão mercantilista, tão mercantilista

I – Ah:: pois é.

E1 – (ininteligível)

I – Eu participei de um em São Paulo que eu gostei muito que, eu aproveitei que o meu irmão morava lá, que era tipo esse (ininteligível) eu sei que tem todo ano. Tem várias palestras [interessantes també].

E1 – [Da PUC]?

I – Não.

E1 – Ah::.

I – É é

E1 – (incompreensível)

I – É é tipo esse (*Teasel*)

E1 – Ahã.

I – com vários palestrantes que vem de de do Brasil todo.

E1 – Ahã.

I – Encontro de professores.

E1 – Ah::! Eu já sei o que é que é. Acho que eu já sei o que é que.

I – Sabe né”.

E1 – É na:: ah eu esqueci agora, eu tenho impressão que sei

I – Hum, hum.

E1 – Um internacional tamém que ninguém ouve falá né”.

I – E nesses negócio tamém de venda de livros

E1 – É.

I – e tal. Mas é bom que ocê conhece outras pessoas né” cê vê tanta coisa maravilhosa. Cê sempre tira alguma [(??) né”].

E1 – [Ah, eu acho]. Só de ouvi.

I – É.

E1 – falá inglês

I – É.

E1 – cê já tá ganhano.

I – É::, depois eu fiz um outro curso, que foi onde eu conheci essa amiga que depois nós resolvemos viajá né? É:: a gente tava fazeno um outro curso com a professora Neuza Gonçalves Russo.

E1 – É. Essa [(incompreensível)]?

I – [Não sei se cê já ouviu falá]. É. E foi muito bom.

E1 – Cê fez aonde?

I – Na casa dela.

E1 – Era particular.

I – É. Ela paga ela foi paga e e monta esses cursos sabe” de:: inglês instrumental que, pra mim, achei que ajudô bastante por eu trabalhá com Ensino Médio

E1 – É.

I – Muito mesmo. Assim clareou

E1 – Hum, hum.

I - minhas idéias sabe”.

E1 – É.

I – Então assim eu recomendo mesmo esse curso dela. Acho que [ela é muito]

E1 – [Ela é muito bacana].

I – ela é muito (ininteligível). Uma professora excelente. E ela era daqui né”.

E1 – Num sei, ela era daqui?.

I – Ela era daqui.

E1 – Ah eu já ouvi falá dela, mas não sabia que ela era daqui. [Achei que fosse da PUC é.]

I – [Ela tem livros publicados tamém].

E1 – É, eu sei. Ela é famosa aqui na escola .

I – É.

E1 – E hoje, cê gosta de dá aula?

I – Hoje aprendi a gostá.

E1 – Cê gosta mais de aula no na sua casa na Serra ou no outro lá?

LADO B

I - ...mas aí olha só como é que era (+) loucura. Eu dava aula no Nossa Senhora das Dores, no Cromos e na prefeitura. E:: no Cromos era assim: 5ª série, tava começano o colégio, porque o Cromos, até então, isso foi há 2 anos atrás, ele só tinha o cursinho e o 3º ano. Aí resolveram montá um colégio, na Pampulha. É (+) 5ª série, 6ª, 8ª e 3º ano. Todo o Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora das Dores

E1 – Que loucura hein’.

I - /.../e todas as aulas da prefeitura. Então era loucura mesmo, porque foi na época mais de desempregada.(incompreensível)

E1 – Cê tinha que pegá mESmo, né.

I – É. Desempregada. Mas eu não (dei) conta. Porque (+) chegou em julho teve um problema com o nosso carro, eu fiquei sem carro. Então eu tive que me locomover de ônibus pra todos esses lugares. E chegou em setembro eu tava (incompreensível), apertada.

E1 – (incompreensível)

I – Então eu tô (+) com uma licença, sem vencimento, que vai vencê agora em setembro que não tenho vontade de voltá pro Cromos não. Porque assim(+) eu não gostei da experiência de lá::, não é pelo colégio não. Assim (+) porque lá no Colégio Nossa Senhora das Dores era um/ é um ambiente mais aconchegante, sabe? Achei o Cromos meio frio, assim (+).

E1 – É. Empresa.

I – Né? Empresa. E assim, é o salário é o mesmo (+) daqui. E não é muito legal também.

E1 – Ahã.

I – Entende? Então eu não tenho vontade de voltá /.../

E1 – Então já que cê falô de salário, desculpa perguntá, mas quanto que ganha um professor (incompreensível).

I – É 2 anos’ eu fiquei na prefeitura um/ a vida toda. (incompreensível)

E1 - Cês tão trabalhando é vinte horas?

I – Não. É 21 horas. Porque são são 16 aulas e quatro de projeto.

E1 – É 16 mais quatro. [(incompreensível)]

I – Não. É 20 horas.

E1 – E quanto cê ganha?

I – Agora (+) meu salário eu acho que tá 1.041.

E1 – Bruto ô líquido?

I – Bruto.

E1 – Cê recebe menos do que isso’.

I – Menos.

E1 – Recebe oitocentos e pouco’.

I – Na::o. Não. Acho que é menos (+). Não. É é isso menos, eu/ tenho a a Previdência né?.

E1 – Cê vai recebê uns 900.

I – É.

E1 – Que entra no seu bolso é uns 900?

I – É. ((risos))

E1 – É um absurdo né gente.

I – É.

E1 – Qué dizê que cê (incompreensível)?

I – É.

E1 – E pode (incompreensível) da prefeitura ou tem que fazê outro concurso?

I – Nã/ Você pode se você tivé conseguino a dobra em outra escola.

E1 – ãh.

I – Mas aí a dobra não é nada garantido. Todo ano tem que cê renovada.

E1 – ãh.

I – Então, se ocê pudé/ tivé chance de fazê outro concurso, aí sim cê pode dá (incompreensível).

E1 - Então cê pode tê du duas cadeiras?

I – Pode. É o que eles chamam de dois BNs né”.

E1 – ãh:: BN?

I – É. BN é o seu número.

E1 – ãh::

I – Tem um um significado que num tô me lembrando agora.

E1 – ãha.

I – Mas é o seu número de (+) [de indentifi/]

E1 – Mas aí a pessoa acaba num conseguino trabalhá na particular. Particular paga mais ou não?

I – Ah:: não. Muito mais assim não. Olha eu eu hoje em dia dô aula no no Nossa Senhora das Dores ((risos)) uma parte ali da, porque como eu falei com você, eles dividiram esse ano Espanhol com Inglês (+) então, diminuiu uma turma, eu perdi duas aulas e (incompreensível) então eu fiquei com menos TRÊS turmas, três a aulas, sabe” não, três aulas. Uma turma e mais um aula. Então, eu tô com nove aulas só. Por nove aulas lá, eu recebo (+) é:: líquido, acho que uns novecentos e cinqüenta reais.

E1 – Só com quê? Nove horas?

I – Nove é/ nã/ não. Deixe eu vê se são nove horas: dois primeiros, um segundo, um terceiro; quatro; vezes dois, oito; só tem uma aula à tarde por semana; nove. Isso mesmo.

E1 – Cê trabalha quantos períodos, (Iara), quantas quantas manhã e quantas tardes.

I – Só duas. Duas manhãs e uma tarde.

E1 – Duas. Duas manhãs e uma tarde.

I – Isso.

E1 – Deu nove horas. Você ganha quanto, que cê falô?

I – Novecentos e cinqüenta reais.

E1 – É então paga muito mais (incompreensível), o outro cê ganha 20.

I – É (+) o dobro.

E1 – O outro trabalha vinte e ganha [menos que esse].

I – Sa/ sabe por que” você trabalha lá na outra escola

E1 – ((risos))

I – só que trabalha mais. É profissionalmente é mais. NOSSA. Eu acho que tinha que ganhá assim (+) tinha que ganhar o triplo disso aí.

E1 – Não. Eu acho baixíssimo. Cê pensa em fazê mestrado, alguma coisa assim?

I – Agora eu penso. Antes num pensava não, mas agora eu penso. E:: eu tive muita vontade de fazê (++) uma (tsc) uma [pós-graduação].

E1 – [Pós-graduação]. Ahã.

I – Né, que eu te falei que não deu certo.

E1 – Uhu.

I – Eu te contei a história, não?.

E1 – Não cê só falou que num deu certo. Mas eu nem lembro o que que cê contô não.

I – Ah, eu fiquei tão assim (+) decepcionada. Mas tão decepcionada que eu num passei. Sabe eu acho que eu tenho condição de fazê.

E1 – E cê acha que cê num passô por quê?

I – Num sei.

E1 – Cê acha que é na entrevista?

I – Olha é:: o meu resultado foi o seguinte: no meu (+) currículo, eu tirei (++) acho que foi (+) [50]. Num falei com cê?

E1 – [Cê falô comigo] Falô, mas fala de novo.

I - Num falei com cê?

E1 – Falô, mas fala de novo.

I – Cinquenta. A minha entrevista: 60. E meu texto: 70.

E1 – Hum, hum.

I – N/ eu achei que eu fui bem na entrevista, sabe?.

E1 – É, a entrevista é um pouco subjetivo né”. E o texto foi sobre o quê?

I – O texto por que que cê queria fazê é::

E1 – Cê faz na hora?

I – Não. [(ininteligível)] Meu currículo, eu não achei que o meu currículo era ruim.

E1 – (incompreensível).

I – Eh, recebê 50?.

E1 - De dez?

I – Não, de 100.

E1 – De 100. Ãha. É muito pouco, metade né”.

I – Não eu eu fiquei muito decepcionada. Nossa, demorei uma semana pra aceitá, entrei com recurso aí a a professora falô comigo que (+) ela num lembrava da entrevista. Claro né?

E1 – Uhu.

I – E que meu texto tinha muitas expressões, eu (participei) por escrito né”, o:: parecia que eu tava traduzindo ao pé da letra (pro) português.

E1 – Ah o texto é em inglês.

I – É. E::: depois eu posso até trazê pra você lê.

E1 – É::: uma coisa contraditória, né?

I – E outra coisa que ela falou é que meu currículo tava muito desorganizado, uns que num tinha é:: especificações. Depois eu tamém trago pr'ocê vê (incompreensível).

E1 – Cê qué trabalha/ você qué tentá de novo esse curso?

I – É. Mais assim depois eu gostei tanto de tê (+) sido selecionada pra esse

E1 – Que compensô né?

I – Compensô demais, achei Ótimo sabe?

E1 – (Interesse. Mais do tipo do seu trabalho do que a pós-graduação.)

I – Então. Eu tô achano que eu tô ganhano muito mais com esse

E1 – É, eu tamém acho.

I – porque uma colega minha lá do Nossa Senhora das Dores passô. E quem falô com ela fui eu sabe?. Umas coisas assim que acontece nessa vida

E1 – É num dá pra entendê.

I – É. E assim, o currículo dela é muito é (+) menos do que o meu em questão de de

E2 – É currículo mesmo né”.

E1 – Hum, hum.

I – E ela ganho acho que foi 75 ou 80 no currículo. Eu ganhei cinQÜENTA. Tem certas coisa que cê num explica né?

E1 – É não explica.

I – O que cê pode fazê é pulá a especialização e tentá fazê mestrado.

E1 – A Patrícia, por exemplo, tá fazeno disciplina isolada aqui na pós-graduação, no mestrado né? Cê pode tentá fazê no outro semestre, quando cê ((tosse)) acabá o outro curso né?

I – É.

E1 – Porque a disciplina isolada é uma forma de você entender como funciona o mestrado né e sabê a linha de pesquisa de alguns professores pra podê tentá cê orientada por eles. Porque pra fazê o mestrado sem tê nem noção do que se pesquisa, é muito difícil entrá.

I – Hum, hum.

E1 – E com a disciplina isolada, ela te ajuda. De repente é uma coisa que cê pode fazê né não?

I – É.

E1 – E (incompreensível).

I – É eu tenho gosto muito de estudá, sabe? Gosto de lê, gosto de estudá (++) , gosto de tá assim (+) é:: atualizada sabe?. Eu fico a minha [preocupação maior]

E1 – E você procura né?

I – é o a minha preocupação maior é em ficá a minha aula ficá muito monótona sabe?

E1 – Cê acha isso pode te acontece (incompreensível)?

I – Acho. Já tivemo /.../

E1 – Me dá um exemplo de uma coisa que cê acha que que modificô.

I – Assim é os tipos de atividades que já já tiveram aqui que eu já utilizei com meus alunos.

E1 – Na aula de (incompreensível) ou na aula de língua?

I – Nas duas.

E2 – Cê pôde usa pra ada/ adaptô”.

I – É.

E1 – Uhu.

