

Márcia Cristina Fontes Almeida

**UM ESTUDO DE CASO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E MUDANÇA
DA PRÁTICA E DO DISCURSO NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras - UFMG
2009

Márcia Cristina Fontes Almeida

**UM ESTUDO DE CASO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E MUDANÇA
DA PRÁTICA E DO DISCURSO NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada
Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas
Orientadora: Profa. Dra. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras - UFMG
2009

À Ana e Lucia;

*Ao Thiago, Bruna, Gustavo e
Rodrigo;*

Ao Martinho

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª Dra. Deise Prina Dutra, pela dedicação e sabedoria com que me guiou neste estudo. Agradeço também pela confiança depositada em meu trabalho ao longo desses anos de convivência.

Às professoras Ana e Lucia que abriram as portas de suas salas de aula e disponibilizaram seu tempo para que juntas pudéssemos seguir a jornada de nossa educação continuada.

Às professoras Maria Helena Vieira Abrahão e Heliana Mello pelas valiosas contribuições ao trabalho na qualificação.

Aos professores Heliana, Herzila, Maria Helena e Mariney por aceitarem participar da banca contribuindo com sugestões para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do Poslin pelos momentos de reflexão e discussão proporcionados.

Aos funcionários do Poslin, em especial à Geralda e à Cida, por sempre estarem prontos a me auxiliar.

Aos meus colegas de orientação, Ana Lúcia, Paula, Luciano, Luciana, Gladys, Ana Larissa e Shirlene, pelos momentos de trocas de experiências, conhecimento, angústias e conquistas.

À colega e amiga Valdênia pelas discussões e trocas de experiência nas idas e vindas a BH.

Aos funcionários da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da UFV, em especial à Sueli, pelo competente auxílio ao longo de meu doutorado.

Aos funcionários da Pró Reitoria de Administração da UFV, em especial à Fátima, por sempre propiciar minhas viagens a BH.

À Diretora do CAP-COLUNI, prof. Eunice Bonenbherger, pelo apoio.

Aos colegas do CAP-COLUNI pelos momentos nos quais tive que estar ausente.

Aos funcionários do CAP-COLUNI e do escritório da reitoria da UFV em Belo Horizonte por sempre prestarem um excelente atendimento.

Ao meu marido Martinho, pelo apoio incondicional que me deu força para conseguir chegar ao final desta etapa de nossas vidas.

Aos meus filhos Thiago, Bruna, Gustavo e Rodrigo por entenderem e aceitarem meus momentos de ausência, mesmo às vezes estando presente.

Aos meus pais, Leda e José Rubens, pelo exemplo de vida e pela força que sempre me deram em todas as etapas de minha vida.

Aos meus sogros, Albertina e Martinho, por terem, mais uma vez, me acolhido como filha em sua casa.

Ao meu irmão, cunhados e cunhadas pelo apoio e incentivo.

A todos que, por estarem à minha volta, de alguma forma ajudaram na realização deste trabalho.

E, por fim, mas acima de tudo, a Deus por ter me dado força e perseverança para superar os desafios encontrados pelo caminho.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo longitudinal realizado em duas fases. A primeira compreende o período de dois anos de participação de duas professoras da rede pública de ensino no projeto de educação continuada chamado EDUCONLE. A etapa 1 dessa fase teve como objetivo descrever como o ensino de gramática acontecia na sala de aula das participantes da pesquisa; identificar quais os fatores que influenciavam essa ocorrência; e verificar se as professoras eram capazes de analisar suas práticas pedagógicas de maneira reflexiva. A etapa 2 da primeira fase teve como objetivo identificar indícios de mudanças, tanto no discurso das professoras quanto na prática do ensino de gramática. A segunda fase da pesquisa foi realizada com uma das participantes seis meses após o término de sua participação no projeto. O objetivo desta fase foi o de verificar se os movimentos de mudança iniciados na primeira fase poderiam ainda ser identificados mesmo depois da desvinculação da professora do projeto de educação continuada. Os dados foram coletados por meio de narrativas, questionários, gravação de aulas e sessões de visionamento. Os resultados demonstram que a gramática era trabalhada de maneira explícita na sala de aula de ambas as professoras. Todavia, a maneira como esse ensino era abordado se diferenciava, pois uma professora focalizava funções da língua trabalhando as três dimensões da gramática: forma, significado e uso apropriado em contextos comunicativos; e a outra professora trabalhava estruturas lingüísticas focalizando somente na forma, suas regras e a tradução. A prática das professoras era influenciada por fatores contextuais, experienciais e cognitivos que interagiam entre si. Entretanto, o fator que parece fundamentar a prática do ensino de gramática era a concepção de língua e de gramática de cada professora, ou seja, o fator cognitivo. Os resultados sugerem, ainda, que para que o processo de mudança seja desencadeado é necessário que o professor aprenda a questionar sua prática, pois é somente a partir da reflexão que o processo de mudança pode ser restaurado. Ademais, as sessões de visionamento foram instrumentos eficazes para propiciar às professoras momentos de reflexão. O processo de mudança tanto no discurso quanto na prática iniciado na primeira fase da pesquisa pode ser verificado também após o término do projeto, sugerindo que a mudança é algo contínuo assim como a busca pelo desenvolvimento.

ABSTRACT

This research is a longitudinal study accomplished in two phases. The first phase dealt with two public schools teachers for two years while they participated in a continuing education project called EDUCONLE. The objectives of the 1ST stage of this phase were to describe how grammar teaching is accomplished in the participants' classroom; to identify which factors influence the way that teaching is done; and to verify if the teachers would be capable to analyze their pedagogic practices in a reflective way. The objective of the second stage of the first phase was to identify traces of changes in the teachers' discourse and in their practice related to grammar teaching. The second phase of the research was accomplished with only one of the participants, six months after she concluded her project participation. The objective of this phase was to verify if the initiated change movements in the first phase could be still identified when the teacher was no longer undertaking the continuing education project. Data were collected through narratives, questionnaires, and stimulated recall sessions. The results show that grammar was worked in an explicit way in both teachers' classroom. Though, the way that teaching was approached differed, since one teacher focused on functions of the language working with grammar in the three dimensions of form, meaning and appropriate use in communicative contexts; and the other teacher focused on linguistic structures dealing only with forms, their rules and translation. The teachers' practice was influenced by contextual, experiential and cognitive factors that interact with each other. However, the main factor that seems to be the basis of their grammar teaching was their conceptions of language and grammar, that is the cognitive factor. The results also suggest that for the process of change to be triggered the teacher should learn to question their practice, because reflection is the basis of a changing process. Furthermore, the stimulated recall sessions proved to be effective instruments to promote teachers' moments of reflection. The change process initiated in the first phase of the research could also be verified after the teacher ended her project participation suggesting that change is something continuous as well as it is the search for development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 – REVISÃO DE LITERATURA	28
1.1. O ensino de gramática	29
1.1.1. A abordagem <i>Foco nas FormaS</i>	32
1.1.2. A abordagem <i>Foco no Significado</i>	34
1.1.3. A abordagem <i>Foco na Forma (FonF)</i>	36
1.2. A formação continuada de professores de língua estrangeira	39
1.3. Fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores	44
1.3.1. Fator experiencial	46
1.3.2. Fator contextual	46
1.3.3. Fator cognitivo	47
1.4. Características distintas da sala de aula e do professor de língua estrangeira ..	52
1.5. A relação entre Reflexão e Auto-Conhecimento	58
1.6. O processo de mudança	67
Capítulo 2 – METODOLOGIA	71
2.1. Caracterização da Pesquisa	71
2.1.1. O contexto e as participantes	74
2.2. Os instrumentos de coleta de dados	77
2.2.1. Narrativas	77
2.2.2. Questionário	78
2.2.3. Gravação das aulas	79
2.2.4. Sessão de Visionamento	80
2.3. Procedimento de análise de dados	82
2.3.1. Análise do discurso metalingüístico das aulas	81
2.3.2. Análise das sessões de visionamento	84

2.3.2.1. Categorias de análise da fala das professoras	85
2.3.2.1.1. Categorias de análise do uso de narrativas no discurso das professoras	88
Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS	91
3.1. O início do percurso	82
3.1.1. O ensino de gramática nas salas de aula observadas	93
3.1.1.1. A forma como a gramática era abordada na sala de aula	94
3.1.1.1.1. Dimensão explícita com terminologia específica	95
3.1.1.1.2. Dimensão explícita sem terminologia específica	103
3.1.1.1.3. Dimensão implícita	107
3.1.1.2. Descrevendo o foco das aulas e o material utilizado	112
3.1.2. Fatores que influenciavam a prática das professoras	122
3.1.2.1. Fator experiencial	123
3.1.2.2. Fator contextual	126
3.1.2.2.1. Fatores contextuais internos	126
3.1.2.2.2. Fatores contextuais externos	129
3.1.2.3. Fator cognitivo	132
3.1.3. A reflexão das professoras sobre suas práticas pedagógicas	139
3.1.3.1. A utilização de narrativas na argumentação nas sessões de visionamento	141
3.1.3.2. Análise da fala das professoras nas sessões de visionamento	147
3.2. O caminho da prática reflexiva	159
3.2.1. Índícios de mudança no discurso das professoras	159
3.2.2. Índícios de mudanças na prática das professoras	163
3.2.2.1. A prática de Ana	164
3.2.2.2. A prática de Lucia	165
3.3. O continuar da caminhada	168
3.3.1. Movimentos de mudança no discurso de Ana	169
3.3.2. Movimentos de mudança da prática de Ana	175
Capítulo 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
4.1. O caminho da prática reflexiva	180
4.1.1. Como foi o início do percurso das duas professoras	181

4.1.2. Como foi o caminho das duas professoras à prática reflexiva	184
4.1.3. Resultados do continuar de uma professora	185
4.2. Implicações da pesquisa	187
4.3. Limitações desta pesquisa e sugestões de pesquisas futuras	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
ANEXO A – Figura de Borg (2006)	200
ANEXO B – Ficha de cadastro dos professores	201
ANEXO C – Roteiro para as narrativas	202
ANEXO D – Questionário	203
ANEXO E – Termo de Consentimento do Diretor da escola	204
ANEXO F – Termo de Consentimento do Professor	205

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Informações sobre as professoras	73
Quadro 2 – Terminologia gramatical utilizada por Ana	95
Quadro 3 – Terminologia gramatical utilizada por Lucia	98
Quadro 4 – Dimensão explícita com terminologia	99
Quadro 5 – Dimensão explícita sem terminologia	102
Quadro 6 – Dimensão explícita com e sem terminologia	104
Quadro 7 – Dimensão implícita	106
Quadro 8 – Dimensões do discurso metalingüístico	106
Quadro 9 – Distribuição do uso de narrativas do discurso de Ana	139
Quadro 10 – Distribuição do uso de narrativas do discurso de Lucia	141
Quadro 11 – Distribuição de falas de Ana	156
Quadro 12 – Distribuição de falas de Lucia	157
Quadro 13 – Distribuição das dimensões do discurso de Ana	159
Quadro 14 – Distribuição das dimensões do discurso de Lucia	161
Quadro 15 – Distribuição das dimensões do discurso de Ana	171
Gráfico 1 – Dimensões do discurso metalingüístico das professoras	107
Gráfico 2 – Dimensão explícita x Dimensão implícita	107
Gráfico 3 – Categorias de falas na sessão de visionamento 1 /2006	149
Gráfico 4 – Categorias de falas na sessão de visionamento 2/ 2006	149
Gráfico 5 – Distribuição das falas de Ana nas sessões de visionamento	156
Gráfico 6 – Distribuição das fala de Lucia na sessão de visionamento	157
Gráfico 7 – Distribuição das dimensões nas aulas de Ana	160
Gráfico 8 – Distribuição das dimensões nas aulas de Lucia	162
Gráfico 9 – Distribuição de falas nas sessões de visionamento	169
Gráfico 10 – Dimensões do discurso metalingüístico de Ana	172
Figura 1 – Dimensões da Gramática	30
Figura 2 – Elementos e processos na cognição de professores de língua	48

Figura 3 - Competência lingüística do professor	54
Figura 4 – Componentes da competência lingüística do professor de línguas	55
Figura 5 – Fatores que influenciam o ensino de gramática	135

LISTA DE ABREVIATURAS

FL – Foreign Language

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LA – Língua Alvo

SVA1, SVL1, ... – Sessão de Visionamento de Ana, Lucia.