I – Teve uma aula que eu fiz que eu achei muito legal, que essa questão do inglês instrumental é:: (incompreensível) foi até aquela aula que ocê assistiu, que a gente faz, num deixa o aluno lê o texto, faz as pergunta, cê lembra?

E1 – Ahã, ahã.

I – Achei aquilo muito legal.

E2 – Então assim, tem muita coisa que eles tão passano pra gente aqui, que PRA MIM, como experiência é:: pra minha vida profissional, assim, tá seno acho do que melhor a pós-graduação, que é mais a a proficiência em língua mesmo né?.

E1 – É.

I - Ou tem esse lado também/

E2 – Não não. A pós-graduação num é só em língua não. A pós-graduação daqui é pra (++) é metodológica também.

I – Também né?.

E1 – É. Tem disciplina de gramática, tem (incompreensível) de gramática (incompreensível)...

I – É não, tá certo é isso mesmo.

E2 – Ela é metodológica. Mas ela é::: eu eu acho assim que o que o Educonle te traz uma resposta a um prazo mais curto.

I – Hum, hum.

E2 – (Ele põe) e você consegue, pessoas como você que tem esse conceito conseguem fazê essa ponte com mais rapidez. Porque a pós-graduação ela já entra um pouco por um caminho mais da ciência

I – Hum, hum.

E2 - da pesquisa né? Então talvez a resposta de curto prazo seja melhor, pra algumas pessoas. Mas eu pessoalmente acho que cê fô fazê realmente quisé progredir na carreira , eu acho você pode sinceramente pulá (incompreensível)

I – Hum, hum .

E2 – (incompreensível) A não ser que você queira, às vezes, de repente, isso é muito pessoal né? De repente cê fala: “Não eu quero fazê a pós (incompreensível)” né?

I – Hum, hum .

E2 – Porque a entrada aqui é muito concorrida né?

I – Hum, hum .

E2 – Mas talvez, pra você tirá a prova dos nove, você possa fazê uma disciplina isolada, pra vê se realmente você já tentaria o mestrado agora ou se faria a pós antes né”.

I – Hum, hum .

E2 - Mas eu acho que (essa coisa) é uma boa pra quem tá na escola pública, na escola particular que nem você. Dando aula no Ensino Médio, eu acho que, em todas elas cê tá trabalhano no Ensino Médio né?

I – Eu só tive essa experiência do Cromos com o com o Ensino Fundamental.

E1 – Ahã.

I - Nem foi um ano dois não. Num gostei não.

E1 – O restante foi mais Ensino Médio.

I – É. Eu acho que eu me dô melhor com o Ensino Médio.

E1 – É e cê já começô por ele né?

I – Qual que é o horário na sexta-feira/

Fita: História de vida Nelma

E1: pesquisadora

I: Nelma

E1: (...) de vida né? Eu queria que cê falasse assim rapidamente alguns eventos importantes da sua vida. Desde quando você era criança até a sua fase adulta.

I: Na minha fase de criança eu vivi numa fazenda, né .

E1: Aqui em Minas?

I: É, em Minas. (incompreensível)

E1: Aqui perto (incompreensível)

I: Bastante longe. De carro dá o que? Umas quatro horas.

E2: Como é que é o nome?

E1: Que região que é?

I: É a região ali de Ferros, Santa Maria, Itabira, pra esse lado de lá.

E2: É aquele lado...

I: E eu nasci numa fazenda que é cheia de montanhas. Montanhas pra todos os lados. Depois eu olhando (incompreensível) coisas eu percebi assim, porque que as vezes eu sô meio fechada. Quem nasce (incompreensível) que é mais fechada a tendência da pessoa é ser mais fechada (incompreensível) de relação, né. Aí eu nasci nessa fazenda, vivi lá um tempo, nesse tempo que eu vivi (incompreensível)

E1: A fazenda era dos seus pais?

I: Era dos meus pais. Era enorme assim a fazenda. (com muito espaço) (incompreensível) Uma parte aberta no meio da casa.

E1: Ah, eu sei. Como se fosse (incompreensível)

I: (incompreensível) E a cozinha era imensa (incompreensível) ENORME, ENORME a cozinha. (incompreensível) fazia muito queijo (incompreensível). Era um coisa impressionante assim (incompreensível) assim.

E1: Você saiu de lá com quantos anos?

I: Eu saí de lá (que eu me lembro) era com uns três anos de idade.

E1: Três?

I: Três/ não, cinco/ seis anos. Seis anos.

E1: Ahã.

I: Saí de lá com seis anos de idade e aí a gente veio mora na vila. E lá a gente tinha que estudá. Meu pai (incompreensível) questão de que eu obtivesse pelo menos o diploma que hoje (incompreensível) naquela época era o ginásio.

E1: Era.

I: Meu pai fazia questão (máxima) que os filhos dele soubessem lê. E depois acho que ele nem gostou disso nada. Todo mundo (incompreensível) demais. A casa era assim/ era a casa para tudo, né? A gente lia/ era todo mundo lendo, né, até os livros que escondiam da gente, a gente...

E1: Ahã.

I: Olha pra cê vê que interessante. Aí nessa vila lá, a nossa vida piorou um pouco, porque a gente vivia uma (incompreensível), né, aí a gente passou pra essa vila e meu pai pôs uma venda (vocês sabem o que é venda?)

E1: Eu sei.

I: Pôs uma venda e a gente vivia disso, aí a parte da comissão é nossa, financeira, porque ...

E1: Ele vendeu a fazenda então?

I: Ele vendeu a fazenda. vendeu a fazenda e pegou uma fazenda mais pra baixo. Ele vendeu essa que era muito grande e pegou uma mais pra baixo (incompreensível) pequena, aí as condições nossa de vida piorou assim um pouco assim. Mais a nunca gente passo falta assim de nada, né, assim. A condição financeira eu acho que abaixo bastante. Aí eu estudei nessa vila, eu fui uma das primeiras alunas, eu acho que eu fui sempre (incompreensível) desde menina, né, eu estudava DEMAIS, e depois dessa vila meu pai me colocou em (incompreensível) pra fazer o ginásio. Eu lembro que quando eu fiz admissão eu passei/ em redação eu fui a melhor que teve eu passei em primeiro lugar.

E1: Foi a melhor...

I: Eu ganhava/ eu ganhei prêmios e toda a minha vida de colégio lá eu ganhei prêmios, aí eu acabei o colégio lá e vim aqui pra Belo Horizonte. Aí eu já vim pra aqui com quantos anos? Ah, uns 20... acho que 25 anos quando eu cheguei aqui. Sabe, eu falei "tenho que estudar" aí eu cheguei aqui fui est/ fui batalhar no vestibular, né?

E1: E esse tempo que cê fazia/ ce trabalhava?

I: trabalhava, eu sempre trabalhei. Nunca fiquei sem trabalhar. Quando não tinha trabalho, trabalho de, de trabalha (incompreensível) qualquer coisa, eu fazia/ eu bordava as coisas, vendia, sempre fiz...

E1: Sempre teve muito criativa?

I: Sempre teve muito criativa. Nunca fiquei assim mendigando dinheiro assim. Já, lógico que eu já passei falta, né, lógico (incompreensível) que sai de casa tem que se virá, mas nunca passei assim/ porque eu sempre fui precavida, eu sempre ((E1: espirro)) (incompreensível) ((E1: espirro)) E aqui eu resolvia fazer/ eu tentei o curso de Medicina, e eu acho que o meu conhecimento era pouco, não dava pra passar no vestibular de Medicina. Perdi o primeiro vestibular e o segundo eu fiz pra Enfermagem. De Enfermagem eu passei, no curso de Enfermagem...

E1: Aqui na UFMG?

I: Aqui na UFMG/ eu sempre estudei na UFMG, nunca tive (incompreensível) e se eu não passasse na UFMG, não tinha nenhuma condição de estudá fora, de estudar em

outro lugar, eu não tinha condição. Eu até (incompreensível) não tinha condição, porque eu ganhava o que? Eu ganhava como secretária do colégio, 160 Reais, nem reais, era cruzeiros na época. Era um dinheiro tão irrisório que dava pra eu pagar a pensão onde eu morava e pra mim ir lá. (E roupa) (incompreensível) eu comprava de vez em quando, né, só quando podia. Num tinha jeito. Aí eu passei no vestibular de enfermagem, depois que eu terminei meu curso de enfermagem eu fiz concurso na UFMG também (incompreensível) concurso pra enfermeira no Hospital das Clínicas, passei e fui chamada. (incompreensível) nessa época eu já tava com 31, 31 anos.

E1: Aí cê foi ser enfermeira no hospital da [(incompreensível)]

I: [Ah, eu] fui ser enfermeira. Trabalhei assim, no Hospital das Clínicas eu trabalhei muito, eu trabalhei em várias clínicas, e eu sempre tive essa / eu acho que sempre fez parte de mim, e:: porque eu aqui no Hospital das Clínicas (incompreensível) feridas que deveriam ser tratadas (incompreensível) (fez exames) Então eu fui, eu fui, assim, (incompreensível) ao laboratório, então eu não sabia a (incompreensível) qual era a intenção (incompreensível) sempre tive essa forma de trabalho de sabe com quem eu tô lidano. Se eu tô lidano com microorganismos. Eu só fui percebe que tinha microorganismos que era (incompreensível), quando eu era/ eu, eu comecei a perceber (incompreensível) as intenções quando eu estava fazendo estágio aqui no pronto de socorro no hospital de enfermagem, eu ajudava atendendo lá (incompreensível) que tinha (incompreensível) pulmão (incompreensível) esburacado assim o pulmão e o cara (incompreensível) vê o pulmão do cara (incompreensível). Então, até então eu não acreditava que existia/ ele me chamava de (incompreensível) invisível. Então isso pra mim foi uma (missão) porque senão eu (num trabalhei) cheguei a trabalha [(incompreensível).

E1: [É diferente (incompreensível)]

I: Eu achei sim sabe? Eu num faria isso. Mas aí pra mim foi maravilhoso, assim, porque eu percebi que (incompreensível) ferida (incompreensível) aberta o MÁXIMO de seriedade que você tiver (incompreensível) Quando eu fui trabalhar no Hospital das Clínicas, pra MIM, as feridas, a minha fascinação mesmo é as feridas (incompreensível), mas a minha FASCINAÇÃO era aquelas feridas. Aí eu pedi o médico-chefe pra podê (incompreensível) laboratório (incompreensível). Não deixou. Então (incompreensível) e que matava, né, matava a bactéria. (incompreensível) aí pegava um solzinho (incompreensível) ajudava na cicatrização, o Sol. Tudo que era coisa que ajudava na cicatrização, eu fazia. Aí que que aconteceu com os (cliente)? Tudo (incompreensível) mandava pra mim (e tinha que pidi) “oh gente (incompreensível)

E1: É.

I: E aí um dia, (incompreensível) importante pra mim (incompreensível) ele falo: “ah, essa escala tá parecendo “ como é que ele falo aí? “tá pareceno, um trabalho de (incompreensível)” e eu sempre orientava os meus funcionários.

E1: Você era enfermeira-chefe?

I: Chefe. (incompreensível) enfermeira-chefe, mas eu era uma coordenação (incompreensível) mas aí (incompreensível) eu fiz nesse trabalho pelo Hospital das Clínicas, e:: que a gente percebeu o seguinte, não adianta cê manda as pessoas fazerem, você tem que ensina a pessoa que tá/ o que é que tá acontecendo, (incompreensível) estuda (incompreensível) os funcionários. Se a gente recebesse uma doença que a gente não conhecia, a gente pegava aquela (incompreensível) estudava TUDO e (incompreensível) de enfermagem. A gente SEMPRE fez isso. Aí no final eu num tinha que olha nada porque o serviço já tava pronto, né? Ele vem todo aglutinado (incompreensível). Ali não tinha mais chefe no meio dos funcionários. Ali tinha

responsabilidade com o que chegava. E assim, deu a impressão de que a gente às vezes, discutia a questão do colchão d'água, a gente discutia aquilo, quais eram as / quais eram os benefícios que a gente ia trazer pra aquele paciente e quais eram os malefícios e o que é que a gente poderia fazer em termos de equipe pra às vezes (incompreensível) uma coisa que poderia ser pior pro paciente (incompreensível) entre aspas melhor [pro paciente (incompreensível)]

E1: [hunhun

I: É, pra mim, esse trabalho no Hospital das clínicas foi, pra mim assim, um trabalho que eu fiz/ eu também fui muito visada no Hospital das Clínicas, assim. Eu sempre fui uma pessoa muito, assim, rígida nas coisas que tinha que ser, sabe? Uma outra coisa (incompreensível) que me marco também no trabalho profissional lá foi a questão da burocracia. Eu sempre (incompreensível). Eu ODEIO a burocracia assim, odeio até hoje.