QA1, QL1, ... – Resposta da professora Ana, Lucia ao questionário pergunta número 1, 2.

E1-A, E1-L, ... – Episódio número 1 da aula da professora Ana, Lucia.

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

M – Márcia (Pesquisadora)

A, L – Inicial dos nomes das professoras

(+) – Pausa breve ou hesitação

(+++)
– Pausa longa

[...] – continuação da atividade

XXX – inaudível

MAIÚSCULAS – entonação forte

? – entonação de pergunta

Ss – alunos juntos

S1, S2, ... – aluno individual

Itálico – Palavra em inglês

Negrito – Terminologia utilizada pelo professor

XXXX – Nome da universidade de realização da pesquisa

() – Comentários da pesquisadora, inseridos durante a transcrição dos dados ou durante a seleção e apresentação dos exemplos para facilitar a compreensão

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago me indago. Pesquisa para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p. 29)

A busca pelo conhecimento e pela informação é uma constante em nossas vidas. A profissão de professor requer que nosso engajamento nessa busca seja intenso, uma vez que esta é inerente à nossa atividade. O professor, ao ensinar, está em constante busca, como afirma Paulo Freire na epígrafe no início do capítulo. Essa constante procura implica na contínua formação dos professores, na sua própria educação que, por sua vez, pode afetar a educação de seus alunos. É nesse contexto que os cursos de educação continuada trazem aos professores a oportunidade de, juntos, seguirem a caminhada rumo ao estado de aprendizado contínuo (BOHN, 2001; CELANI, 2001; MATEUS, 2002).

Na área de ensino de inglês como língua estrangeira¹ (LE), assim como em outras, os professores que fazem cursos de educação continuada voltam para as universidades trazendo toda sua experiência de alunos e toda a experiência de suas práticas pedagógicas. Essa volta à universidade é, muitas vezes, motivada pela busca de novos conhecimentos, que possam ajudar na solução de “problemas” enfrentados por eles na prática docente. A experiência trazida por diferentes professores, de contextos variados, e o (re)encontro com teorias e pesquisas além de novas possibilidades de práticas pedagógicas, dão a eles a possibilidade de atualizarem seus conhecimentos para uma possível melhora na prática pedagógica. Como afirma Celani (2001, p. 34):

[o professor] deve estar, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar.

Em contrapartida, o retorno dos professores às universidades é profícuo também para a própria academia, que tem a chance de repensar suas teorias com base na realidade de sala de aula dos professores e da teorização da prática feita por eles (KUMARAVADIVELU, 2001; OLIVEIRA, 2006).

Muitos professores utilizam em sala de aula seus conhecimentos implícitos (ALMEIDA FILHO, 1999), seja por pouco conhecimento de teorias e metodologias, ou por se ampararem em práticas já consolidadas e rotinizadas, constituídas ao longo de sua

¹ Os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) são utilizados neste trabalho distintamente. Língua estrangeira é a língua que não é falada no país no qual ela é estudada, e segunda língua é aquela que é estudada no país da língua-alvo.

carreira (DEWEY, 1933). Nos cursos de educação continuada, o professor tem a oportunidade de produzir novos sentidos para sua prática pedagógica através da reflexão (CELANI, 2002; DUTRA e MELLO, 2004; GIMENEZ, 1999; OLIVEIRA, 2006; entre outros); transformando-a em uma prática informada, fundamentada em teorias, em novos conhecimentos e novas experiências. Isso não necessariamente implica mudança de ações, uma vez que essa prática informada pode estar relacionada a algum tipo de mudança na percepção ou na opção pela manutenção da prática. Nesse caso, os conhecimentos teórico e prático dos professores passam a interagir, podendo haver, conseqüentemente, reflexos na prática pedagógica destes. O professor se torna, assim, mais capaz de adequar seus conhecimentos e suas ações à sua realidade e às necessidades de seus alunos, deixando de almejar uma prática idealizada e não situada, sendo capaz de produzir conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; OLIVEIRA, 2006; TUDOR, 2001).

No Brasil, os cursos de educação continuada são, em alguns casos, acompanhados por pesquisas (ARAÚJO, 2004; CELANI, 2001; DUTRA e MELLO, 2004; GIMENEZ, 1999; JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006; SÓL, 2004, entre outros). Isso demonstra uma preocupação especial das universidades com o desenvolvimento desses profissionais, o que evidencia a valorização do professor e o reconhecimento de suas práticas. Pesquisadores afirmam que o importante não é explorar o que os professores *deveriam saber* e como *deveriam agir*, e sim o que eles *sabem* e como eles efetivamente *agem* (BORG, 1999,1998; JOHNSON e FREEMAN, 2001).

A valorização da prática dos professores juntamente com o (re)conhecimento dos próprios professores acerca de suas práticas pedagógicas ou suas abordagens de ensinar² (ALMEIDA FILHO, 1999) possibilitarão que eles sejam capazes de adequar suas ações à realidade da escola e de seus alunos, já que muito do que acontece em sala de aula é desconhecido pelo professor: “Os professores são geralmente não conscientes do tipo de ensino que fazem ou como eles lidam com muitas das decisões que surgem momento a momento”³ (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p. 3.). O auto-conhecimento é necessário, pois, segundo Almeida Filho (1999):

do ponto de vista da lingüística aplicada temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar. Professores, cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as praticam, podem até ser bem sucedidos na prática, mas são mestres mágicos, dogmáticos ou teoricamente inocentes, cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo eventual fracasso não podemos tratar teórica ou profissionalmente (ALMEIDA FILHO, 1999, p.16).

A explicitação da abordagem de ensinar dos professores é essencial para que sua prática pedagógica passe a ser feita de maneira consciente, seja para a sua manutenção, seja para sua modificação, quando desejada ou necessária, uma vez que a prática informada trará mais segurança e possibilidades de ação ao professor. É nesse sentido que é desejável que o professor de língua estrangeira esteja em constante “estado de aprendizagem”, ou seja, se torne um aprendiz permanente (MATEUS, 2002). Assim, a didática de estar sempre

² Abordagem de ensinar é a filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento. O objeto direto de abordar é o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1999).

³ Teachers are often unaware of the kind of teaching they do or how they handle many of the moment-to-moment decisions that arise. (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p. 3.).

aprendendo “se fundamenta na concepção de conhecimento enquanto algo que pode ser criticado e recriado” (MATEUS, 2002, p. 6).

Para que os professores consigam repensar e recriar a sua própria prática, é necessário, primeiramente, que tenham consciência de sua abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1999). A tomada de consciência do porquê e do como se ensina permite, pelo diálogo crítico e por meio de leituras relevantes, o acontecimento de pequenas e parciais mudanças (ALMEIDA FILHO, 1999).

É interessante notar que, “ao conhecer uma dada abordagem, e ao inteirar-se do nível de desempenho das competências, o professor em análise pode tomar consciência de um poder que antes parecia espontâneo e genérico, pouco explicável por pressupostos claros” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 20). É somente a partir do momento em que explicita sua abordagem de ensinar e toma consciência de sua prática que o professor se torna capaz de criticá-la e recriá-la.

A tomada de consciência por si só não é suficiente para que professores sejam capazes de recriar ou de modificar sua prática (ALMEIDA FILHO, 1999; MATEUS, 2002). O auto-conhecimento pode acontecer a partir das explicações e interpretações feitas pelos próprios professores acerca de sua prática. Todavia, é importante que a interpretação venha acompanhada de leituras especializadas para que o professor que se auto-analisa possa aumentar seu entendimento acerca de sua própria prática e expandir suas opções de escolhas de como e por que pretende agir de determinada maneira. Dessa forma, o processo de auto-conhecimento se dá no “movimento de ensinar, gravar, interpretar, iluminar-se no teórico, ensinar de novo, gravar, interpretar de novo, etc.” (ALMEIDA FILHO, 1999, p.

14). Pode-se entender esse processo, portanto, como cíclico e contínuo, desejável a todos os professores para evitar a prática rotinizada e sem adequação a cada contexto específico.

Os cursos de educação continuada podem proporcionar aos professores a oportunidade de se engajar em pesquisas voltadas para a prática, com a valorização do saber local, ao mesmo tempo em que oferecem a discussão sobre questões teóricas da lingüística aplicada para que o professor possa produzir heurística (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA E DUTRA, 2008; TUDOR, 2001). Assim, reafirma-se a importância desses cursos para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que proporcionam discussões de teorias e intercâmbios de práticas pedagógicas.

Dessa forma, é possível que o professor entre em estado de dúvida (ZEICHNER e LISTON, 1996), desestabilizando padrões já automatizados (CELANI, 2002; DEWEY, 1933; DUTRA e MELLO, 2004). O professor que se torna capaz de se engajar na *reflexão sobre a ação*⁴ de maneira informada pode se tornar capaz também de desenvolver uma prática de *reflexão na ação* (SCHÖN, 2000), emancipando-se e tornando-se mais autônomo (OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA e DUTRA, 2008).