E2: Eu também.

I: Aí, assim, eu cheguei (incompreensível) e eu cheguei lá tinha, acho que uns cinco ou seis litros de (incompreensível) aí quando eu fui questionar com a chefe, que era a chefe geral, que nunca tava presente nas atividades nossas, fui questionar, ela falo assim “olha, o chefe da nossa equipe (incompreensível) num deixa, num deixa descobrir” Eu falei “ah, num deixa, então tá, né (incompreensível) foi até eu que mandei (incompreensível) “ aí eu sentei com ela e falei com ela “não, eu acho isso um absurdo (incompreensível)” Agilização, né. Outra coisa que eu (incompreensível) no hospital foi uma /eu entrei no bloco cirúrgico, e lá num tinha funcionários (incompreensível) sabe? E eles sempre ameaçavam a enfermeira pra sair.(incompreensível) Aí eu passei, cheguei lá, passei (incompreensível) aí eu peguei, até o pessoal que/ tava escrito que lado que é pra coloca o paciente que lado que é pra (incompreensível) aí eu vi o livro de rotinas (incompreensível) serviço (incompreensível) aí um dia dois funcionários pediram pra sair, eu falei “pode sair”, aí fui lá, pedi (incompreensível) “pode deixa eles saírem e tal” (incompreensível) “se vocês quiserem sair, pode sair” aí eu acabei aquela, daquela dependência, mais eu num tinha ninguém dependente de ninguém mais , sabe? Eu sempre trabalhei dessa forma. Eu num acho que a pessoa tem uma dependência (incompreensível) tem que trabalhar, sabendo o que ta fazendo. (Essa filosofia que) marco minha época de trabalho, sabe? Aí depois (incompreensível) pra tirar (incompreensível) de lá, de castigo, né? A minha chefe, que ela brigou comigo, eu acho que eu já tava incomodando muito, porque os médicos só me chamavam, se tinha (incompreensível) era só nas minhas mãos (incompreensível). Eu acho que essa foi (incompreensível) de ter me tirado. TIRADO, eu entrei (com acesso administrativo na) (incompreensível) ela perdeu o processo lá (incompreensível) recorre (incompreensível) mandei um aviso pra ela. Aí ela mandou (um amigo dela) (incompreensível) sabe? Mesmo assim ela não me prejudicou. Eu me candidatei (incompreensível) enfermagem, (ela falou) que eu tinha inquérito lá (incompreensível).

E1: A senhora num era ré, né?

I: Num era ré, no caso, né? Mesmo assim/ então essas coisas que aconteceram foram coisas marcantes assim na minha vida. Eh:: que marcaram assim, mas de certa forma me ajudou muito a entender mais a relação humana, né?

E2: É. Trabalhou quantos anos no Hospital das Clínicas?

I: No Hospital das Clínicas, eu trabalhei lá de/ trabalhei 20 anos, mais ou menos. [(incompreensível)]

E1: [É.

I: (incompreensível) nunca tive (problema) de trabalho, nunca tive (incompreensível) as coisas (incompreensível) as coisas que eu não sabia realizar, perguntava para o auxiliar de enfermagem (incompreensível), né? E eu não me sentia na obrigação de tá dominando de que sabia tudo.

E2: Claro.

I: Eh:: o Hospital das Clínicas também acho que em termos de trabalho, assim foi uma (profissão) política, politiqueira sabe?

E1: E cê saiu de lá por quê?

I: Aposentei.

E1: Cê aposentou lá?

I: É.

E1: Então trabalhou a vida de enfermeira inteira lá?

I: Trabalhei. Trabalhei lá. Antes eu tinha trabalhado no Santa Mônica, trabalhei no Santa Mônica, no Santa Casa, né, meu último emprego foi lá, antes eu trabalhei lá. Meu último emprego foi lá. Aí, enquanto eu tava trabalhano de enfermagem, eu sempre investi, eu sempre me programei pro futuro, né? (incompreensível) dia de hoje, né, por exemplo (incompreensível) Então eu tinha que fazer cursos né? Comecei primeiro na Newton Paiva. Comecei na Newton Paiva (incompreensível) fazendo um curso de (incompreensível). Mas aí um dia lá eu (incompreensível) uma professora de português. Porque o menino ficou (pedindo) cola e eu fui e passei cola pro menino e ela pego, foi lá e abriu a minha bolsa, tiro a borracha que tava (incompreensível) MUITA raiva (incompreensível).

E1: Isso foi [(incompreensível)

I: [Isso foi

E1: (incompreensível)

I: É. Eu fiquei com MUITA raiva daquilo, eu senti assim, violada numa coisa sagrada que era a minha bolsa, ela não podia ter mexido. E eu na minha vida /

E1: E ela mexeu DENTRO da sua bolsa.

I: Foi lá tirou, abriu a bolsa, tirou, mexeu na bolsa.

E1: Que horror!!

I: Aí eu saí, eu sai de lá imediatamente. E vim aqui e fiz prova aqui. Aí eu fiz prova no vestibular e fiz prova de obtenção de título, passei nas duas. Aí eu passei nas duas e até uma senhora que (incompreensível) que a filha dela não tinha passado no vestibular pra eu deixa vaga (incompreensível) aqui pra ela (incompreensível) eu não quis porque eu pensei o seguinte “eu fazendo o vestibular nas condições que eu me encontrava eu já tomava o lugar de outro” sabe, então eu preferi pegar meu lugar (incompreensível) que eu tinha passado (incompreensível) o vestibular (incompreensível) sabe? Aí (incompreensível) de Letras, a princípio eu pensei em fazer (incompreensível). E aí, AQUI, eu achei muito engraçado (incompreensível) porque eu num tinha um conhecimento de inglês suficiente pra bancar num curso de inglês daqui, porque aqui era muito difícil, mas muito difícil.

E1: Por que que era difícil?

I: Era difícil porque cê começava com textos, com verbos, com tudo, sabe? E aí eu achei difícil/ optei por português primeiro, e fui fazer o (CENEX). (Falei assim) “já que o meu conhecimento é pouco, eu vou fazer o CENEX” aí eu fiz CENEX e fiz inglês. (Mas num curso de inglês aconteceu do meu curso de português foi muito bem feito aqui).

E1: Cê tem dupla habilitação, então?

I: Tenho, português e inglês. E eu respondo pra todo mundo (incompreensível) eu considero que eu sou uma pessoa que redijo BEM em português, sabe? Eu tenho essa consciência. Que eu / quem me ajudou com isso é o professor (incompreensível). Um dia eu fiz uma redação aí (incompreensível), ela disse “é uma vergonha escrever tão mal assim” aí teve um curso de / teve um curso de/ mais eu sempre reconheci que tava ruim/

E1: E você queria melhorar.

I: Aí eu fui fazer um curso de (incompreensível) aí já podia redigir, sabe? Aí eu aprendi a redigir. (incompreensível) curso ficou muito à vontade (incompreensível) uma pessoa maravilhosa. Eu acho que ela me ajudou muito, se eu escrevo hoje, como eu escrevo, (incompreensível) eu nunca esqueci dela, (incompreensível) nunca esqueci dessa professora. Porque ela mostrava pra gente os erros assim, (incompreensível) e era pra todos, sabe? Aí (incompreensível) retorno na redação, só se for (incompreensível). Hoje eu me considero uma redatora de texto muito boa, sabe, me acho excelente. Eu acho que redijo muito bem, (modéstia à parte. Mas é o que eu acho), eu já fui muito (incompreensível). Aí eu terminei o curso aqui de inglês (incompreensível).

E1: Quem é, professor?

I: É, professora (incompreensível) sabe? Aí que ele (incompreensível) eu sempre fui muito (incompreensível) com as minhas coisas. Eu tranquei a matéria dele ele. Esperei ele saí pra eu poder fazer a [(incompreensível)

E1: [e ele te deu] bomba por quê? [(incompreensível)

I: [porque (incompreensível)

E1: (incompreensível) era obrigado a saber isso?

I: É:: (incompreensível) eu briguei com ele, mas eu briguei com ele sabe? (incompreensível) um texto que eu tinha lido.

E1: (incompreensível)

I: É, e eu (descobri que) (incompreensível) meus colegas ficaram indignados com ele. E eu tranquei a matéria, aí perdi meio semestre.

(incompreensível)

I: Porque assim, eu achei assim que se eu fizesse com ele eu ia ficar, como diria, eu ia ficar com o braço cruzado ali (incompreensível)

E1: É.

I: Por isso. Por isso hoje por causa disso eu tirei proveito disso, porque nada que meus alunos fazem, eu, tudó que eles fazem eu falo “tá certo, só num (incompreensível) conserta ” eu num falo “ nossa, que tá errado” num sei, eu num falo isso pros meus alunos. Eu tento o máximo possível é fazer com que eles entendam que aquilo é

aprendizagem e falo pra eles o seguinte “o que não aprendeu hoje, (incompreensível) depois aprende, num esquentando a cabeça com essas coisas não” eu sempre procuro incentivar, baseado nessas coisas que são passadas (incompreensível) há um tempo atrás, né?

E1: (incompreensível) de português você fala que foi um bom curso, e o de inglês?

I: (incompreensível) sinceramente, não foi. Eu achei (incompreensível) eu tinha medo de falar, medo de falar, medo de errar, sabe? Eu acho que os professores, em parte contribuía para (incompreensível)

E1: E qual foi a ênfase do curso, já que você não aprendeu a falar nesse curso, qual era a ênfase?

I: Gramática. A linha que (incompreensível) gramática (incompreensível) era gramática e literatura. Cê tinha que lê muito. Eu acho que de certa forma, a leitura dos textos (incompreensível) vocabulário. Isso eu posso dizer (incompreensível) vocabulário (incompreensível). Então eu aprendi muita coisa (incompreensível) eu num posso falar assim, agora na parte de gramática, eu achei que as aulas não foram/ eu até acho que a faculdade agora, ela tá (incompreensível) no passado, sabe? É o que eu penso.

E1: E, só uma perguntinha. As aulas de literatura eram (incompreensível)?

I: Era. Era, mas os professores, os outros professores eu não tinha dificuldade. Porque eles davam aula com muita clareza, né? Falavam (incompreensível) e até os professores de (incompreensível) dava pra entender bem, só UM que ninguém entendeu (incompreensível) entenderem (incompreensível) Porque se for/ até os professores que (incompreensível) já tinha consciência que tinham que falar mais, mais, menos, mais lento, mais (como é que fala?) (incompreensível) mais baixo, mais [(incompreensível)

E1: [(incompreensível)

I: Isso.

E1: Onde que você aprendeu a falar inglês então?

I: Eu fui pro Canadá. (incompreensível) eu não (incompreensível) fui pro Canadá, morei no Canadá três meses em horário integral, aí eu já, já (incompreensível) sabe? E depois eu cheguei aqui fui pra Cultura Inglesa, (incompreensível) meu inglês foi ótima, melhorou muito a minha gramática, melhorou muito a minha/ lá a gente só falava inglês.

E1: (incompreensível)?

I: É. Fiz aquela primeira prova (incompreensível)

E1: (incompreensível)?

I: Não, não fiz o (incompreensível) eu fiz o (PET). Aí eu ganhei excelente na pontuação, tinha um monte de professor lá (incompreensível) sabe? E aí eu, no Canadá eu peguei a (fluência) (incompreensível) aí eu fui atrás do que a faculdade não tinha me dado, sabe?

E1: E ao mesmo tempo (incompreensível)?

I: (incompreensível) Eu sempre dei espaços para a pessoa (incompreensível) VOCÊ é (incompreensível) uma espécie de orientadora minha lá no colégio. Eu num gosto muito de medi conhecimento com a pessoa. (incompreensível) só que você é minha fonte de referência, né? Eu sempre trabalhei nessa forma. Os meninos pra mim são

(incompreensível) e aqui como (incompreensível) eu tinha dificuldade e a humildade de reconhecer que na literatura, literatura (incompreensível) pra tirar essa coisa de que ninguém tem que saber o que (você num sabe) (incompreensível), né? Eu me sinto muito melhor assim, agora. AGORA, no Hospital das Clínicas, (incompreensível) todos os médicos falavam (incompreensível) quando eles falavam (incompreensível) As pessoas sempre gostam de aparecer [(incompreensível)

E1: [É, é.

I: Aí, então com isso eu fui um pouco visada no hospital

E1: Mas seu plano era se aposentar e ser professora?

I: Não. Aliás, toda vida eu queria trabalhar (incompreensível) Não que eu não tenha gostado do meu trabalho de enfermagem. Pelo contrário, eu fiz um trabalho de muita responsabilidade com muita vontade de fazer e sempre procurando acertar o máximo, sabe, o máximo. Tudo que eu podia fazer de melhoria para o meu paciente era feito (incompreensível) mas eu acho o pessoal da enfermagem/ a enfermagem em si ela servil ao médico, sabe? Ela é servil ao médico, e eu não tinha essa, como eu vou dizer, eu não era essa pessoa servil. (Eu reconhecia o meu espaço.) E essa era a diferença (incompreensível) porque tinha consciência do que eu tinha que fazer e eu (incompreensível) Toda vida escutei muito. Qualquer emprego que eu vou (incompreensível) sabe? E aí eu queria trabalhar com aula, a principio eu fiquei muito desesperada, assim desesperada porque queria ensinar / quando aconteceu de eu trabalhar na prefeitura, como professora de inglês, logo depois (incompreensível) eu fui chamada, (incompreensível) bastante segurança pra dar aula, e bastante segurança assim, mas nunca achando que eu era a melhor , nunca achei sabe, achando sempre que eu tinha que estudar mais. Aí entrei pra prefeitura, eu fiz/ primeiro (incompreensível) porque nós trabalhávamos a noite com os alunos MUITO marginais. É assim, eles roubavam coisas, tinha assassino, tinha assassino, vários assassinos de várias/ várias vezes tinha matado. E (incompreensível) tava dando aula (incompreensível) sabe? Era um *stress* só, e eu queria ensina ao menos (incompreensível), sabe? Eu acho que a minha, a minha / se fosse agora eu ia (incompreensível) completamente diferente. E eles chegavam a criticar de mim, os alunos (incompreensível) tinha que aprender, sabe? E aí essa foi a minha (incompreensível) não matei nenhuma aula, assisti todas e eu ainda acho que os professores que nosso (incompreensível) porque a gente (incompreensível) uma série de coisas que eles talvez nem conhecessem. Foi difícil esse primeiro ano, eu comecei o primeiro ano (incompreensível) estudei o ano inteiro e (incompreensível) e eu fiz (incompreensível) MUITO. Então eu basicamente (eu conheci Belo Horizonte inteiro) (incompreensível) favelas (incompreensível) a consciência ecológica e foi uma coisa/ foi um curso que eu achei assim, não foi um curso assim (incompreensível) [(incompreensível)

E1: [(incompreensível)] vivência

I: Foi uma vivência (incompreensível) maravilhosa, sabe? HOJE, hoje eu posso dizer que eu sou uma outra professora, (incompreensível) eu posso dizer que hoje eu sou uma outra professora. Eu tô preocupada de, de saber cada erro meu dentro de uma sala, sabe? Assim, antes de você (incompreensível) eu já to encucada (incompreensível). Aí eu to preocupada é com isso, é de procurar cada dia mais me aprimorar.

História de vida – Patrícia

E1: pesquisadora

I: Patrícia

I: Tinha que trabalhar com meu marido, é que eu tem/ pensando “meu Deus , eu tenho que trabalhar (incompreensível)” sabe? Eu posso mandar (incompreensível) calar a boca posso, é / a vida deles, por exemplo, outro dia eles chegaram lá tinham matado várias pessoas, inclusive adolescentes, no final de semana, o helicóptero da polícia tava vasculhando a área (incompreensível) na hora de aula. Por que que (incompreensível)? Pra mim? Transformou (incompreensível) a disputa. Que eu tenho que me adequá a trabalha com um barulho deles. Então pra isso eu tenho que melhora a metodologia. Eu tenho que ser cada dia melhor, porque quando eu dou uma coisa que interessa, eu consigo trabalhar com menos barulho. É isso.

E1: E só pra continuar, 2003 você fez Novos Horizontes, 2004 cê entrou (na Newton Paiva).

I: É. Eu tive medo absoluto de não passar, primeiro cheguei e falei com a (incompreensível) eu falei com ela “se você me discriminar por idade (incompreensível) e às vezes a pessoa falava português eu falei “não, pode falar inglês que eu entendo, sabe?

((problema na gravação))

I: Aquela escola que eu trabalhei mexe com os meus nervos, porque eu sei que ta errado, eu sei aonde tem que ir, mas num posso dar palpite, porque se eu der palpite eles vão me tirar de lá, sabe? (incompreensível) com os palpites que eu já dei.

E1: Dá um exemplo de um palpite que (incompreensível)?

I: Eu acho que as famílias têm que ser levadas pra escola. Aquilo ali tem que ser aberto dia e noite pra escola, pra comunidade sabe? Leva (incompreensível) junto daqueles pais. Então eu vejo gente lá falar de pai que chegou lá (incompreensível) eles estão me falando a verdade, chegam lá/ são ignorantes, mas eu acho que a escola que tem que dar educação pra eles, sabe? Eu acho que a escola agora, eu acho que começaram a dar (incompreensível) e vai agora colocar uma associação de pais, pra isso tinha que ser criado de longa data atrás, sabe, e fazer um projeto político pedagógico dentro da escola. Se a escola não tem normas de comportamento de alunos, não tem nada. Eu acho até que deve construída (incompreensível) com os alunos. Assembléia de alunos, que deve ser construída dessa forma. É a forma com que eu vejo aquilo, sabe? Mas/

E2: Mas as pessoas não acatariam esse tipo de mudança?

I: Não (incompreensível) eu tenho dito, né, as coisas (incompreensível)

E1: E por que motivo você acha que as pessoas não se comprometem a fazer uma como assim?

I: Primeiro, porque você tem um trabalho árduo, não é um trabalho fácil, você tem que gastar tempo fora do seu horário, esse tempo tem que ser gasto, então eu acho que dessa forma as pessoas já terminam o horário doidas pra sair (incompreensível) pra sair dali o mais rápido possível, né? E eu sou uma pessoa que eu acho que todos nós teríamos que investir/ se dividir no trabalho (incompreensível) entre os professores, se dividir, não fica difícil, sabe, não fica difícil. Eu tô tentando através do meu teatro (incompreensível) a levar os pais e as mães.

E1: (incompreensível)

I: O teatro (incompreensível) trabalho numa peça (incompreensível) eu espero (incompreensível) projeto da Bete (incompreensível) novela (incompreensível) eu vou tirar as coisas mais pornográficas que têm de repente (incompreensível) e tirar aquilo e nós vamos trabalhar com os alunos da noite essa peça. [(incompreensível)]

E1: [(incompreensível) apresenta?

I: Pra apresentar, todos tão querendo apresentar, TODOS tão querendo fazer teatro e são os mais insuportáveis [esses que eu quero

E1: [então onde] que veio esse interesse em fazer teatro?

I: Pra mim teatro melhora a auto-estima.

E1: Mas cê já pegou [(incompreensível)]

I: [(incompreensível)]eu comprei, tô lendo, tô estudando, e tô/ primeiro (incompreensível) sabe?

E1: Ce acha que melhora a auto-estima e que mais?

I: Melhora a auto-estima, o aluno/ eu tive um aluno no meu período de (tá rua) soltando papagaio, mexendo com droga, ele vai tá [(incompreensível)]

E1: [(incompreensível)]

I: Ele vai tá decorando texto, ele vai ta pensando numa sonoplastia que ele nem sabia o que que era, eles tão pensando numa pessoa, que como é que chama, o cortineiro que vai abrir cortina, fecha cortina, eles vão pensar no mecanismo do teatro, eu num quero nem saber não, eu quero descobri com eles, sabe? Porque eu acho que a construção de um trabalho assim, porque eu acredito nisso, é a construção do trabalho, é a gente construir um trabalho junto. Nós não precisamos saber (incompreensível) iniciação do teatro. Nós tivemos uma iniciação de teatro, nós aprendemos o que que é uma gravação, a questão do encaixamento, TUDO é (incompreensível) Eu tenho aluno que não dá conta de ficar quieto na hora do relaxamento, eles não dão conta, sabe, na hora de (incompreensível) então nós temos/ eu aprendi algumas técnicas pra mim, tá sendo o suficiente , assim. Porque o resto eu to construindo com eles, aí tem filhos, tem gente da família que trabalha com teatro, eles levam informações. Pra mim é isso. Pra mim é construção do conhecimento. (incompreensível). Aí eu costumo dizer pra eles (incompreensível). E é o melhora auxílio, eu tiro eles da rua, eu posso [ter/

E1: [(incompreensível) é ensaiado fora horário de sala?

I: É.

E1: Cê fica lá por sua conta outro horário?

I: Fico, fora do horário.

E1: Pode entrar.

I: Não me importo, não me importo.

E1: E eles também vêm?

I: Vem, são loucos/ tem um menino lá (incompreensível)

((pausa na gravação))

E1: Eu queria (incompreensível) Eu ia/ eu vou pedir pra gente gravar a sua história de vida, *chic*, né? (incompreensível) Aí, e:: eu queria que você falasse alguns episódios importantes da sua vida que te marcaram desde a sua infância onde você nasceu até sua vida profissional, sua vida adulta. Episódios, assim, flashes que te marcaram. (incompreensível) A senhora nasceu aqui em BH?

I: Nasci aqui, e::: da infância, assim, as coisas que eu mais lembro, porque meus pais eram separados, (incompreensível) eu tinha oito meses, era um bebê. Então, assim, minha infância foi muito (passei férias em outra) cidade porque meu pai morava em São Paulo. Então minha infância (incompreensível) meu pai e tal. E eu sou a única mulher da minha casa, aí assim, se eu dependesse da minha mãe em termos de educação (incompreensível).

E1: [Ela era

I: [profissionalismo] Se fosse por ela, assim a faculdade foi por minha conta porque eu corri atrás porque ela não me incentivou em nada. E é uma coisa que eu acho que até hoje influencia no meu estudo, que eu sempre fui assim, eu batalho pra melhorar porque eu nunca tive incentivo, assim (incompreensível) a ler a estudar, lá em casa era o contrário (incompreensível).

E1: Mas há uma contradição, se ela mesmo se separou porque que ela queria que tivesse uma vida de mulher casada?

I: Pois é. Ela era revoltada porque era separada e queria que eu tivesse (incompreensível)

E1: Ah, então não foi ela que quis separar?

I: É. Meu pai, porque ela tem um gênio assim, ninguém agüenta, nem eu que sou filha.

E1: Cê mora com ela ainda?

I: Moro com ela. Então assim, a (incompreensível) é essa, então eu acho que até em termos de estudo eu nunca fui (incompreensível) desde pequena assim, (incompreensível) estudar pra prova, eu que ia correr atrás sozinha. (incompreensível) era pra arrumar casa, ajudar nos serviços domésticos, estudar mesmo, eu acho (incompreensível) eu acho que eu deveria ser muito melhor, desde pequena (incompreensível). Eu faço chantagem com a minha sobrinha, sabe. Eu incentivo o máximo que eles lêem (incompreensível)

E1: Então você é a única mulher, os outros são homens?

I: É, então lá em casa, tudo eu tinha que fazer, porque homem/ minha mãe pensa que homem é da rua e mulher é dentro de casa. E a família é totalmente assim. Então eu sempre, colega, sempre me virei, sempre estudei sozinha, não tinha muito tempo pra estudar porque quando eu chegava em casa era obrigada a ajudar a arrumar casa. Então eu não tinha muito tempo pra ficar estudando, tudo que eu precisava fazer, ficava a noite, sempre dava um jeitinho. Sempre tem. [(incompreensível)

E1: [(incompreensível)

I: não era uma excelente aluna, de notas (incompreensível), mas era uma boa aluna, ainda mais, a minha sorte que eu estudei no Colégio Tiradentes, (e eu tinha uma turma muito boa), eu andava com uma turminha que era muito adiantada.

E1: É colégio particular?

I: Não. Da Polícia Militar.

E1: Seu pai era da polícia?

I: Não, meu tio, na época ele me indicou, eu fiz uma prova. Então a minha sorte que eu acho (incompreensível) no meu período de colégio foi por isso. Porque como eu andava com uma turma só de menina que era nota 100, então eu queria pelo menos tá entre eles, né?

E1: Elas te incentivaram.

I: Me incentivaram muito, acho que o meu incentivo pessoal foi muito mais de amiga do que em casa. E inglês eu sempre gostava, mas não tinha como (incompreensível) não fiz curso de inglês quando era mais nova.

E1: Então sua mãe não trabalhava?

I: Não. Minha mãe (incompreensível)

E1: Do ex-marido.