No Brasil, onde o ensino de inglês acontece em um contexto de língua estrangeira, pesquisas recentes que visavam entender a abordagem de ensinar (NEVES, 1996) e colaborar para a tomada de consciência dessa abordagem pelo professor (ALMEIDA, 2003; DUTRA, 2004) depararam-se com o ensino explícito da gramática mesmo em contextos tidos como comunicativos (CONCEIÇÃO, 2006). Nos contextos de inglês como segunda

⁴ Os conceitos de *reflexão sobre e na ação* de Schön serão detalhados na parte de revisão teórica.

língua (L2), o ensino de aspectos gramaticais aconteceu, ao longo dos anos, como um pêndulo, que ora pendia para a análise da língua ora para o seu uso (CELCE-MURCIA, 1991), ou seja, em alguns momentos a instrução formal de aspectos gramaticais era valorizada e, em outros, era abolida das salas de aula. Entretanto, nos contextos de L2, atualmente, o pêndulo parece mais equilibrado, e o ensino gramatical é considerado novamente elemento essencial no ensino de língua e componente fundamental para o desenvolvimento completo da competência comunicativa⁵ (CANALE, 1983; CANALE e SWAIN, 1980). Sem o domínio da competência lingüística, os estudantes podem se comunicar efetivamente somente em um número limitado de situações (OXFORD e SCARCELA, 1992).

No Brasil, considerando o ensino de inglês como LE, o que se observa é que os aspectos gramaticais sempre foram o foco na maioria das salas de aula, mesmo quando se propunha uma abordagem comunicativa (ALMEIDA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2006; DUTRA e MELLO, 2004; NEVES, 1996), ou seja, há uma supervalorização da forma em detrimento do uso da língua. O fato é que, se o ensino de gramática tem acontecido de forma explícita, é necessário saber por que os professores agem dessa maneira, investigando o que eles *sabem* e como eles *agem* (BORG, 1999, 1998; JOHNSON e FREEMAN, 2001;), buscando evidências em sua prática e em seu discurso.

Estudos sobre ensino de gramática já evidenciaram três fatores que influenciam as ações dos professores em sala de aula (ALMEIDA, 2003; BORG, 1999, 2001b;

⁵ Segundo Canale (1983) e Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é formada pelas competências lingüística, discursiva, sociolingüística e estratégica.

CARAZZAI, 2002; DUTRA, 2004): o cognitivo, o contextual e o experiencial⁶. Na verdade, esses fatores influenciam diretamente todas as decisões tomadas pelos professores, inclusive as relativas ao ensino de aspectos lingüísticos. Os professores fazem escolhas e adequações, visto que estão constantemente se deparando com um grande número de possibilidades, entre as quais é preciso selecionar as que melhor se ajustam a determinado objetivo (RICHARDS e LOCKHART, 1996). No entanto, em vários casos, essas escolhas não parecem ser feitas de maneira informada ou de maneira consciente. Assim, a falta da *reflexão sobre a ação* faz com que as escolhas dos professores sejam fundamentadas em práticas rotinizadas ou em sua competência implícita. Em Almeida (2003) constatou-se pouca consciência na tomada de decisão na prática dos professores participantes do estudo. Quando os professores participaram de uma sessão de visionamento, demonstraram surpresa em relação ao que faziam em sala de aula quanto ao uso da terminologia gramatical. Os professores comentaram que não percebiam que adotavam determinada prática e, a partir dessa percepção, se questionavam, tentando refletir sobre sua prática no geral. Uma professora chegou a dizer *é engraçado, eu não reparava que não usava a terminologia. É, eu não uso mesmo* (SVT – ALMEIDA, 2003). Assim, os professores puderam ocupar o lugar de observadores da sua própria prática e não só o de atores. Dessa forma, distanciados do papel de atores, eles puderam avaliar sua prática de maneira retrospectiva, como também observado por Dutra e Mello (2004):

⁶ Esses fatores serão detalhados no capítulo Revisão da Literatura.

É através do uso de instrumentos como escrita de diários, gravações de aulas, sessões de visionamento, (que) o professor passa a ver e (a) repensar sua prática de maneira a conhecê-la melhor e decidir quais ações baseadas em quais teorias, são mais apropriadas para o contexto de ensino em que atua (DUTRA e MELLO, 2004, p.38.).

Vale ressaltar, entretanto, que o fato de se posicionarem como observadores da própria prática nem sempre é suficiente para resultar em uma tomada de consciência que propiciasse algum tipo de mudança. Dois dos professores, participantes da pesquisa de Almeida (2003), foram novamente pesquisados em Almeida (2004)⁷, e os mesmos padrões da prática e do discurso foram encontrados, mesmo com relação aos que haviam causado estranheza aos professores no primeiro estudo.

Isso sugere que a auto-observação de uma única aula não é suficiente para que haja uma tomada de consciência e uma conseqüente mudança da prática. É necessário que os professores possam se analisar de uma maneira sistemática, além de se envolverem com leituras e possibilidades de práticas diferentes daquela já experienciada, o que pode ser proporcionado nos projetos de educação continuada e / ou pela participação em pesquisas.

Nos contextos de educação continuada, além de se tornarem mais conscientes de sua prática, os professores podem se tornar profissionais reflexivos (ZEICHNER e LISTON, 1996), capazes de *refletir sobre a ação e na ação* (SCHÖN, 2000), sempre em busca da melhoria e adequação de suas práticas pedagógicas aos seus contextos de atuação. É necessário, também, que esses profissionais dialoguem constantemente com seus pares, compartilhando idéias, experiências e conhecimento, ao mesmo tempo em que dialoguem

⁷ Almeida, M. *A relação entre auto-conhecimento, reflexão e mudança*. Trabalho final apresentado à disciplina Formação de Professores, ministrada pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello. POSLIN/FALE/UFMG. Dezembro de 2004.

também com autores e pesquisadores da área de lingüística aplicada, por meio de participações em eventos profissionais da área e da leitura de textos especializados.

Se professores estiverem engajados em um processo de educação continuada, tendo a oportunidade de ampliar seus conhecimentos de teorias e metodologias, e (re)visitar, (re)avaliar e criticar suas práticas em sala de aula, é possível que eles sejam capazes de se tornar mais conscientes e, conseqüentemente, mais reflexivos, adaptando suas práticas aos seus contextos de atuação.

Esta pesquisa enfoca, portanto, duas importantes áreas da lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: a do ensino de gramática e a da formação continuada de professores de língua estrangeira. Um dos principais motivos de este estudo focalizar o ensino de gramática é que, apesar de várias pesquisas e artigos tratarem do modo como a gramática *deveria* ser abordada na sala de aula (ELLIS, 1997; JOURDENAIS *et. al.*, 1995; LONG, 1991; LONG e ROBINSON, 1998; OXFORD e SCARCELLA, 1992; SCHMIDT, 1995), ainda são poucas as pesquisas que procuram identificar *como* esse ensino *realmente acontece* (ALMEIDA, 2003; BORG, 1998a, 1998b, 1999, 2001a, 2001b; CARAZZAI, 2002; DUTRA, 2004; GIL e CARAZZAI, 2007; SWAIN E LAPKIN, 1998). Especificamente no Brasil, o ensino de estruturas gramaticais é muito freqüente nas aulas de inglês, sobretudo em escolas regulares (ALMEIDA FILHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2006 NEVES, 1996), apesar da orientação dos PCNs de 5ª a 8ª série seja para se ensinar a língua em uso, com algum destaque para a leitura. Também as novas orientações curriculares do ensino médio, bastante abrangentes, sugerem o desenvolvimento das quatro habilidades com o foco no letramento crítico.

A motivação para focalizar a formação continuada de professores está no interesse em pesquisar o ambiente de escola pública e na oportunidade de acompanhar os professores durante todo seu percurso em um projeto de educação continuada, buscando o entendimento de como o projeto poderá propiciar o aperfeiçoamento profissional cada vez mais almejado.

A originalidade desta tese está, portanto, em ser um estudo longitudinal sobre a relação entre reflexão e mudança no ensino de gramática. O estudo se afilia ao paradigma de pesquisa na área da lingüística aplicada, que valoriza a prática docente que deve ser mais bem entendida, assim como a relação teoria e prática, entendida como complementar e não dicotômica.

Esta pesquisa compreende duas fases: a primeira abrangeu o período de dois anos, no qual as participantes estavam envolvidas no projeto de educação continuada (EDUCONLE⁸). A segunda fase aconteceu seis meses após a saída das professoras desse projeto. Todas as duas fases da pesquisa foram norteadas por objetivos e perguntas específicas. Além disso, foi também meu objetivo como pesquisadora proporcionar às professoras momentos em que a *reflexão sobre a ação* pudesse acontecer, para que, com base nessa reflexão, as professoras pudessem adotar uma prática de *reflexão na ação*, desvendando ações rotinizadas, repensando-as e problematizando-as.

A primeira fase deste estudo foi dividida em duas etapas. Na primeira, com os dados coletados em 2006, primeiro ano das professoras no projeto EDUCONLE, o objetivo geral

⁸ Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG, o qual será detalhado no capítulo de Metodologia.

foi descrever como elas abordavam o ensino de gramática em sala de aula. Essa descrição tornou necessária, uma vez que, como já dito, o ensino formal da gramática é realizado regularmente na maior parte das salas da aula de LE no Brasil (ALMEIDA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2001; DUTRA e MELLO, 2004, CONCEIÇÃO, 2006 NEVES, 1996).

Além de descrever como a abordagem de ensinar *realmente acontecia* em sala de aula, outro objetivo desta fase foi identificar o motivo pelo qual as professoras adotavam tal prática de ensino de aspectos gramaticais, identificando os fatores que mais influenciavam nessa escolha. Essa etapa objetivou também verificar se as professoras conseguiriam refletir sobre suas ações tornando-se analistas da própria prática verbalizando-a e criticando-a.

A primeira etapa da pesquisa foi norteadas pelas seguintes perguntas:

- *Como o ensino de gramática acontece na sala de aula de LE?*
- *Quais são os fatores que fundamentam as escolhas feitas pelas professoras ao adotarem tal prática?*
- *As professoras conseguem refletir sobre suas práticas demonstrando consciência de suas ações?*

Na segunda etapa da primeira fase, que compreende o ano de 2007, o segundo e último ano das professoras no projeto Educonle, o objetivo foi verificar se houve indícios de mudanças no discurso das professoras, acerca de suas ações, a partir do momento em que elas tiveram mais contato com novas possibilidades de práticas e novos conhecimentos no EDUCONLE e também frente a possibilidade de se tornarem analistas de suas ações. Um outro objetivo desta segunda etapa foi o de verificar se havia algum indício de

mudança na prática das professoras com relação ao ensino de gramática. Essa etapa foi norteada pelas seguintes perguntas:

- *Há indícios de mudanças no discurso das professoras ao analisarem sua própria prática?*
- *Há indícios de mudanças na prática das professoras com relação ao ensino de gramática?*

A segunda fase da pesquisa aconteceu seis meses após o término da participação das professoras no projeto EDUCONLE, em agosto de 2008. O objetivo foi verificar se os indícios de movimento de mudança iniciado no segundo ano do projeto continuaram acontecendo no discurso e na prática das professoras, mesmo depois de se distanciarem do EDUCONLE. Vale ressaltar que o processo de mudança⁹ não é considerado como linear e isolado, mas sim um processo contínuo, com idas e vindas. Essa segunda fase foi realizada somente com uma das participantes e foi norteada pela seguinte pergunta:

- *Os movimentos de mudanças iniciados ao longo da pesquisa e da participação no EDUCONLE podem ser observados mesmo depois de sua desvinculação do projeto?*

⁹ O conceito de mudança será discutido na revisão teórica.

Ao responder às perguntas da pesquisa aqui propostas, espero contribuir para maior entendimento do papel da tomada de consciência e da reflexão na prática das professoras de língua estrangeira, participantes de projetos de educação continuada. Além disso, focalizando o ensino de gramática, espero contribuir, também, para um maior entendimento de como esse ensino acontece e dos motivos que o fundamentam.

Este estudo será apresentado em cinco capítulos, conforme descrição a seguir. Inicialmente, foram introduzidas as duas áreas de interesse da pesquisa: a formação reflexiva de professores em educação continuada e o ensino de aspectos gramaticais. Além disso, na introdução foram explicitados os objetivos das duas fases da pesquisa, bem como as perguntas que as norteiam.

No capítulo 1, apresento a revisão da literatura pertinente ao estudo e a trajetória do ensino de gramática. Posteriormente, comento sobre a área de formação continuada de professores de língua estrangeira e sobre pesquisas que abordam os fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores. Em seguida menciono as características específicas do professor de língua estrangeira e sua sala de aula. Com o foco na prática reflexiva, discuto a relação entre o auto-conhecimento e a reflexão e, finalmente, o processo de mudança.

No capítulo 2, faço a caracterização da pesquisa, com a apresentação da metodologia utilizada. Discorro sobre o contexto e as participantes do estudo, assim como os instrumentos de coleta de dados. No final do capítulo, faço o detalhamento dos procedimentos de análise.

No capítulo 3, trago a análise e a discussão dos dados obtidos das respostas às perguntas de pesquisa. Este capítulo se divide em três seções, *o início do percurso, o*

caminho da prática reflexiva e o continuar da caminhada, referentes aos resultados dos três anos de coleta de dados. Cada seção se subdivide a fim de responder às perguntas da pesquisa referentes à cada fase.

Finalmente, no capítulo 4 são apresentadas as considerações finais do estudo, suas contribuições, bem como suas limitações. Aponto também as possibilidades de pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

O professor não é mais visto como uma “tabula rasa” que pode ser simplesmente “treinado” para atingir comportamentos desejados, ... o professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.

(VIEIRA ABRAHÃO, 2004, p. 132.)

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresento a revisão da literatura pertinente ao estudo. Primeiramente, discuto a trajetória de ensino de gramática no contexto de segunda língua e língua estrangeira. Em seguida, abordo a área de formação continuada de professores de língua estrangeira e pesquisas que tratam dos fatores que influenciam a prática pedagógica. Além disso, reviso as características do professor de língua estrangeira e de sua sala de aula. Finalmente, discuto questões acerca da prática reflexiva, da relação entre o autoconhecimento e a reflexão, e do processo de mudança.

1.1. O ensino de gramática

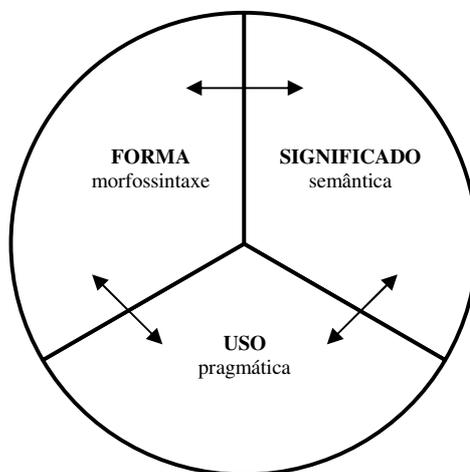
Uma questão que gera muita controvérsia na área de ensino de línguas, quer língua estrangeira, quer segunda língua, é se a gramática deve ou não ser trabalhada na sala de aula (FOTOS e ELLIS, 1991). Para alguns pesquisadores, o ensino de gramática não deveria ocorrer na sala de aula, pois estes acreditam que o foco deliberado em estruturas lingüísticas não levaria à aquisição¹⁰ (KRASHEN e TERRELL, 1983), e advogam que a gramática não deveria ser trabalhada nem mesmo de forma implícita (ELLIS, 1994). Entretanto, existem aqueles que argumentam em favor do foco na forma, fundamentados em evidências que mostram que essa instrução faz diferença (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), atentando para o fato, também, de que é necessário que os alunos percebam a estrutura que está sendo trabalhada em sala de aula, a fim de fazer com que esta seja internalizada (LONG, 1991; SCHMIDT, 1995).

Ao falar de ensino de gramática, é importante explicitar o que se entende pelo termo “gramática”, pois este entendimento tem influência direta na forma como ela é abordada na sala de aula. Gramática é, tradicionalmente, associada à visão que a limita a uma coleção de regras arbitrárias sobre estruturas estáticas da língua, que define o que deve ou não ser aceito (LARSEN-FREEMAN, 1995; ODLIN, 1994). A preocupação primordial é com formas gramaticais e como elas se relacionam entre si. Não há preocupação com o

¹⁰ Os autores Krashen e Terrell (1983) fazem a distinção entre aprendizagem (fenômeno consciente) e aquisição (fenômeno inconsciente). Neste trabalho, uso os termos indistintamente.

significado dessas formas e com o uso apropriado em diferentes contextos (LOCK, 1996). Nessa visão tradicional, a gramática é vista simplesmente como a combinação da **morfologia** e da **sintaxe** (LARSEN-FREEMAN, 1999). Entretanto, esta visão tradicional está presente entre muitos professores que abordam seu ensino de forma descontextualizada. No entanto: “gramática é muito mais do que forma, e o ensino de gramática é mal servido se aos estudantes são dadas somente regras gramaticais”¹¹ (LARSEN-FREEMAN, 2001. p. 251). Uma visão mais contemporânea do que é gramática seria mais abrangente e incluiria três dimensões. Gramática seria definida, então, como a relação e a inter-relação entre **forma** – morfossintaxe, **significado** – semântica e **uso apropriado** – pragmática (LARSEN-FREEMAN, 2001). Essa visão pode ser representada pela figura a seguir:

Figura 1 – Dimensões da Gramática



(Fonte: LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 252)

¹¹ Grammar is about much more than form, and its teaching is ill served if students are simply given rules (LARSEN-FREEMAN, 2001. p. 251).

A figura 1 traz as três dimensões das estruturas gramaticais que são coexistentes e igualmente importantes. Larsen-Freeman (2001) refere-se a perguntas chaves para tratar das estruturas lingüísticas em cada dimensão: “forma – Como ela é formada; significado – O que ela significa? Uso – Quando/Por que ela é utilizada?”¹² (LARSEN-FREEMAN, 1991, p. 280). Assim, o professor que entender a gramática como a interação entre forma/significado/uso apropriado pode abordar o ensino de maneira contextualizada, demonstrando o uso real da língua.

A controvérsia teórica sobre se a gramática devia ou não ser incluída no ensino de línguas influenciou a criação de métodos de ensino e, conseqüentemente, a prática nas salas de aula. A partir do desenvolvimento de pesquisas, diferentes métodos e abordagens de ensino foram criados, modificados e adaptados.

Apresentarei, a seguir, as características das abordagens *foco nas formaS*, *foco no significado* e o *foco na forma*, denominadas por Long (1991), a fim de discutir como vários métodos de ensino tratam o ensino de gramática.

¹² Form – How is it formed? Meaning – What does it mean? Use – When/Why is it used? (Larsen-Freeman, 1991, p. 280)

1.1.1. A abordagem *Foco nas FormaS*

Ao fazer uma retrospectiva do ensino de línguas, é possível notar que certos métodos ou abordagens tinham ora o foco no uso, ora o foco na análise da língua (CELCE-MURCIA, 2001). Nos métodos **Gramática e Tradução** e **Áudio-Lingual**, e nas abordagens *Silent Way* e *Total Physical Response* a gramática é trabalhada, seja de forma implícita ou de forma explícita, sempre a partir da estrutura (ELLIS *et. al.*, 2002). Nenhum desses métodos tinha a preocupação com as funções da língua ou sua adequação ao contexto de uso. Esses métodos e abordagens foram classificados como exemplos da abordagem do *foco nas formaS* (LONG e ROBINSON, 1998), nos quais se privilegia as formas, ou melhor, a instrução gramatical como ponto primordial a ser tratado. Na abordagem *foco nas formaS* (LONG, 1991), os estudantes desenvolvem a habilidade para resolver exercícios de conhecimento de regras gramaticais em um ambiente controlado e planejado, mas não a habilidade para usar a língua alvo (LA) como um todo, em situações não planejadas e mais naturais (JOURDENAIS *et al.*, 1995).

O objetivo do **Método de Gramática e Tradução**¹³ (LARSEN-FREEMAN, 2000) era ensinar os alunos de uma L2 a lerem a literatura escrita na língua-alvo. Para isso, eles aprendiam regras gramaticais e vocabulário da LA. A partir da tradução de uma língua para

¹³ *Grammar Translation Method*

outra, regras gramaticais eram trabalhadas pelo estudo dedutivo¹⁴, isto é, regras gramaticais e exemplos eram dados, e deveriam ser memorizados para posterior aplicação em outros exemplos. “Este método valoriza a análise da língua e não seu uso” (DUTRA e MELLO, 2004a. p.11), não se tornando eficiente em muitos casos, pois não prepara os alunos para usarem a LE em situações de comunicação.

O método **Audio-Lingual**¹⁵, baseado na lingüística estrutural (DUTRA e MELLO, 2004a), procura fazer com que os alunos usem a LA para se comunicarem. Para tanto, acredita-se que “os alunos têm de aprender a usar uma língua alvo automaticamente”¹⁶ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45). A gramática é trabalhada de forma indutiva pelos exemplos dados, e regras explícitas não são fornecidas. Segundo Dutra e Mello (2004a), a visão da língua é determinante nas ações pedagógicas do professor que segue qualquer método. No caso do *Áudio-Lingual*, a língua ensinada é manipulada sem haver preocupação com o significado, resumindo-se à estrutura em si. Ainda que os alunos possam vir a aprender línguas com esse método, como também através de outros, muitas vezes eles não conseguem se comunicar em situações não controladas fora da sala de aula.

Apesar de Larsen-Freeman (2000) afirmar que a maioria dos métodos e abordagens acima mencionados tinha o objetivo de ensinar aos alunos como se comunicar na LA, isso não acontecia. Percebe-se que o enfoque das aulas dos métodos que tinham uma abordagem voltada para o *foco nas formaS* estava na língua como sistema formal, que era ensinada de

¹⁴ Ensino dedutivo é aquele que primeiramente regras gramaticais são apresentadas e posteriormente os exemplos, enquanto que o ensino indutivo é aquele no qual os alunos são levados a descobrir as regras a partir de exemplos (RICHARD-AMATO, 1999).