I: Do ex-marido. Então assim, eu nunca (incompreensível) curso de inglês. Minha mãe? Ela até tinha uma pensão (incompreensível) ela nunca ia pagar (incompreensível). E meu pai também num, assim, não (incompreensível) tinha outra família, então, pobre (incompreensível) então, eu o que eu sei (incompreensível) inglês de colégio mesmo, eu gostava da professora (incompreensível) era uma coisa que eu mesmo gostava, independente/ não era uma aula diferente (incompreensível) era aula normal mesmo, de leitura, escrita, mas eu gostava, acho que era uma língua diferente, eu achava interessante. Então eu sempre gostei e eu tinha uma amiga que fazia cursinho de inglês e tal, eu via que ela falava bem (incompreensível) legal, achava ela interessante. Aí quando na época, aí eu fiz o (incompreensível) que era o que minha mãe queria que eu fizesse, (incompreensível) aí eu tinha feito o (incompreensível) e parado não deixava eu fazer NADA. Aí eu falei “não eu vou estudar de qualquer jeito” e:: aí eu tentei Pedagogia aqui na UFMG, (incompreensível) fazer Pedagogia. Aí eu passei na primeira etapa e não passei da segunda porque tinha prova aberta de história e geografia e no municipal cê num vê nada disso e eu também não tinha dinheiro pra pagar cursinho então eu falei assim “ah, num passei.” Aí eu comecei a estudar um pouquinho em casa e pensei “quer saber? (incompreensível) acho que num é isso que eu quero não, eu gosto tanto de inglês, eu vou tentar Letras. E mes/

E1: E você (incompreensível) por causa de inglês.

I: É, eu não gosto muito de português, não sou fã. Aí eu pensei “eu gosto de inglês” só que eu fiquei assim na dúvida “gente eu não sei nada de inglês, eu sei inglês de colégio, como é que eu vou entrar pra faculdade? “ aí eu pensei “ah, vou arrisca” Aí fui, fiz vestibular, passei...

E1: Na PUC?

I: Na PUC. Aí...

E1: Aqui cê num fez?

I: Aqui pra Letras eu num tinha feito não (incompreensível) Pedagogia, né?

E1: Só Pedagogia.

I: Aí, passei, aí falei “ah agora eu faço mesmo” aí comecei a fazer. E desde o início do curso eu sempre gostei mais do inglês, só que eu não tive notas boas inicialmente porque assim (incompreensível) inglês de colégio, básico mesmo, né? Na faculdade (incompreensível) apesar da professora da aula em português, mas a parte escrita era mais puxada. Então eu não tive notas excelentes, porque quando eu (incompreensível). Eu não consegui (incompreensível) mais o meu currículo, né? A grade, e (eu vi que não ia da pra fica porque eu num) era ótima, aí depois que eu (incompreensível) do inglês aí que eu comecei a trabalhar (fiquei pensando em fazer cursinho), aí inicialmente eu fiz um curso (incompreensível), mas eu comecei por ele só que na época eu estudava na faculdade (incompreensível), aí depois eu formei (incompreensível).

E1: Você conseguiu pagar sua faculdade assim mesmo?

I: Até dois anos eu paguei, depois eu consegui crédito educativo. Nesses dois anos assim, não sei como o dinheiro foi aparecendo, porque (incompreensível) pagava mixaria. Aí (incompreensível) “desisto, não tenho dinheiro pra pagar tudo” Eu falei “eu não vou desisti, eu vou dar um jeito de pagar” (incompreensível) eu falei “não vou, eu vou pagar”. Aí eu fui dando sorte assim, arrumei outro emprego melhor, e o negócio foi indo até eu chegar o tempo pra eu conseguir o credito aí eu já tinha saído desse emprego que eu ganhava bem aí eu fiquei desesperada (incompreensível) forma mesmo, consegui. Aí depois que eu formei que eu percebi que eu gostava mais de inglês, que português eu não gostava muito, aí eu resolvi fazer cursos, pra ficar melhor (incompreensível). Aí fiz Number One, fiz CCAA, fiz (incompreensível) aí eu resolvi fazer aula particular pra passar (incompreensível) Agora eu falei (incompreensível) “eu vou estudar um pouco sozinha” porque (incompreensível) a professora minha que eu peguei, ela assim/ é porque quando a gente é professor parece que a gente é meio exigente, (incompreensível) num tinha preparado aula, ela não sabia o que ela me deu na aula anterior, ela ficava perguntando, ela pegava / ela olhava a Internet (incompreensível) sabe? Então eu via que ela tinha coisa interessante pra me passar e tal, mas a aula não era preparada. (incompreensível). Aí como eu tô sem (incompreensível) mais apertada eu resolvi sair da professora e vou tentar estudar sozinha, eu tenho um monte de *type* aí (incompreensível) música, algumas coisas.

E1: E o que te faz achar que os estudos que você fez não te ajudaram na conversação?

I: Ah, porque oh, todos/ primeiro, a maioria que eu fiz era mais gramática, a não ser CCAA, Só que eu percebi, como eu comecei inglês mais velha, eu comecei já tinha 20 anos, né, aí na minha fase de adolescente, o que acontece? Adolescente, (incompreensível) na minha sala, era um turma enorme, 16 alunos, quer dizer, muita gente não tinha oportunidade pra falar e quando tinha eu (incompreensível) adolescente (mais corajosos que vinham e falavam muito mais) e os outros que eram mais velhos às vezes ficavam mais retraídos porque os meninos davam um BANHO, e eu tinha (incompreensível) o professor ao invés de tentar puxar a gente mais, era/ eles achava (incompreensível) acho que assim, pra eles era muito mais cômodo (incompreensível) do que puxar de quem tinha dificuldade. Foi por isso que eu (incompreensível) era difícil acompanhar (incompreensível) de pessoas mais velhas, as vezes (incompreensível) intermediário. Então eu sempre peguei (incompreensível) eu sempre pegava turma de adolescente. Eu senti muito isso no curso, talvez eu ficava travada (por questão psicológica mesmo, tinha medo de falar) (incompreensível) os adolescentes começam (incompreensível) e também acho que é (trabalho infantil) porque (incompreensível) num te puxava pra falar. Aí, eu pensava “ah, vou ter aula particular (incompreensível)”

E1: (incompreensível)

I: (incompreensível) de repente a aula foi boa (incompreensível) foi boa. (incompreensível)

E1: E aquele (incompreensível) cê acha que tá te ajudando?

I: Ta, aqui eu to tendo mais coragem de falar, porque a minha sala/ parece que a minha sala de (Letras) é um pessoal melhor, fala mais, que no meu caso fica mais fácil, ne. (incompreensível) Ai, assim, eu tô aqui falando, mesmo porque um num tô com medo da falar errado. [(incompreensível)]

E1: [mas cê acha que aqui cê tem oportunidade de falar?

I: Tenho, aqui tenho. Aqui eu acho que tenho e também, e::: e aqui todo mundo puxa pra todo mundo falar, todo mundo falar. O professor (incompreensível) observando quem tá falando mesmo, então aqui eu acho que a gente tem mais oportunidade pra falar. (incompreensível) sozinha também, já que eu parei a aula particular, aí eu (incompreensível) muita coisa que ela me dava ela tirava da Internet, (incompreensível) tinha muita coisa que ela tirava do site de (incompreensível) americana.

E1: Que você também pode fazer.

I: Que eu posso fazer, então [aí (incompreensível)]

E2: [ou até fazer (incompreensível)] daqui, ne?

I: É. (incompreensível)

E1: E, participar da (incompreensível) dessa iniciativa constante de (incompreensível) como é que é?

I: É, porque eu que [(incompreensível)]

E1: [(incompreensível)]

I: Eu quero sempre melho/ porque eu sempre acho que eu to ruim. (incompreensível) o tanto que a gente falava, né, gravava, fazia gravação e depois fazia comentário. (incompreensível) e pelo comentário que eu tinha feito ela achou que ia ser pior, porque eu sou (incompreensível) BOA (incompreensível) porque eu sempre me cobro porque eu acho que eu sempre sou péssima, e eu as vezes , aí eu penso assim “ olha (incompreensível) ce num ta tão péssima como você imaginava” aí, (incompreensível) porque eu tava sempre tentando fazer alguma coisa aqui. (Se eu tiver que estudar) eu vou estudar porque eu quero, eu num quero ficar fazendo graduação, eu quero fazer mais, pós (incompreensível). Aí eu fiquei tentando matéria isolada, (incompreensível) aí um dia eu (incompreensível) na pós, (incompreensível) que tem aqui (incompreensível) aí teve entrevista, aí eu vim, aí a entrevista, né, que eles olharam lá a minha (falta de inglês, os comentários que eu dei na entrevista) aí eu (incompreensível) ce passa aqui. Apesar de eu não ter tido nota de (incompreensível) só de ta na entrevista, conseguir responder (incompreensível) entender o que ele tá falando, dá pra ver que eu tinha melhorado (incompreensível) né? Aí eu não conseguia/ lá, eles comentaram (incompreensível) Aí eu falei “nó”, aí eu lembrei que (incompreensível) no ano passado (incompreensível), ligar pra saber informação, (isso que eu ia fazer)

E1: Hum, hum. (incompreensível)

I: Nossa, eu tava assim. Eu descobri que essa matéria mesmo que eu vô fazer da Maria Alice, (incompreensível) trecho do livro que tem a ver com a matéria (incompreensível) a menina tava comentando com a gente a tarde como é que tava eu falei “ah, (incompreensível) eu acho que eu passei porque o livro (incompreensível)”

E1: E você acha que alguma coisa que você tenha relatado (incompreensível) trabalho a teoria, e:: (incompreensível) vai te ajudar completamente na sala de aula?

I: AH, eu acho assim, (já me ajudaram a dizer o que que tá errado) (incompreensível) e onde eu sei que tá errado, o quê que eu tenho que melhorar. E assim eu sei que conseguir mudar totalmente eu não consegui porque eu acho que a gente fica muito acostumado a fazer aquela coisa daquele jeito e não muda, mas acho que algumas coisas muda, nem que seja assim, igual eu percebi/ (incompreensível) os alunos acham estranho. (incompreensível) até que idade (incompreensível) (eu cheguei na entrevista) (incompreensível) “vão mudá, vão mudá (incompreensível). Eu percebi que tem pequenas coisas que aqui [(incompreensível)

E1: [Mas ce acha que você já...

I: Consciência eu tenho. Tem muita coisa que eu tenho que melhorar. Eu acho que ainda (incompreensível) a realmente encontrar esse caminho que eu to procurando (incompreensível).

E1: Mas ele também (incompreensível) caminho da perfeição?

I: Eu também pensei que sabia, só que (incompreensível) não é o da perfeição só sei que eu preciso de melhorar , eu sei que eu não posso (incompreensível) a perfeição, porque não teve jeito de eu quere ser perfeita, nossa, tudo meu, eu gosto muito (incompreensível) eu acho que/(incompreensível) faz em meia hora, eu acho que eu faço em duas, porque eu (faço o negócio muito certinho).

E1: Ahã.

I: Mas se eu esforçar muito (incompreensível) eu acho que sai. (incompreensível) eu acho que nunca vou conseguir ser, isso é muito difícil. Talvez (até demore) mais um (incompreensível) mas eu sou persistente e consigo .

E1: Ahã.

I: Então (incompreensível) escola, negocio de Olimpíadas , lá na escola que eu trabalho com criança, né, e:: (incompreensível) cheguei lá eles me avisaram de ultima hora, aí (incompreensível) e tal, aí eu consegui fazer, e hoje a sala fico até boa, e eu / nossa (incompreensível) e hoje eu fico doida pra (poder fazer). [(incompreensível)

E1: [(fazer na Olimpíada)
(incompreensível)?

I: É. Vô apresentar o projeto pra Secretaria de Educação.

E1: Nossa, parabéns!

I: É, aí eu fico feliz.

E1: E o que que você fez no seu projeto?

I: Ah, eu (incompreensível) tipo, uma locadora (apitando assim) e:: a menina vestida com uma roupa e:: uma saínia/ (incompreensível) Saia, pra num ficar parecendo coisa (incompreensível) eu num lembro/ (incompreensível) aquele bustiezinho, às vezes é porque (incompreensível) fico legal porque eles fizeram a bandeira, e a minha turma (incompreensível) primeiro, aí as bandera tudo fico lá (incompreensível). Eles fizeram/ fico lindo (incompreensível) coladinho, bonitinho. Fizeram bandeira, fez pompom, ,fizeram um monte de coisa, [(incompreensível)

E1: [(e você na escola) e só a (incompreensível)?

I: Aí escolheram os melhores, aí foi o meu, é, acho que a Grécia, o Brasil, né, acho que eles falaram (incompreensível) Aí escolheram quatro países pra (incompreensível).

E1: E como é que foi (incompreensível) tem muita dificuldade de aprendizagem de comportamento em sala de aula com avaliação...

I: Eu achei muito melhor.

E1: Inclusive as (incompreensível) tá muito agressiva e até violentas. E como é que foi todo esse trabalho? Cê teve adesão delas, como é que foi ?