¹⁵ *The Audio-Lingual Method*

¹⁶ “...students need ... to learn to use it (*target language*) automatically without stopping to think.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45).

maneira segmentada e passo a passo. Isto acontecia porque as pessoas que utilizavam os métodos citados acreditavam que aquisição de uma língua era um processo de acumulação gradual de partes até que a estrutura inteira daquela língua fosse construída (WILKINS, 1976 *apud* LONG e ROBINSON, 1998). Em nenhum momento do processo de ensino/aprendizagem os estudantes eram expostos a contextos comunicativos (JOURDENAIS *et al.*, 1995).

1.1.2. A abordagem *Foco no Significado*

Na década de 70, questionou-se sobre o alcance dos objetivos que alguns métodos se propunham, ou seja, ensinar os alunos a se comunicarem em uma LE ou L2. O que foi observado é que “os alunos aprendiam a produzir sentenças com acuidade em uma lição, mas não conseguiam usá-las apropriadamente fora do contexto de sala de aula em interações verdadeiramente comunicativas naturais”¹⁷ (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 121). Foi visto, então, que, para ser capaz de se comunicar em uma LA é preciso mais que a competência lingüística. Com base nessas observações, houve, no final dos anos 70 e no início dos anos 80, uma mudança de abordagens centradas na estrutura para uma abordagem comunicativa (WIDDOWSON, 1990).

¹⁷ “students could produce sentences accurately in a lesson, but could not use them appropriately when genuinely communicating outside of the classroom” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 121).

O objetivo da Abordagem Comunicativa¹⁸ é desenvolver no aluno a capacidade de se comunicar na LA em situações não controladas. Nesse caso, enfatizam-se as funções da língua ao invés das formas. Existe a preocupação de fornecer aos alunos experiências comunicativas reais (ELLIS, 1994, 1997). Segundo Lightbown e Spada (1993), no ensino comunicativo a correção de erros é limitada e o significado é privilegiado sobre a forma. Além disso, há mais ênfase na compreensão do que na produção, e o insumo por vezes é simplificado.

Com o foco voltado para a comunicação e para o uso da língua, o ensino de gramática e estruturas foi praticamente abolido da sala de aula. Passou-se a acreditar que os estudantes podiam absorver toda a gramática de que eles precisavam através de atividades comunicativas, sem qualquer instrução formal implícita ou explícita das estruturas da LA.

Essa idéia de aquisição da gramática por exposição natural em lugar de algum tipo de instrução formal foi também desenvolvida por Krashen e Terrell (1983), que propuseram um modelo que desenfatura o papel dessa instrução no desenvolvimento comunicativo. Esses autores acreditam, por exemplo, que a memorização de regras tem pequeno efeito na aquisição de uma segunda língua, e por isso sugerem a abolição da gramática das salas de aula de língua. De acordo com Oxford & Scarcella (1992), a visão de Krashen e Terrell (1983) sobre o ensino de língua foi, talvez, um antídoto necessário à superexposição gramatical a que os estudantes estavam sujeitos no auge das abordagens cognitivas, cujas discussões centravam-se no fato de a competência em uma língua ser definida unicamente em termos de competência lingüística.

¹⁸ *Communicative Approach.*

Nessa visita histórica ao ensino de L2 e LE, pode-se notar “uma tendência de organização estrutural e de valorização da forma *per se* por todos os métodos, exceto pela abordagem comunicativa” (DUTRA e MELLO, 2004a. p.13). A partir da abordagem comunicativa, houve, então, em alguns contextos um abandono completo das formas nas salas de aula de L2 e LE, por volta dos anos 70 e 80, em favor de uma abordagem igualmente limitada, que Long (1991) denominou de *Foco no Significado*, cuja premissa é a visão de língua não como um objeto de estudo, mas como algo a ser experimentado naturalmente (JOURDENAIS *et. al.*, 1995). O problema, nesse tipo de abordagem, é que, embora os alunos se tornassem fluentes, revelavam evidência de fossilização prematura e não incorporavam o insumo que lhes era fornecido, apesar de diversas oportunidades de aprendizagem (LONG e ROBINSON, 1998). Desse modo, nem a abordagem estruturalista dos anos 50 e 60, e nem a abordagem mais naturalista e comunicativa dos anos 70 e 80 conseguiram responder adequadamente às necessidades dos estudantes de L2 (JOURDENAIS, *et. al.*, 1995).

1.1.3. A abordagem *Foco na Forma (FonF)*

A luta por um equilíbrio entre enfatizar a produção precisa das formas em L2 e promover comunicação significativa em contextos reais é atualmente uma preocupação no campo de ensino/aquisição de L2. A evidência de que algum tipo de instrução é importante para o processo de aprendizagem não significa que os professores devam se voltar para a

abordagem de *Foco nas FormaS*, privilegiando o ensino de estruturas gramaticais descontextualizadamente. Felizmente, a escolha não se limita unicamente ao *Foco nas FormaS* nem ao *Foco no Significado*. Uma terceira opção, o *Foco na Forma* (FonF), termo proposto por Long (1991), foi apresentada como meio de descrever um fenômeno que induz o estudante a atentar para a forma lingüística dentro de um contexto significativo (JOURDENAIS *et. al.*, 1995). O *Foco na Forma*¹⁹ é a combinação de tarefas em contextos significativos, mas com algum foco na forma lingüística, quando necessário:

“Na instrução *foco na forma* o foco de atenção é primeiramente no significado. A atenção para a forma surge de atividades centradas no significado derivada no desempenho de uma tarefa comunicativa²⁰”
(ELLIS *et. al.*, 2002. p. 420).

Há dois tipos de instrução *foco na forma*: um é o *foco na forma* planejado e o outro é o *foco na forma* acidental (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; ELLIS *et. al.* 2002). O *foco na forma* planejado envolve tarefas com foco em algum aspecto lingüístico sempre em um contexto de uso da língua centrado no significado, mas que pode ser pré-determinado. Nesse caso, o professor focaliza a forma lingüística de maneira proativa. Esse tipo de instrução é similar à instrução *foco nas formaS* no sentido de que uma forma lingüística é

¹⁹ Para uma leitura mais detalhada sobre essa abordagem, ler Doughty e Williams (1998) e para um exemplo de aplicação dessa abordagem no contexto educacional brasileiro, ver Gontijo (2001), Elizi (2004), Néri (2006) e Marques (2007).

²⁰ ... in focus-on-form instruction the primary focus of attention is on meaning. The attention to form arises out of meaning-centred activity derived from the performance of a communicative task (ELLIS *et. al.* 2002. p. 420).

pré-selecionada para tratamento. Entretanto, essa abordagem se difere do *foco nas formas* em dois aspectos-chave:

primeiro, a atenção à forma ocorre em interação onde o foco inicial é no significado; segundo, os aprendizes não têm conhecimento de que uma forma específica está como alvo, e por isso espera-se que eles se portem como ‘usuários da língua’ ao invés de ‘aprendizes’ ao desempenharem a tarefa²¹ (ELLIS *et. al.*, 2002. p.421)

O foco na estrutura lingüística é feito, então, de maneira implícita para o aprendiz. A outra forma de instrução *foco na forma* é considerada acidental, pois o professor não determina *a priori* qual estrutura focalizar, adotando uma postura reativa. A atenção é voltada para uma determinada estrutura a partir da necessidade dos alunos diante da dificuldade de utilização destas em contextos de uso comunicativo. Na primeira seção deste capítulo a área de ensino de gramática foi discutida. A seguir, a área de formação de professores será abordada.

²¹ First, the attention to form occurs in interaction where the primary focus is on meaning. Second, the learners are not made aware that a specific form is being targeted and thus are expected to function primarily as ‘language users’ rather than as ‘learners’ when they perform the task.

1.2. A formação continuada de professores de língua estrangeira

A área de formação de professores de línguas tem sido centro de muitas pesquisas, primordialmente a partir dos anos 90, quando a lingüística aplicada decidiu ampliar seu escopo e considerar esta uma nova linha de pesquisa (GIL, 2005). Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos nessa área trazem contribuições tanto para a formação pré-serviço quanto para a formação em serviço (DUTRA e MELLO, 2004b; GIMENEZ, 2005).

Com as pesquisas na área de formação de professores em serviço pode-se notar a crescente preocupação com a formação continuada do profissional de língua estrangeira (CELANI, 2001, 2002; DUTRA e MELLO, 2004; JORGE, 2005; LOCKHART, 1996; MAGALHÃES, 1996; ZEICHNER e LISTON, 1996; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004, entre outros). Pesquisas e projetos têm sido desenvolvidos entre as universidades e as escolas para que haja um intercâmbio de conhecimentos desses dois contextos. Dessa forma, professores que já estão em serviço têm a oportunidade de retornar à academia trazendo suas teorias, suas experiências, seus sucessos e frustrações, ao mesmo tempo em que a academia pode iluminar-se em realidades de práticas diversas. Dessa união surgem frutos positivos para a área de formação de professores da lingüística aplicada.

Nesse contexto, é importante discutir a relação entre a teoria e a prática. Tradicionalmente, há uma dicotomia entre teoria e prática, sendo a primeira vinculada a pesquisadores e a segunda, a professores (KUMARAVADIVELU, 2003). A teoria “geralmente é vista como constituindo um conjunto de *insights* e conceitos derivados de disciplinas acadêmicas, tais quais educação geral, ciências lingüísticas, aquisição de

segunda língua, psicologia cognitiva, e ciências da informação²²” (KUMARAVADIVELU, 2003. p.18). Por outro lado, a prática é vista por:

constituir um conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem indicadas pelo teórico ou por um *syllabus designer*, ou produtor de materiais, e adotada ou adaptada pelo professor e pelo aluno com o propósito de juntos alcançarem os objetivos explícitos ou implícitos de aprendizagem e ensino de língua na sala de aula²³ (KUMARAVADIVELU, 2003. p.18).

Alto-me à visão de Kumaravadivelu (2003) segundo a qual teoria e prática deveriam se informar mutuamente, e deveriam, por isso, constituir um todo uniforme. O autor critica a divisão entre teoria e prática que é refletida na distinção entre Teoria Profissional e Teoria Pessoal de educação. Ele acredita que, assim, perpetua-se a divisão entre teoria profissional de teóricos e teoria pessoal de professores. Nesse ponto, concordo com o autor, pois acredito que professores são capazes, tanto quanto os teóricos, de criar teorias. O que diferencia esses dois profissionais é o lugar de onde falam. Um fala da academia, um lugar reconhecido tradicionalmente pela realização de pesquisas; e o outro fala da escola, lugar onde a prática é realizada. Entretanto, pondero a posição do autor de supervalorizar o papel da experiência no desenvolvimento do que ele chama de professores práticos²⁴

²² ... theory is generally seen to constitute a set of insights and concepts derived from academic disciplines such as general education, linguistic sciences, second language acquisition, cognitive psychology, and information sciences (KUMARAVADIVELU, 2003. p.18).

²³ Practice is seen to constitute a set of teaching and learning strategies indicated by the theorists or the syllabus designer or the materials producer, and adopted or adapted by the teacher and the learner in order to jointly accomplish the stated and unstated goals of language learning and teaching in the classroom (KUMARAVADIVELU, 2003. p.18).

²⁴ Practising Teachers (KUMARAVADIVELU, 2003. p.19).

(KUMARAVADIVELU, 2003. p.19). Corroboro a idéia de que a experiência tem um papel importante tanto na formação inicial quanto no processo continuado de desenvolvimento profissional (BORG, 2006b, 2003; RICHARDS e LOCKHART, 1996). Entretanto, receio que, quando o autor fala de professores práticos, possa estar diminuindo o papel da formação profissional formal, que é o que diferencia o profissional de língua de um falante competente da língua alvo. A profissão de professor implica ter conhecimentos teóricos específicos (CELANI, 2001), pois é isso que diferencia esses profissionais de pessoas que têm minimamente o conhecimento da língua e a intuição de como dar aulas, que pode ser advinda da experiência de ser aluno. Como afirma Celani (2001, p. 24) “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica” na área de atuação.

Além disso, o fato de ter experiência por si só não significa que o professor estará se desenvolvendo profissionalmente. Richards e Lockhart (1996, p.3) listam cinco suposições da natureza do desenvolvimento do professor:

1. Professores precisam ter uma extensa base de conhecimento para que tomem decisões informadas.
2. O auto-questionamento utilizando técnicas do tipo de pesquisa-ação pode revelar informações importantes sobre o seu ensino.
3. Os professores normalmente não são conscientes do que fazem quando ensinam.
4. Experiência sem reflexão é insuficiente.
5. Reflexão crítica é essencial para maior entendimento²⁵ (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p.3).

²⁵ 1. Teachers need an extensive knowledge base in order to make informed decisions. 2. Self-inquiry using action research-type techniques can reveal important information about one’s teaching. 3. Teachers are often

Ter conhecimentos de teorias advindas de outros é tão importante para formar a base de conhecimento do professor quanto, pela reflexão, conhecer e repensar suas próprias teorias para atingir uma prática localmente situada. Dessa forma, teoria e prática se informam mutuamente, para que o professor teorize sua prática (KUMARAVADIVELU, 2003; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA e DUTRA, 2008).

Os projetos de educação continuada são importantes principalmente para os professores de inglês da rede pública de ensino, pois são eles que trabalham com classes sociais que têm poucas oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula e, por isso, merecem que o ensino seja melhorado. Esses professores, que já se afastaram das universidades, têm a oportunidade de retornar a elas com toda sua experiência de prática de sala de aula. Eles trazem para os cursos de educação continuada todo o conhecimento, os sucessos e os desafios que encontram em seus contextos específicos. Esse reencontro dos professores com as universidades é um campo fértil para pesquisas que têm como objetivo investigar, dentre outros aspectos, a relação teoria e prática, bem como o desenvolvimento dos professores, tanto a nível pré-serviço, quanto em serviço.

Alguns dos temas pesquisados no projeto de educação continuada EDUCONLE²⁶ são: “o papel da reflexão no desenvolvimento profissional (cf. Dutra e Mello 2004 a; Jesus, Mello e Dutra 2007); crenças: sobre o que é um bom aprendiz, sobre o processo de

unaware of what they do when they teach. 4. Experience without reflection is insufficient; 5. Critical reflection is essential for greater understanding (RICHARDS e LOCKHART, 1996. p.3)

²⁶ Para maior informação sobre as pesquisas aqui mencionadas, ver Dutra e Mello (no prelo)

avaliação (cf. Araújo, 2004; Arruda, 2008); metáforas sobre o ensino de gramática (cf. Mello e Dutra 2003, Souza 2008); a relação teoria-prática (cf. Oliveira, 2006); o papel da colaboração no processo de formação de professores (cf. Jorge, 2005; Oliveira, 2006); (re)conceitualizações conceituais (cf. Mello 2005); mudanças discursivas e na prática pedagógica (cf. Dutra 2005; Jesus, Dutra e Mello 2007); aquisição de itens lingüísticos (cf. Néri 2006; Marques 2007); narrativas na prática reflexiva (cf. Dutra e Mello 2004 b; Dutra e Mello 2008)” (DUTRA e MELLO, no prelo). A minha pesquisa ora descrita se aproxima dos temas: reflexão e narrativas no desenvolvimento profissional e aprofunda na questão do ensino de gramática.

Algumas das pesquisas que vêm sendo feitas “na área educacional têm enfatizado o papel que as crenças, as suposições, as teorias pessoais têm em moldar a instrução na sala de aula”²⁷ (BORG, 1998, p. 273). Isso acontece em razão do entendimento de que “o que o professor faz é reflexo do que ele sabe e acredita, e que o conhecimento do professor e ‘o pensamento do professor’ fornecem um modelo ou esquema que guia suas ações em sala de aula” (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p. 29)²⁸. Essas crenças, suposições e conhecimentos que moldam a prática do professor entram em contato com fatores contextuais e experienciais, que, juntamente com o fator cognitivo, determinam a postura e a ação pedagógica por eles adotadas. Por isso, tornou-se imprescindível pesquisar como se constitui a cognição do professor de línguas, ou seja, “o que este professor **pensa, conhece,**

²⁷ “In recent years, educational research has emphasized the role that teachers’ beliefs, assumptions, and personal theories play in shaping classroom instruction” (BORG, 1998, p. 273).

²⁸ ... what teachers do is a reflection of what they know and believe, and that teacher knowledge and “teacher thinking” provide the underlying framework or schema which guides the teacher’s classroom actions (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p. 29).

e acredita – e a relação disto com as práticas de sala de aula dos professores”²⁹ (BORG, 2006b, p. 1, meu grifo), ou seja, com o que os professores **fazem**.

1.3. Fatores que influenciam a prática pedagógica dos professores

Estudos desenvolvidos na área de formação de professores e de ensino de gramática têm identificado alguns fatores que influenciam a prática e o discurso dos professores. Esses fatores podem ser separados em três grupos: experiencial, contextual, e cognitivo. Vale ressaltar, entretanto, que, apesar dessa separação, esses fatores são inter-relacionados, como veremos mais adiante.

Antes de discutir esses fatores, porém, apresento brevemente os trabalhos nos quais eles foram observados. Tanto em Borg (1999) quanto em Carrazzai (2002), Almeida (2003) e Dutra (2004) eles apareceram como influências na prática dos professores. Vários estudos de Borg (1998, 1999, 2001a, e 2001b) buscam entender o papel da gramática na prática de professores. Ao discutir os resultados obtidos da análise de comentários de quatro professores acerca de suas decisões quanto ao fato de utilizarem ou não a terminologia

²⁹ ... what language teachers think, know and believe – and of its relationship to teachers’ classroom practices. (BORG, 2006, p. 1)

gramatical em suas práticas pedagógicas, Borg (1999) conclui que os fatores que influenciam essas decisões são o experiencial, o cognitivo e o contextual.

Os resultados obtidos por Carazzai (2002) mostram que, com os nove professores participantes de sua pesquisa, a gramática e o ensino de gramática são usados como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem e que as crenças dos professores são influenciadas pelos mesmos fatores identificados em Borg (1999, 2001a), ou seja, experienciais, contextuais e cognitivos.

No estudo de Almeida (2003), o fator que teve maior influência na prática dos quatro professores participantes, sendo dois em formação e duas já formadas, foi a experiência como alunos. Entretanto, foram identificados também aspectos contextuais e cognitivos como fatores de menos influência na prática. Nesse estudo, pode-se perceber também a pouca consciência dos professores com relação à sua própria atuação. Os professores demonstravam surpresa ao revisitar sua sala de aula por meio da sessão de visionamento.

Em Dutra (2004), foi constatado que as duas professoras em formação, participantes do estudo, tomavam suas decisões em sala de aula sob influências de experiências anteriores e concomitantes à pesquisa, de elementos pedagógicos e de fatores contextuais, corroborando os resultados de Borg (1998).

A seguir, cada um dos três fatores que influenciam a prática docente é explorado detalhadamente. Apesar da separação aqui apresentada, ressalto que eles ocorrem em conjunto, interagindo e influenciando as práticas pedagógicas.

1.3.1. Fator experiencial

O fator experiencial é resultante de todas as experiências pelas quais o professor passou em sua história de vida. Ele engloba a experiência do professor como aprendiz e as diferentes práticas pedagógicas às quais ele foi exposto quando ainda era aluno. Além disso, a experiência como alunos sobre o que ele identificava que melhor funcionava para seu aprendizado, inclusive nos cursos de formação pelos quais tenha passado, também são incluídos como fatores experienciais. Esse fator engloba, também, a própria experiência como professor em sua prática de ensino, ou seja, a experiência que ele vai tendo ao longo de sua carreira, dentro e fora da sala de aula, em situações ligadas à sua atividade de professor. Muitas vezes, os professores repetem atividades que deram certo, ou adaptam outras em função do que aconteceu nos anos anteriores (ALMEIDA, 2003; BORG, 1999; CARAZZAI, 2003; RICHARDS e LOCKHART, 1996).

1.3.2. Fator contextual

Trata-se de outro importante fator que influencia a prática dos professores. Muitas vezes, ele funciona restringindo ou limitando os outros fatores e a própria prática (BORG, 2006b). Alguns professores vêem a necessidade de mudar sua prática e seu planejamento por causa de fatores alheios à sua vontade (OLIVEIRA e DUTRA, 2006). Fatores do

contexto, como pouco tempo para a preparação de aulas e materiais, falta de recursos, opinião de pais de alunos, diretores, provas, currículos, são o que Borg (2006b) considera fatores contextuais externos. Estes muitas vezes interferem na forma como os professores gostariam de agir em sala de aula, fazendo com que eles tenham de se adaptar à realidade da escola e de seus alunos. Existem também os fatores contextuais internos, como turmas cheias ou indisciplinadas, que surgem no curso da instrução, como evidência de que os alunos estão (ou não) entendendo as explicações do professor (BORG, 2006b).

1.3.3. Fator cognitivo

Esse fator influencia e é influenciado pelos outros fatores. Diferentes autores usam termos variados para falar da cognição de professores, cada um com suas peculiaridades, como concepções de prática (FREEMAN, 1993), conhecimento pedagógico (GATBONTON, 1999) ou conhecimento prático pessoal (GOLOMBEK, 1998). Já Borg (1998) propõe um termo mais amplo: sistema pedagógico pessoal do professor (SPP), que é constituído por crenças armazenadas, conhecimentos, teorias, suposições e atitudes. O SPP do professor é construído e modificado ao longo de sua vida, desde aprendiz até ser professor e no continuar dessa profissão.