I: No início, (incompreensível) “num sei o quê, num sei o quê, eu quero colori” Ai, eu falei assim “vamos fazer uma coisa diferente (alguma coisa chamativa, mais bonita, num sei o que” aí eles resolveram fazer, (incompreensível) é muito folgada [(incompreensível)

E1: [e todo mundo
(fez ao mesmo tempo?)

I: É todo mundo ao mesmo tempo. (incompreensível) assim, os grupinhos, pra um ir ajudando o outro, aí eles foram fazendo a bolinha e eu percebi/ eu fiquei tão feliz que eles (incompreensível)

E1: Não, eu to::

I: Assim/

E1: Eu tô assim, impressionada com a mudança.

I: As professoras mesmo, fez a diretora (incompreensível)

E2: (incompreensível)

I: Eu ficar feliz deles terem se comportado direito quando na apresentação, então assim, olha/

E1: Não, e ce conseguindo disciplina pra realizar um trabalho artístico, isso é inédito.

I: Assim, é claro que eles ficam agitados, entendeu? Mas assim, porque/

E1: Mas a (incompreensível) acaba?

I: Como eles são agressivos, o que que acontece? Se um pega uma bolinha do outro (incompreensível) eu fiquei muito cansada. Foi uma coisa assim, que eu vi que valeu a pena porque eu saí de lá assim morrendo.

E1: (incompreensível)

I: É, porque toda hora tinha que separar um brigando com o outro, aí tinha que (incompreensível) tinha que pegar a bolinha emprestar pro outro e tal. Mas (incompreensível) todo mundo (incompreensível) então eu percebi o seguinte, lá (incompreensível) apavorada porque (incompreensível) “perai (incompreensível) em termos de conteúdo eles não tavam (incompreensível)” aí eu falei assim “gente não adianta eu querer brigar pra dar conteúdo, se eu não conseguir puxar esses meninos pro meu lado, (incompreensível) e fazer com que eles se entrem com outros (incompreensível)” aí quando eu relaxei, falei assim “eu não vou (apresentar) mais conteúdo”, aí eu comecei a trabalhar (incompreensível).

E1: Num tá 100%.

I: Mas eu acho assim o tanto que eu consegui foi muito bom, porque o que (incompreensível) agora eu tô adorando os meninos, só apaixonada com eles (incompreensível).

E1: Então agora cê tá gostando deles?

I: É. (incompreensível)

E1: O que que cê sentiu assim de revolução no tempo que você começou com eles até agora que cê saiu, sentiu que/ na sua perspectiva cê acha que houve alguma mudança na sua atuação ou na atuação deles?

I: Oh, eu acho que inicialmente, quando eu cheguei, eles num queriam saber de nada assim “aí que paia, aula de inglês, num sei o quê, num sei o quê” antes de eu (incompreensível) inglês e eles num aprenderam nada e eles não entenderam nada. Aí, né, no tempo que eu fiquei com eles eu acho assim, eles começaram a que/ a partic/ não pra (incompreensível) adoro inglês, isso eu não escutei (incompreensível) achei que eles começaram a participar. Reclamando “ah, que num sei o quê num sei o quê” (incompreensível) mas eles tão participando mais do que (incompreensível) a participar demais. A participação eu achei que quando eu saí, eles tinham começado a quere participar mais, (incompreensível) querer fazer mais coisa. Agora de quando eu comecei, a minha situação, eu acho que agora, depois que eu comecei a educar que eu comecei a quere mudar mesmo.

E1: Você pode relatar uma coisa que você acha que cê mudou? Um aspecto.

E2: Pode ser e:: consciência, agora que você já tá em sala de aula uma coisa que/ me (incompreensível)

I: Uai, eu acho que uma coisa assim que parece que talvez/ porque lá eu sempre trabalho com apostila né e texto, então antes era aquela coisa de chegar lá e ler texto (incompreensível) e fazer exercício. (incompreensível) Então eu acho que depois do curso (incompreensível) fico tentando, (incompreensível) acho que num mudou muito não, porque eles (incompreensível) muito mais, só que eu acho que a aula mudou (incompreensível) talvez puxar mais deles, antes eu chegava e dava a aula muito pronta, já chegava (incompreensível) agora não. Eu quero que eles busquem a informação do texto (incompreensível) “o que que tá no texto? (incompreensível)” Só de olhar o texto eles entende, né? (incompreensível)

E1: (incompreensível)

I: É filme, né? (incompreensível) Eu acho que, eu tô tentando aplicar mais esse tipo de coisa, indo buscar ele mesmo a informação e não da muito pronta. Eu sei que ainda eu dou. Às vezes a gente quer apressar o negócio pra ver se eles estão estudando, cê acaba dando informação.

E1: Ahã.

I: Mas eu acho que eu to me policiando mais pra tentar fazer com que o aluno participe mais e ele busque mais / ele mesmo busque aprendizagem, ele mesmo tente buscar o conhecimento por si próprio (incompreensível). Eu sei que ainda não sou assim, né, como eu quero mas eu já melhorei nesse aspecto. Então eu chego na sala (incompreensível)

E1: Na outra sessão colaborativa que nós fizemos eu pedi pra você pensarem sobre alguma coisa que vocês aparentemente não haviam (incompreensível) seus alunos mas

que surpreendentemente eles aprenderam. Normalmente são reações que acontecem na sala de aula não com a proposta de ensinar mas fazem parte do manejo em sala de aula. Cê lembra (incompreensível) sua? Se alguma fala você repete conscientemente ou não sem interesse de ensinar formalmente como professora (incompreensível)?

I: Ah, o que eu fico (martelando) (incompreensível) quando eu chego eu cumprimento em inglês.

E1: Ahã.

I: Aí, as vezes, eu chego e não lembro de cumprimentar eles vão e pedem (*good evening, hi*) essas coisas básicas de cumprimento e tal, e:: algumas coisas que eles vê que as vezes eu falo na sala mas é uma coisa que eu não to com o objetivo/ *open the book*, qualquer frase assim (incompreensível) alguma coisa.

E1: É.

I: Eu num tô querendo ensinar essa frase “*open the book*” eu quero eu (incompreensível) escutavam e aquilo ficava á e de repente eles falavam “*open the book*” alguma coisa/ eu chegava em casa “*good evening*”, sabe, coisas básicas assim que (incompreensível)

E1: Você não acha que pode ensinar alguma coisa? Cê não acha que (incompreensível) mas você pode pensar sobre isso pra próxima sessão colaborativa, que isso até agora no seu trabalho, principalmente no seu trabalho (incompreensível) mas especialmente o seu e o da Nelma, é pra mim uma coisa reveladora. Porque às vezes vocês não se dão conta disso porque na rotina da sala de aula não dá tempo pra gente da conta disso. (incompreensível)

ANEXO B2

Fita: Sessão Colaborativa – 15-10-2004

E: pesquisadora

SC11: Patrícia

SCSI2: Maria Ângela

SC1C13: Nelma

SC11: É: com relação ao relato, eu acho que foi super verdadeiro, realmente expressou a realidade das iscolas que eu trabalho, intão realmente tudo que eu disse tudo né que você observou é tá muito verdadeiro o relato que você fez aqui. Com relação ao relato sobre a professora, eu acho que eu fui até / eu me senti elogiada, ((ri)) só que eu não acho (ininteligível) que eu me cobro mais ainda. Intão, assim eu falei “Ah, será que eu sou assim?” As partes que eu fui né assim elogiada que eu assim que eu entendi como elogio

E: / que que você entendeu como elogio?

SC11: A: umas partes aqui que fala que a professora se esforça pra / eu não me lembro as palavras exatamente que você usou.

E: Tenta localizar aí.

SCII: Tá jóia. Intão assim, intão eu falei “Ah, meu Deus, será que né eu eu / (ininteligível)” eu me cobro muito que eu tenho que melhorá, melhorá, melhorá. Intão eu falei “Nossa até que / que bom”

E: Valeu a pena?

I: É, eu gostei. (+) Deixa eu tentá. Acho que é mais no finalzinho aqui (ininteligível) exatamente. Deixa eu procurá. (+) Ah, quando você fala né questão da didática diversificada né que eu consigo recuperá o espírito conversacional. Eu falei “Nossa, será que eu consigo mesmo?” Sabe aquela coisa que você não consegue inxergá né você não se inxerga dessa forma. Eu tô assim “Que bom que eu consigo, que ela conseguiu percebê essas coisas”. Que às vezes eu estando lá ministrando minhas aulas naquele momento eu não percebo isso. Intão fiquei satisfeita. Falei “Nó, será que eu consigo isso mesmo tal” né. Eu fiquei feliz assim com o que tava escrito a meu respeito. Eu achei muito bom.

E: Patrícia, você falou da recuperação do turno conversacional que tem alguns momentos que os alunos roubam o turno do professor e aí eu discrevo que você, embora eles roubem o turno de você, você consegue reduperá né e:: pare parece que você não havia percebido isso antes, mas agora cê inxerga isso nas suas aulas que eu enxerguei, você consegue, agora que eu te alertei sobre isso, você consegue verificá que você de fato recupera tudo?

SCII: É, depois que eu li, aí eu comecei a tentá percebê isso nas minhas aulas né.

E: Ahã.

SCII: aí realmente eu consigo [né].

E: [É.

SCII: A (ininteligível).

E: É.

SCII: (ininteligível) mas aí eu percebi que eu consigo sim né com um ou outro aluno é

E: Ahã

SCII: claro tem aqueles que parece que nunca, mas no geral aí eu percebi que realmente o que você falou aí eu comecei a observá que antes eu não observava isso. Achava que “Ah, eles só tá bagunçando, ninguém tá prestando atenção, ninguém isso”, mas eu percebi que não, que quando eu quero, de uma forma ou de outra, nem que seja brava e tal, mas eu consigo.

E: E você acha que daria pra falá mais inglês na sala de aula do que você fala?

SCII: Ah, eu acho que daria, mas eu teria que ter uma ajuda no geral, da iscola com a colaboração pra ter até material pra podê trabalhá e não ficá né aquela coisa que é forçada, que eu tenho que cumpri a apostila tenho que cumpri a apostila, porque o que que acontece, eu fico tão preocupada tem que terminá aquela apostila, tem que mostrá pro pai que a apostila tá toda completa, que não tá faltano um exercício, que acaba que eu não consigo dá (ininteligível) diferentes que poderiam ajudar nessa parte de falar mais inglês né que aí eu fico pre / muito presa à gramática que é o que é mais cobrado no material da iscola.

E: Você acha que teve algum problema que você conseguiu identificá ao longo do tempo em que nós estamos fazendo essa pesquisa que você tenha resolvido pelas conversas que nós tivemos ou por coisas que você entrou em contato no EDUCONLE? Algum tipo de atuação sua que você percebe que você mudou pelos conteúdos trabalhados no EDUCONLE ou nas conversas que você teve comigo e com as outras meninas.

SCI1: Eu acho que eu consigo mudá foi aquela coisa de não dá tudo pronto que antes eu acho que eu já ia explicar por exemplo o conteúdo, aí eu já tava explicando, já entram na resposta e não punha o menino pra pensar pra ele mesmo encontrar o próprio a própria criança pode encontrar a resposta daquilo. E antes eu já dava a resposta muito pronta. Agora eu acho que eu mudei eu tô tentando buscar o conhecimento deles e não dá aquilo pronto pra eles. Então, isso eu acho que eu melhorei.

E: Mariângela / ah, eu tenho até que tenho que falar Mariângela senão eu conheço a voz depois (ininteligível) a fita. Mariângela, fala um pouquinho do perfil.

SCI2: Ao ler o meu perfil, realmente é: eu constatei que é isso mesmo. Eu acho que você observou bem sabe, e:: dentre daquela / das características né do que eu me proponho a fazer é isso mesmo de trabalhar dentro da / do inglês instrumental e tal e uso é: uso pouco a língua mesmo inglesa em sala de aula né, e quanto à escola também tá tudo certo né o perfil dos alunos. Eu acho que tá tudo de acordo mesmo com o que você observou.

E: E essa pergunta que eu fiz pra Patrícia, você acha que teve alguma (você percebeu) mudança pra algum problema que você conseguiu resolver devido às aulas do EDUCONLE ou (ininteligível)?

SCI2: Ah, com certeza. Eu acho que eu que eu melhorei nessa questão também de não dá tudo pronto pro aluno, [porque achava que

E: [(ininteligível) mais prática, (você deu alguma atividade) prática.

SCI2: É: eu acho que que é: essas essas aulas do do EDUCONLE faz a gente refletir mais né às vezes a nossa prática e: agora essa questão de ter levado mais atividades, não foram tantas as atividades que nós fizemos lá não, foram uma ou outras idéias que eu fui tendo ao longo do curso também que eram aplicadas, né, por a gente tá trabalhando junto e vendo outras idéias aí eu tive outras.