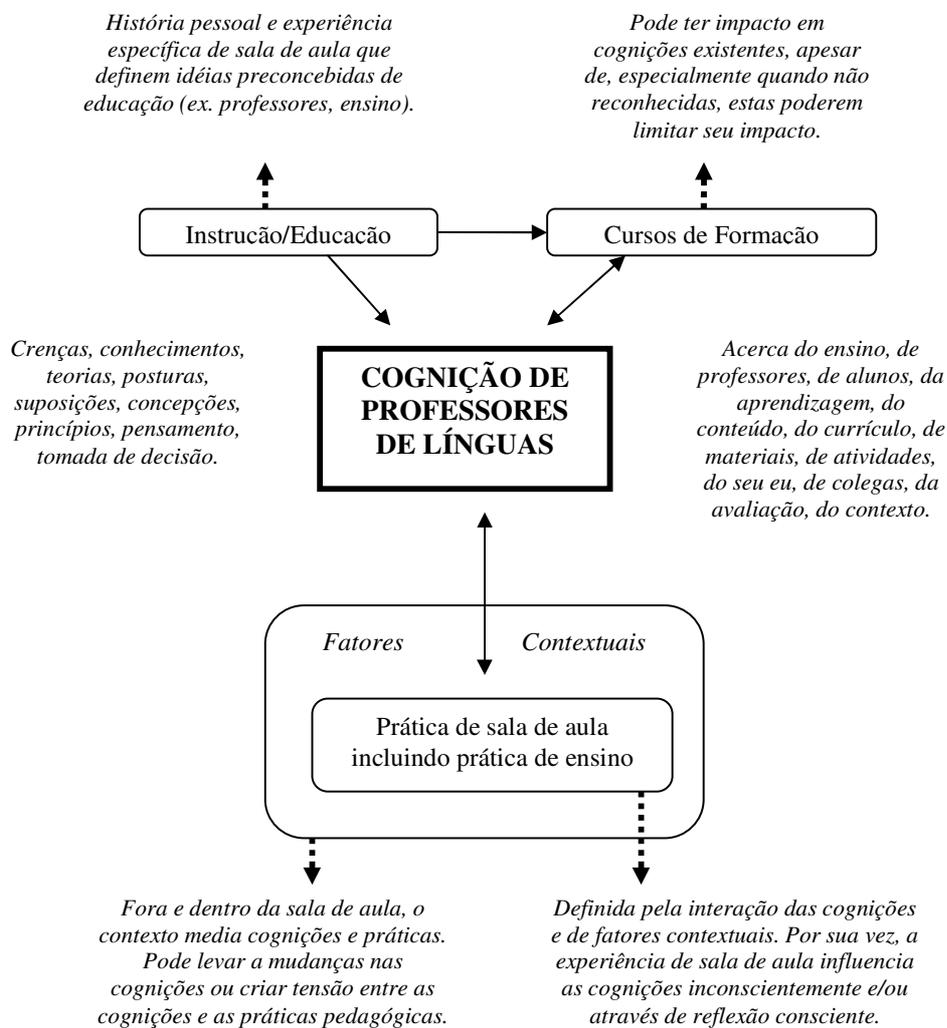
Os sistemas pedagógicos pessoais a que Borg (1998) se refere são semelhantes ao que Richards e Lockhart (1996) chamam de sistemas de crenças de professores³⁰. Segundo esses autores, o sistema de crenças dos professores é fundamentado nos objetivos, valores e crenças que estes têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino. Esse sistema também é fundamentado no entendimento que os professores têm do contexto no qual eles trabalham e dos papéis que nele desempenham (RICHARDS e LOCKHART, 1996). Estes autores acrescentam, ainda, que “essas crenças e valores servem como *background* para muitas das decisões e ações feitas pelos professores e, portanto, constituem o que é chamado de ‘cultura de ensinar’.”³¹ (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p. 30).

O termo cognição de professores de língua, usado por Borg (2003a, 2003b, 2006b), abrange todas as definições mencionadas anteriormente. A cognição do professor de línguas influencia e é influenciada pelos fatores contextuais e experienciais, como pode ser observado na Figura 2.

³⁰ Teachers’ Belief Systems.

³¹ These beliefs and values serve as the background to much of the teachers’ decision making and action, and hence constitute what has been termed the “culture of teaching”. (RICHARDS e LOCKHART, 1996, p. 30).

Figura 2 – Elementos e processos na cognição de professores de língua³²



(Fonte: BORG, 2006b, p. 283).

³² Minha tradução; a figura original encontra-se no ANEXO A.

Esta figura³³, retirada de Borg (2006b), é uma representação esquemática que procura mostrar como os fatores interagem, influenciando e sendo influenciados pela cognição de professores de línguas. A figura resume questões-chave na área de pesquisa de cognição de professores no que se refere aos conhecimentos que os professores de línguas possuem, como esses conhecimentos se desenvolvem e como eles interagem com o aprendizado do professor e a prática de sala de aula. Esses conhecimentos são denominados por Borg de cognição dos professores. Borg (2003, 2006b) utiliza esse termo para se referir à dimensão cognitiva não observável do ensino, ou seja, o que os professores conhecem, acreditam e pensam. Apesar de não ser observável, é possível acessar essa dimensão cognitiva quando os professores têm a oportunidade de expressar seus conhecimentos, suas crenças³⁴ e pensamentos, ou seja, quando se dá voz a eles, é possível entender melhor sua cognição.

O fator experiencial, incidente na prática dos professores, está presente na figura na parte da experiência dos professores, tanto no seu período de instrução/educação quanto no curso de formação. A prática de sala de aula é incluída dentro dos fatores contextuais. Entretanto, sabemos que essa prática é também constituída de experiências, por isso não há uma linha de separação entre esses fatores. O fator cognitivo, ao centro da figura, está

³³ As setas pontilhadas trazem a definição de cada componente da figura. Já as setas contínuas demonstram a relação existente entre os elementos. A seta bidirecional significa que há uma influência mútua entre os fatores.

³⁴ Existe um grande número de pesquisas, tanto no âmbito nacional (c.f. ARAÚJO, 2004; ARRUDA, 2008; BARCELOS, 1995; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999), quanto no âmbito internacional (c.f. DEWEY, 1933; PAJARES, 1992; RICHARDS e LOCKHART, 1994; WOODS, 1996) que se afiliam ao arcabouço teórico de investigação de crenças. Este, entretanto, não é o *framework* teórico deste trabalho. Ainda assim, vale ressaltar que sigo a definição de Dewey (1933) de que “[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro” (Dewey, 1933, p. 6 *apud* Silva 2000, p. 20)

constantemente interagindo com os outros fatores, que resultam na abordagem de ensinar específica de cada professor.

Diferentemente da figura observada em Borg (2003), que trazia ao centro a cognição de professores, a figura aqui analisada (c.f. p. 45 deste estudo) traz ao centro especificamente a cognição de professores de línguas, uma vez que, segundo seu autor, os professores de língua apresentam características distintas dos de outras áreas. A profissão de professor de línguas é peculiar, pois a língua é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o instrumento pelo qual o objetivo deve ser alcançado. Por isso, na próxima seção esta questão será abordada.

Neste trabalho, sigo a visão de Borg (1998, 2003, 2006b) com relação aos aspectos cognitivos, experienciais e contextuais da prática de ensino por ser esta mais abrangente e adequada aos dados desta pesquisa.

1.4. Características distintas da sala de aula e do professor de língua estrangeira

O contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira tem características distintas do de outras salas de aula, que demandam deste professor características igualmente peculiares (BORG, 2006a). Uma característica das aulas de língua estrangeira e segunda língua é o fato de elas serem, ao mesmo tempo, o meio e o objetivo a ser alcançado (BORG, 2006a; RICHARDS e LOCKHART, 1996). Entretanto, em diversas salas de aula de inglês em escolas regulares brasileiras, a língua passa a ser somente o objetivo, ou o fim, uma vez que as aulas são dadas em português, havendo somente a manipulação de estruturas lingüísticas (ALMEIDA FILHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2006). Isso muitas vezes acontece devido à baixa competência lingüística do professor e à crença de que, neste contexto, não é possível aprender uma LE (ALMEIDA FILHO, 2001; DUTRA, no prelo). O conhecimento de língua que o professor tem e a sua percepção acerca desse conhecimento têm influência na forma como ele utiliza a língua e também no que e no como ele decide trabalhar em sala de aula (ANDREWS, 2001, 2003, 2007; BORG 2001).

Com relação à competência lingüística dos professores no Brasil, uma característica é que alguns professores têm pouco conhecimento a respeito da língua e menos conhecimento ainda de seu uso (ALMEIDA FILHO, 1991; CONSOLO, 2007; PINTO, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). Isso acontece em razão da trajetória de ensino de inglês no país. Muitas vezes, os professores tiveram uma história de aprendizagem com o foco estrutural e, portanto, sabem mais falar de estruturas do que sabem usá-las propriamente (ALMEIDA FILHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2006; MOITA LOPES, 1996). Além disso, em

alguns casos, os cursos de Letras são pouco exigentes e têm baixa carga horária de matérias relacionadas à língua estrangeira na qual o professor vai se graduar (PAIVA, 2003).

Há trabalhos no âmbito nacional (cf. CONCÁRIO, 2007; CONSOLO, 2005, 2007; IBRAHIM, 2007; PINTO, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996) e no internacional (cf. ANDREWS, 2001, 2003, 2007; BORG, 2006a; MACDONALD *et. al.*, 2001) que discutem a questão do conhecimento lingüístico do professor de língua estrangeira. Entretanto, essa questão não tem sido muito debatida nos congressos de formação de professor no país.

Talvez a falta de debate ocorra pelo fato de a competência lingüística do professor ser considerada um conhecimento obviamente necessário para a profissão. Entretanto, como mostram os trabalhos mencionados, é um tema complexo que necessita de uma discussão. Gil (2005) fez um levantamento dos focos investigativos dos trabalhos desenvolvidos em aproximadamente 20 anos da linha de formação de professores e dividiu-os em sete grandes categorias: 1) formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; 2) formação de professores e crenças; 3) formação de professores e construção da identidade profissional; 4) formação de professores e novas tecnologias; 5) formação de professores e gêneros textuais; 6) formação de professores e leitura/letramento; e 7) formação de professores e ideologias.

Segundo a autora, essa categorização não implica uma divisão rígida, uma vez que há trabalhos que podem ser enquadrados em mais de uma categoria. Entretanto, como pode ser percebido, não existem trabalhos que abordam especificamente o tema do conhecimento lingüístico necessário à profissão de ser professor.

Apesar de o foco deste trabalho ser a prática reflexiva, gostaria de ressaltar a importância do conhecimento de língua do professor, uma vez que a realidade é que os

professores têm muitas dificuldades com a língua que ensinam (ALMEIDA FILHO, 2001, 1999). Essa dificuldade é refletida na sala de aula, na forma como a língua é trabalhada e ensinada em nosso contexto de inglês como língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1999, 2001; ANDREWS, 2001, 2003, 2007; BORG, 1999, 2003; CONCEIÇÃO, 2006).