E: Uma dessas seria aquela sobre propagandas?

SCI2: Sobre propagandas.

E: Conta só o resumo dela, você procurou no site da Vera Menezes, não foi?

SCI2: Isso. Tinha o site da Vera Menezes que você me falou e aí tinha é: várias / como é que a gente pode falar? Tinha é: atividades ligadas à propaganda, atividades ligadas à música né, mas sempre dentro dessa linha, engraçado que foi dentro dessa linha do português / do inglês instrumental que tinha lá, né, eu achei que incaixou bem pro meu pro meu lado lá que era do ensino médio. E aí eu fiz com propagandas, fiz com música a mesma questão e agora eu tô trabalhando com filme também.

E: Qual filme?

SCI2: O filme é aquele “Monalisa (ininteligível)”.

E: (ininteligível)

SCI2: Eu peguei lá no site dela, que assim aí ela já muda um pouco o enfoque, sabe? Pergunta lá a questão dos (ininteligível), que apesar deles não saberem, depois eu vou comentá, depois que eles que eles assistirem o filme, que eles é: perceberam algum (ininteligível) no meio lá da do filme, tem outras coisas também lá que eu não tô me lembrando direitinho que que é.

E: E eles já assistem o filme e depois passa pra atividade?

SCI2: Fa/ Fazem a atividade em dupla. Aí essa questão também de trabalhá mais em grupos sabe que eu acho que melhorô, pra mim, de trabalhá em dupla também porque às vezes você acha que a sala vai ficá bagunçada mas não fica né eu acho que eles gostam também.

E: Legal. É isso. Mais alguma coisa?

SCI2: Não.

E: Nelma, fala pra mim de algumas modificações que você pode identificá na sua prática depois da sua entrada no EDUCONLE e desse trabalho coletivo conosco.

SCI3: Uai, basicamente eu mudei basicamente eu mudei toda minha forma de trabalhá depois do EDUCONLE. Hoje eu não tenho mais preocupação de sigui livro didático, eu tô sempre procurando inová de trazê material novo, material que seja de interesse dos meus alunos. Estou mais voltada pra trabalhá com com o cotidiano deles. Eu percebi que isso tem um valor muito grande para os alunos e há um interesse muito maior também. É: um otro problema é que eu estou sempre preocupada com a questão da/ do do da teoria que eu tô aprendeno no EDUCONLE né. Atualmente eu tô voltada mais especificamente para a questão das inteligências múltiplas, que eu tô istou istou istudando a teoria, istou preocupada em disinvolvê isso den de sala de aula. Acho que foi isso. Hoje eu entendo que eu/

E: Teve alguma atividade prática que eu comentei em sala de aula?

SCI3: É isso que eu tô procurando ainda sabe mas com certeza eu vou chegá lá. Eu não discubri ainda o que é que eu vou fazê, quais são essas inteligências que eu vou percebê em sala. Por inquanto ainda tô na fase de aprendizagem né'. É isso. O que mais que eu teria pra dizê da / é isso, em geral é isso. Eu tô tentando a cada dia mais e oh/ tô achando também que esse curso tá me trazendo muita, ah eu diria um (ininteligível) porque eu tô cada dia mais istudano, procurano intendê cada dia mais os meus alunos e achei que eu tô muito mais calma. Tô mais calma. Eu não tenho mais aquela preocupação de fazê eles entenderem o que eu quero que eles intendam, sabe, eu tô intendendo que eles tem que procura o conhecimento por eles próprios, eu sou uma mera orientadora do istudo deles de inglês. Acho que eles melhoraram muito, inclusive as sextas séries que você já acompanhou, as sextas séries eu achei que eles deram um avanço assim em termos de aprendizagem de inglês, eles já não tão mais / eles já tão insaiano falá algumas coisas né. É isso.

E: (ininteligível) aquelas perguntinhas que eu fiz, qual que foi a mais difícil pra respondê? (+) A mais difícil, a que vocês não lembravam ou acharam que era

SCI1: Acho que a três, né.

SCI3: Pra mim foi a três também.

E: Ah, é?

SCI3: Eu acabei de jogá na três.

E: Por que?

SC11: Porque né quando você pergunta como a língua estrangeira ((ri)) como né o aluno poderia usá a língua estrangeira fora da sala de aula. Aí eu fiquei assim pensando /

E: Na verdade não é bem isso, é se (ininteligível)

SC11: Não / como / é a língua estrangeira na sala de aula e o que poderiam fazer fora dela.

E: O conteúdo que você ensina, se ele é confinado à sala de aula ou (se ele vai pra fora da sala de aula).

SC11: É. Eu anotei é que eu anotei algumas outras [abreviadas aqui eu fiquei na dúvida.

E: [(não, eu sei que cê entendeu é mas é só pra).

SC11: Intão, aí eu fiquei pensando isso. Como? Aí né né eu até conve / nós duas ficamos, eu e a Mariângela, ficamos conversando e pensando que que poderia sê. Como que esse conteúdo ele vai aproveitá? Aí o que nós chegamos à conclusão é/ aí nós ainda ficamos assim “será que o que nós istamos ensinando é ou poderia (ininteligível)” chegamos à conclusão assim, por exemplo, se eu ensino (ininteligível) pra uma quinta série (ininteligível), por exemplo, se ele conhece uma pessoa né, é que às vezes você tá na fé/ igual aqui na federal sempre tem um estrangeiro ou um lugar que você conheça alguém, ele pelo menos vai sabê cumprimentá a pessoa ou é: algumas perguntas básicas assim que as vez, ne, você ensina na sala de aula que ele pode necessitá e usá, por exemplo, também eles adoram internet aí nós pensamos nisso também. Tá, como eles gostam de internet, vai lá entra no / e comunica com / nos ICQ's aqui com uma pessoa lá de outro país. Pelo menos o básico, né, sabê o nome da pessoa, quantos anos que ela tem, o que ela faz que ele vai consigui, intão foi isso que nós percebemos que fora da sala de aula talvez eles saberiam usá.

E: E você, Mariângela?

SC1: (ininteligível)

SC2: Eu também tive a mesma opinião que a Patrícia a respeito disso, que a gente ficou pensando que que poderia, né, que que eles poderiam usa na prática mesmo e além disso né de de encontrar com algum nativo ou mesmo na internet, eu pensei né em jogos de vídeo game, poderia ajuda [as instruções

SC11: [(ininteligível)] fliperama.

SC3: (ininteligível)

SC2: Que eles gostam e que aprendem mesmo. Além disso, eu pensei aqui agora as músicas, né, que também eles podem tá aprendendo e a linguagem de música é uma linguagem mais utilizada, né, por causa da das gírias, a maneira de falá e tal, mas informal justamente. Aí eu acho também que eles podem usá fora da sala de aula. Fora isso eu não pensei em outra coisa não.

E: Só pra / que na verdade a idéia era assim não era quais situações criar pro aluno colocá a língua em prática, porque isso é a realidade que faz, mas (é se) o que você tá insinuando numa situação de realidade poderia ser aproveitado pelo aluno, né, mas é o que vocês disseram. É:: aí um exemplo. Naquela aula daquela famosa aula sobre roupas do mininho do pólo norte, sei lá se é do pólo norte

SCII: É do pólo norte.

E: É do esquimó. Que tipo de coisa que cê acha que ensino ali, não você Patrícia, Patrícia mais livro porque ali você não é só você, né, cê veste uma roupa exigida pela instituição, mas que tipo de conteúdo ali que foi trabalhado que você acha que o aluno poderia usá numa situação real, ou seja, um tipo de habilidade que é necessária na vida? Cê acha que cê consegue lembrá?

SCII: Ah, eu acho que, por exemplo, na vida se ele for ao shopping, por exemplo, né, fazê /comprá roupa ou olhá vitrine ele vai ele vai a / ele vai iden / além de quando ele olha ,por exemplo, uma saia, ele vai lembrá da palavra em inglês/

E: Mas você acha que eles conseguiriam compra uma peça de roupa em inglês?

SCII: Ah, se eles fossem num lugar que eles, né, teriam que, por exemplo, fazê o pedido da peça em inglês, é claro que eles não iam fala tudo em inglês, a frase completa, mas eu acho que eles conseguiriam sim [porque eles iam falá

E: [Você acha que eles iam falá (ininteligível)

SCII: (ininteligível). Exatamente. Eu acho que né' eles vão consigui falá "eu quero uma"

E: / mas nem precisa né' /

SCII: né, mas não tem necessidade o que o necessário é que o outro intenda o que ele tá falando, intão com certeza ele eu acho que ele conseguiria falá [(ininteligível)

E: [e eles saberiam perguntá o preço, o tamanho, por exemplo?

SCII: Só com aquela aula, eu acho que não porque ali foi bem né é: só pegou nome de roupa, as cores também eles já sabem, mas eu acho que dando continuidade nós ainda estamos com certeza (ininteligível).

E: Aí você (dando) continuidade, você vai podê trabalhá, por exemplo, o que mais (ininteligível) além de sabê o nome das roupas?

SCII: Na sala de aula, por exemplo, dá pra montá uma situação com vendedor com, né,/ montá um tiatrinho, trabalhá em duplas ou em grupinho, eles né é: imaginarem uma situação de venda de compra, intão [aí teria que aí teria que sabê

E: [e aí já teria o nome da roupa e tamanho

SCII: O nome, a cor, o preço, [tamanho], aí já entraria a palavra né tipo size, entraria outras

E: [tamanho]

SCII: palavras no vocabulário, [poderia ajudá.

E: [e você pode fazê (ininteligível) é muito pouca língua. E por que não continuá intão trabalhando (ininteligível) dar conta de comprá alguma coisa no shopping?

SCII: Eu assim eu tô dando continuidade, eu ainda tô naquele coisa aí eu vou tentá, só que igual eu tô te falando, o meu pro ((ri)) a única dificuldade que eu tenho, [eu tenho

E: [a prova

SCI1: tempo, eu tenho a prova, aí, por exemplo, pra eu trabalhá de um jeito legal que eu imagino, eu gastaria pelos menos umas duas três aulas, [porque pra simulá essa situação

E: [ou mais

SCI1: né, eles demoram, cê vê que até organizá o grupo e tal, intão assim eu fico presa, cê tem as idéias legais e ao mesmo tempo você não sabe o que fazê porque “pera aí, aí meu Deus mas eu ainda tenho só mais duas aulas só esse mês. Aí eu tenho que cumprir as apostila porque o pai obriga as apostila, a iscola obriga” e você fica numa situação sem sabe o que fazê.

E: (ininteligível)

SCI1: É. Mas assim o que eu tento, tô tentando faze né agora que eu vejo que eu tenho que vive a minha realidade e quero / (ininteligível) com outros textos eu retomo um pouco aquele texto e aproveito pra colocá outras coisas, outras situações que apareça (ininteligível) vídeo game não sei o que, eles perguntam muita coisa né que eles vêem, eu tento jogá um pouco isso que foi antes e falá “nem lembrei” no final é uma coisinha a mais.

E: E essa questão de recupera (ininteligível) realmente você recupera toda vez o conteúdo anterior, não sei se você viu, eu coloque isso no seu perfil, que é uma coisa muito positiva também que você fazia, as três fazem. Naquela aula de intrevista, Mariângela, tem que falá Mariângela pra intendê, naquela aula de intrevista é: cê acha que aquilo ali podia ser lançado na vida real quando eles me intrevistaram?

SCI2: Ah, com certeza eu acho que sim. Ali foi uma um tipo de foram é: perguntas que você realmente usa, né, pra conhecê um pouco da pessoa.

E: Cujo cuja resposta eles não sabiam, e você (colocava) que realmente eles não sabiam.

SCI2: Não sabiam.

E: Isso é abordagem comunicativa.

SCI2: É. E assim, eles gostaram muito sabe daquela aula.

E: Depois eles comentaram?

SCI2: Comentaram. Cê viu que surgiram outras perguntas né.

E: Que a gente nem pensava.

SCI2: Que a gente nem pensava deles serem capazes, mesmo no turno da noite surgiram outras né.

E: Eles se interessaram.

SCI2: Eu achei que foi muito boa aquela aula.

E: Telma, não sei se você lembra de uma aula que eu assisti que você (chegou) com um exercício que era pra eles ligarem alguns verbos é: com as imagens, intão, por exemplo, eu não lembro mais mas era tomar sorvete, aí tinha um menininho tomando sorvete. Aí dormindo imbxo da árvore, aí tinha um minininho durmino imbxo da árvore. Cê lembra disso?

SCI3: Lembro.

E: Mais ou menos? Intao, eles tinham, cês intendem qual que é a atividade, eles tem cê tem uma fi / aquela atividade clássica. Cê tem uma figura, as pessoas daquela figura istão fazendo coisas diferentes e aí o aluno tem que ligá a frase com aquela ação discrita pela figura né? Aí eu não me lembro mais, mas tinha assim toma sorvete, toma chá:

SCI3: (ininteligível) /

E: Coladas. Eu quiria que cê falasse nesse aspecto quais daquelas frases daquelas ações em inglês o aluno realmente usaria numa situação real. (+) (ininteligível).

SCI3: Não, eu lembro. Eu lembro que eu me preocupei naquele exercício de colocá coisas que eles utilizam na vida prática, como por exemplo, limpá um casa, lavá uma ropa, trabalhá com computador porque eles conhecem/ vários deles trabalham com computador, já fizeram curso e conhecem inclusive jogam esses jogos de computação eles tão sempre me perguntando sobre o vocabulário de /daqueles jogos. Eu acho que eu pelo menos [a intenção

E: [a maioria é

SCI3: a intenção era dá os verbos que é utilizado na vida prática deles. Agora atualmente eu tô preocupada é com isso. Ele tá aprendendo pra usá. Se ele não tem uso não tem sentido. É isso que eu penso.

E: Eu tô falando isso porque às vezes (ininteligível) a gente pega material em vários outros livros didáticos (ininteligível) uma folha lá que tem

SCI3: (ininteligível)

E: É. Aí eu/ não foi o caso da Nelma não, mas teve alguma que falou que tem assim “jogá (ininteligível)” (ininteligível)

SCI3: Mas é interessante, isso que cê tá falando é interessante porque teve um dia que eu dei que eu eu nem sabia perguntei pra eles um um jogo, era um esporte, um tipo dum esporte, pois eles sabiam e eu não sabia.

E: (ininteligível) isso pode acontecer. Aí cê [tem que sabê.

SCI3: [essas coisas eu vou pesquisá é o que eles sabem, não o que eu quero ensiná.

E: (ininteligível)

SCI3: É verdade.

E: Mas às vezes você tem tão pouco tempo de aula que não dá (ininteligível).

SCI3: Não dá, é verdade.

E: (ininteligível) esse é um problema.

SCI3: Porque outro dia eu trabalhei /

E: Aí eu simplesmente falo “oh, esse aqui, esse críquete, um jogo inglês” (ininteligível).

SCI3: Eu tiro. Eu realmente eu seleciono o que eu quero. Eu recorto o que eu quero que eles aprendam porque outro dia eu fui dá uma questão das roupas que nós aprendemos sobre roupas na aula passada e só coloquei as coisas que nós usamos que nós temos no dia a dia nosso. Era o t-shirt, era sabe esse tipo de roupa, camisas essas coisas, saias.

SCI3: Com relação a isso / Nelma falando / com relação à iscola plural eu queria só fazê uma correção aqui do perfil que você fez a meu respeito, a esse respeito desse pensamento meu. Eu não sou contra a iscola plural, eu sou contra a forma em que ela foi entendida porque se essa / a iscola plural eu conheço a filosofia da iscola plural, acho que ela é ótima, eu pra mim ela é maravilhosa. Agora o que foi confundido são as faixas etárias e /com o conhecimento do aluno. Se o aluno não tem conhecimento, ele tem que ser retido, ele tem que ser preparado naquele conhecimento que ele não adquiriu pra que ele possa ir pra séries seguintes. É isso.

SCI2: Se você olhá o documento da iscola plural (ininteligível) ele foi inte / ela foi mal interpretada, ela, na verdade, ela foi deturpada.

E: Alguém qué falá alguma coisa disso?

SCI1: Eu concordo. Lá na iscola a gente tá tendo até algumas reuniões pra discuti sobre isso. É exatamente. O intendmento é que foi errado porque a filosofia é maravilhosa e

se realmente na prática aplicasse como está lá a teoria, só que o pessoal leu, teve um entendimento errôneo da /do projeto e acabou que o negócio assim tá muito bagunçado. Intão, [o que a gente ispera

E: [(ininteligível) você achou que foi necessário (ininteligível)

SCI1: Oh, is / eu não sei assim ispecifi / tá. Com relação à questão da retenção mesmo né, intão assim “ah, todo mundo acha não pode retê de jeito nenhum” e não é bem assim. Pode retê, só que tem que tê todo um imbasamento /

E: E o projeto

SCI1: E o projeto, intão a turma que: for retida tem que te um projeto pra recuperação dessas falhas, dessas deficiências, só que e não acontece/

E: Simplesmente não são retidas

SCI1: Simplesmente não são retidas e continuam indo pra frente, mas e o / e não fazem aquele trabalho de recuperação do ficou falho, intão esse que é o erro, porque o projeto em si é um projeto assim fantástico.

E: Você qué falá, Telma?

SCI3: Eu só queria dizê o seguinte, que a minha iscola parece que tá intendendo de tantos foram as críticas do pessoal P2 para os cursos que vêm anterior ao que nós ensinamos e entenderam que agora já istão com as crianças todas sendo alfabetizadas. Eu acho que esse foi o lucro das críticas que a gente fez, que se incomodô, as pessoas ficaram muito chateadas, mas tomaram posição.

E: Intão parece que esses debates tá acontecendo em todas as iscolas.

SCI1: (ininteligível)

E: Quando você fala quando você fala que você quer corrigi (ininteligível) a reprodução da sua sala ou da sala da aluna?

SCI3: Não. A reprodução da minha fala que da é: eram frutos de normas pedagógicas avaliativas da iscola plural eu até acho que aí foi /é fruto do mal do/ da deturpação do entendimento/ da deturpação do entendimento do que é iscola plural.

SCI2: Não, mas veja bem. Mas isso aqui acontece né oh. [(ininteligível)

SCI1: [Lógico. Cê observou isso. Cê observou isso. Está acontecendo. Só que eu / exatamente. Pra mim / eu tenho certeza disso. Eu tenho certeza disso, que é do entendimento.

SCI2: É, eu também concordo plenamente.

SCI3: É do entendimento.

SCI2: Na minha escola agora, a partir/ desde o ano passado que já tá havendo retenção no terceiro ano, que antes era cê só podia retê só se o aluno tivesse cinquenta faltas ou mais.

E: É insino médio?

SCI2: Insino médio. Agora [além da

E: [/ (ininteligível)

SCI2: É. Passaram. E agora tá tendo retenção por causa da da frequência e também por causa do conhecimento. Vai existi uma nota mínima além do terceiro ano, também a oitava série. [As oitavas

E: [/ (e antes das oitavas?)

SCI2: Não. Aí eu acho que eles vão aos poucos né instituindo essa retenção.

E: E é conceito? O que aparece no boletim?

SCI2: No boletim aparece nota e conceito. [Na minha escola.

E: [(ininteligível)

SCI2: De pontos distribuídos. São cem pontos distribuídos [em cada etapa

E: [(ininteligível) ele passa?

SCI2: Não. Tem um mínimo agora que eu vou até procura sabe direitinho. Acho que são trinta pontos pra cada matéria, mas tem que te um mínimo de trinta em todas.

E: Intão de alguma forma havia um patamar mínimo?

SCI2: É. Ah, não. De pouco tempo pra cá. Eles sempre tiveram notas e sempre tiveram conceitos na minha escola, mas mesmo se fosse...

E: Muito baixo.

SCI2: Muito baixo eles passavam de ano.

E: (ininteligível) perguntá pra vocês, tem jeito de vocês conseguirem

E: Falando nisso eu lembrei, depois se vocês tiverem tempo de lerem o relato da dos alunos da iscola da Nelma sobre a perspectiva deles da a iscola plural, eu não perguntei isso. Isso não era o meu tema e mesmo porque meu foco não é aluno, mas como eles são pré-adolescentes, eles se aproximam mais de mim, ao contrário do ensino médio né, onde eles procuram se distancía. Intão eu faço grupo com eles né, a gente senta junto, eu ajudo a fazê os exercícios...

SCI3: (ininteligível)

E: É. Aí, eles ispontaneamente eles me falaram “Ah, será que é muito difícil entrá na UFMG? Ah, deve te que ist’”

SCI1: / Ah, eu li isso.

E: Cê leu né. Aquela /

SCI1: (tem que fazê) cursinho.

E: É: se é pago. Que se é bom, é pago. Se a UFMG é boa, intão deve ser pago. Porque coisa que não é pago não é boa. É é aquela mitificação, aqui no Brasil é assim, coisa pra pobre é barato, é de graça ou intão é ruim né’ E aí uma das meninas /

SCI1: Não. Mas infelizmente /

E: É, eles não tão errados.

SCI1: Não, mas eu vi que a UFMG normalmente é pro rico.

E: Ah, claro

SCI1: E a outra, a particular, é pro pobre. Eu sou pobre, eu formei na particular.

E: Aqui no Brasil é pervertido né

SCI1: Aqui é o contrário, que a UFMG tinha que ser pro pobre.

E: Pervertido.

SCI2: Eu (ininteligível) sem nenhuma condição de pagá nada.

E: Nem eu. Nem eu.

SCI1: Não. Você e a (ininteligível) são exceções. O nível quando eu fiz vestibular, quando eu fiz vestibular, é o seguinte, quando eu fiz vestibular o que istudô nas melhores iscolas, nos melhores colégios/

SCI3: E que normalmente precisa menos

SCI1: é que istavam melhor preparados pro vestibular da UFMG. Eu que só istudei em iscola pública eu não tava preparada pro vestibular da UFMG.

E: Mas aí o que a minininha fala, uma das alunas da Nelma, não sei se vocês viram aí, depois vocês podem ler, que ela fala assim “Ah, porque aqui é assim, de manhã né de manhã a gente não istudava e passava, agora à tarde não sei como vai sê.” Que ela tava dizendo “Quando eu fazia quinta série e istudava de manhã, se eu istudasse ou não istudasse eu passava. Não tinha retenção. Agora que eu tô à tarde na sexta não sei como vai sê.” Intão, a perspectiva que ela tem da iscola plural. Não precisa fazê nada pra passá. Ela falou isso literalmente. “A gente não fazia e passava”. Disvaloriza né.

SCI1: Igual lá no meu caso, eu fico vendo essa questão de aluno. Gente, é tão complicado porque igual, por exemplo, (a gente pensa em repensá, mudá) mas o compromisso da família não tem. Intão, a minina chega em casa, é claro que você não dá o texto assim pra lê né na aula nós discutimo, às vezes não tem que chegá em casa dá uma lida, o minino não tem compromisso nenhum em casa. Ele chega em casa, eu fico perguntando pros meus alunos o que que eles fazem depois que eles saem de lá. Ah, os que tem alguma coisa não / arrumam casa porque os pais trabalham o dia inteiro, eles ficam sozinho. “Ah, professora, eu arrumo casa” ou intão os que não arrumam vão pra rua brincá. Eles ficam o [dia inteiro na rua (ininteligível) intão assim eles não tem

SCI2: [(ininteligível)

SCI1: Eles não tem nenhuma estrutura em casa ele ficam tão pouco tempo com a gente e aí eu fico assim por mais que eu tente ajudá aqui, chega em casa todo seu trabalho fica perdido sabe eles tem a vida deles eles saem eles saem da iscola a maioria entrá pra fila do sopão da igreja pra cumê.

SCI1: Intão cê fica “Ah, tudo bem tem brincadeira, tem um monte de coisa que também é um outro tipo de aprendizagem”, mas e aí e (...)

ANEXO C

Relação de livros e textos compartilhados nas sessões colaborativas

ALMEIDA FILHO, J. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes 1993.

ALMEIDA FILHO, J. *O professor de lingual estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

CONY, C. Professor e ídolo. In: <http://www.uol.com.br/aprendiz>, acesso em 07/06/2001

DIMESNTEIN, G. A escola da rua. In: Folha de São Paulo, 06/06/99.

MOITA-LOPES, J.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

OLIVEIRA, A e ASSIS-PETERSON, A. Tarefas comunicativas: um contexto favorável à aprendizagem de gramática e vocabulário na sala de aula de L2? In: In: DUTRA, D. & MELLO, H. (orgs.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/POSLIN/UFMG, p.p. 145-16409-16.2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras. 1997.

ANEXO D

Roteiro básico para a gravação das histórias de vida das participantes:

Conte episódios importantes da sua história de vida, pode ser desde a sua infância até a sua vida escolar, a vida adulta, a vida profissional e falando também um pouquinho do seu contato com a Língua Inglesa.

ANEXO E

Roteiro básico para entrevista semi-estruturada na fase II do estudo:

1. Como é sua rotina de trabalho atualmente?
2. Você participa de algum trabalho colaborativo na escola ou fora dela?
3. Como você avalia seu trabalho atualmente em relação ao período em que participou da pesquisa?