Se os professores não tiverem o conhecimento lingüístico necessário desenvolvido, como podem ensinar a língua de forma comunicativa adequando-se às necessidades de seus alunos? Muitas vezes, o que os professores são capazes de fazer é minimamente manipular regras gramaticais, focalizando aspectos estruturais e não de uso da língua. Segundo Almeida Filho (1991. p.77):

comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos (ALMEIDA FILHO, 1991. p.77).

Uma das características que distinguem o professor de línguas estrangeiras é o desafio que eles têm de aumentar o seu próprio conhecimento da língua, visto que, na maior parte dos contextos, eles deveriam ensinar o seu uso (BORG, 2006a) e não a sua análise. Essa oportunidade de desenvolver a competência lingüística do professor, tanto no seu aspecto procedimental quanto no aspecto declarativo, é fornecida por cursos de formação continuada, nos quais o aspecto da cognição do professor é também trabalhado.

Andrews (2001, 2003, 2007) utiliza o termo consciência lingüística do professor de língua³⁵ para explicitar o tipo de conhecimento necessário a esta profissão que deve ser diferente do conhecimento de um usuário proficiente da língua. É necessário que o professor tenha o conhecimento procedimental igual ao de um usuário de uma língua, ou seja, que ele tenha a capacidade de usar a língua para funções comunicativas de maneira natural. Ademais, é necessário que ele possua o conhecimento declarativo, ou seja, que ele saiba não só usar, mas falar a respeito da língua, pois, afinal, ela é também o conteúdo a ser trabalhado (ANDREWS, 2001, 2003, 2007; MACDONALD *et al.*, 2001).

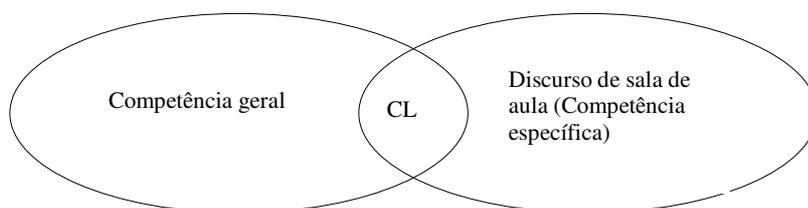
Nesse mesmo sentido, Consolo (2007) desenvolve uma definição da competência lingüística do professor. Segundo o autor,

competência lingüística do professor de LE engloba tanto uma competência ‘geral’, equivalente àquela de falantes da mesma língua que são proficientes em diversos contextos sociais, como uma competência específica para utilizar a linguagem em contextos de ensino e aprendizagem – o discurso de sala de aula (CONSOLO, 2007, p.177).

³⁵ Teacher language awareness.

O autor utiliza a figura a seguir para complementar sua definição:

Figura 3 - Competência lingüística do professor



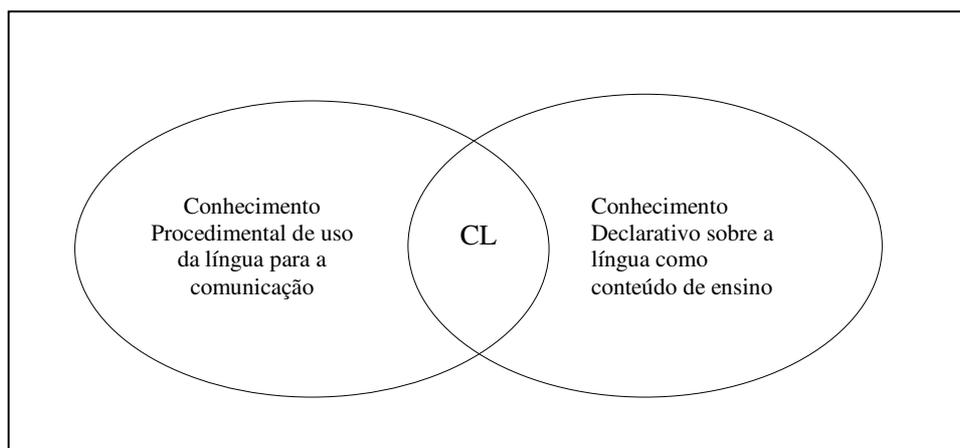
(Fonte: adaptado de CONSOLO, 2007)

A figura demonstra que a competência lingüística do professor está na interseção do saber procedimental do uso da língua – a competência geral – e do saber declarativo sobre a língua – a competência específica do discurso de sala de aula peculiar à profissão. Vale ressaltar, entretanto, que o discurso de sala de aula não se restringe ao saber declarativo. Mesmo no contexto de sala de aula, é necessário que o professor utilize a língua comunicativamente, seja para dar instruções, seja para das explicações, por exemplo. Além disso, a sala de aula pode ser espaço para trocas reais de informação, como saber sobre a família do aluno, seus interesses em momentos de diversão, etc.³⁶ Desta forma, segue abaixo uma proposta de inclusão desses elementos à figura de Consolo (2007) por ilustrar

³⁶ Neste sentido, o professor, ao conhecer melhor seu aluno, pode preparar atividades de seu interesse.

mais adequadamente o que se entende como sendo os componentes da competência lingüística do professor de língua estrangeira.

Figura 4 – Componentes da competência lingüística do professor de línguas



Assim, a área de formação de professores precisa despertar nos profissionais não só a necessidade de melhorar e/ou desenvolver conhecimentos teóricos e pedagógicos e conhecimentos sobre suas próprias teorias para tornar-se um profissional reflexivo, como tem sido o foco de muitos projetos, mas também a necessidade de sempre desenvolver seus conhecimentos da língua estrangeira, ou seja, sua competência lingüística com os saberes necessários para ser professor (ANDREWS, 2001, 2003, 2007; CONSOLO, 2007).

1.5. A relação entre Reflexão e Auto-Conhecimento

Os termos reflexão e reflexão crítica têm sido cada vez mais utilizados em trabalhos voltados para a formação de professores. Ao que parece, esses termos têm sido usados de forma geral, abarcando uma série de conceitos (HATTON e SMITH, 1995). Por vezes, esses termos podem denotar um sentido redundante, uma vez que, por estarem ligados à área de ensino, podem remeter a uma situação *sine qua non* da prática dos professores (ZEICHNER e LISTON, 1996). Entretanto, conforme advertem Zeichner e Liston (1996) “nem toda forma de pensamento sobre o ensino constitui ensino reflexivo³⁷” (ZEICHNER e LISTON, 1996. p.1). Nesse sentido, os autores trazem a diferenciação entre o professor reflexivo e o professor tecnicista. Este último caracteriza-se pelo professor que é mais preocupado com a utilização de técnicas de ensino do que com o contexto e os participantes.

O conceito de reflexão na área de educação tem suas origens em Dewey (1933) que considerava a reflexão como uma forma especial de soluções de problemas por meio de um processo cognitivo ativo e deliberado, envolvendo seqüências de idéias interconectadas que levavam em conta conhecimentos e crenças (DEWEY, 1933; HATTON e SMITH, 1995). Esse conceito tem gerado inúmeras discussões. Apresento a seguir algumas delas. A primeira questão é se a reflexão é limitada a um processo de pensamento sobre a ação, ou se é mais ligada à ação em si. Em se tratando da relação entre “*pensamento reflexivo versus*

³⁷ ... not all thinking about teaching constitutes reflective teaching (ZEICHNER e LISTON, 1996. p.1).

*ação reflexiva*³⁸” (HATTON e SMITH, 1995. p.34), existe uma aceitação geral de que reflexão seja uma forma especial de pensamento. Contudo, como afirmam Hatton e Smith:

o próprio Dewey falou de ‘ação reflexiva’ presumidamente se referindo a implementação de soluções uma vez que problemas tenham sido pensados, e é claro que a maioria dos autores tem a consciência do ciclo completo do ‘fazer’ profissional associado à reflexão que então leva a ação modificada³⁹ (HATTON e SMITH, 1995. p.34).

Hatton e Smith (1995) contrastam, assim, a idéia de ação reflexiva e a ação rotineira. Para eles, esta última é advinda de impulso, tradição ou autoridade (DEWEY, 1933; HATTON e SMITH, 1995; ZEICHNER e LISTON, 1996). Já a ação reflexiva é ligada à percepção cuidadosa da prática, a luz de conhecimentos e crenças, implicando atitudes de abertura de mente (*open-mindedness*), responsabilidade (*responsibility*) e abertura de espírito (*wholeheartedness*), conforme Dewey (1933).

Ainda a cerca da questão entre *pensamento reflexivo* e *ação reflexiva*, Schön (1987, 2000) trata da reflexão que é diretamente ligada à ação e que incorpora um pensar reflexivo. De acordo com o autor, os profissionais deveriam aprender a enquadrar e reenquadrar os problemas complexos e ambíguos que ocorrem em suas práticas. Nesse sentido, Grimmett e Erickson⁴⁰ (1988, citado por JAMES, 1996) sugerem que “a reflexão é

³⁸ *Reflective thinking versus reflective action* (HATTON e SMITH, 1995, p.34). itálico dos autores.

³⁹ But Dewey himself also spoke of “reflective action” presumably addressing the implementation of solutions once problems had been thought through, and it is clear that most writers are concerned with the complete-cycle of professional “doing” coupled with reflection which then leads to modified action (HATTON e SMITH, 1995. p.34).

⁴⁰ GRIMMETT, P. P. e ERICKSON, G.L. (Eds.) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers’ College Press. 1988.

provocada quando a mente está em um estado de dúvida, hesitação e perplexidade sobre uma situação, sendo seu propósito final o de preparar para uma ação real ou imaginária⁴¹” (GRIMMETT e ERICKSON, 1988, p.6 *apud* JAMES, 1996, p.81). Dessa forma, o estado de dúvida e a inquietação são fatores importantes para o desencadeamento do processo reflexivo (JESUS, MELLO e DUTRA, 2007).

Schön (1983, 1987), baseado em Dewey (1933) traz o conceito de *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. O primeiro implica o pensamento consciente e a modificação da ação enquanto esta acontece. O último implica o pensamento acerca da ação ocorrida previamente, mas ambas as formas de reflexão envolvem a demanda de processos racionais e morais ao fazer julgamentos a cerca das maneiras preferidas de agir (HATTON e SMITH, 1995). Esses dois conceitos de *reflexão na ação* e *sobre a ação* de Schön servem também para a discussão sobre uma segunda questão que surge quanto ao tipo de reflexão no enquadre de tempo em que ela ocorre: se ela é mais imediata e de curta duração, ou se ela é mais extensa e sistemática, como Dewey parecia indicar (HATTON e SMITH, 1995).

O conceito de *reflexão na ação* envolve simultaneamente a reflexão e o fazer. Isso significa que o profissional já atingiu um estágio de competência em que ele já é capaz de pensar conscientemente sobre o que está acontecendo e, se necessário, modificar sua ação instantaneamente (HATTON e SMITH, 1995; SCHÖN 1983, 1987). Já a maioria dos outros tipos de reflexão envolve um olhar para a ação algum tempo antes ou depois de sua ocorrência.

⁴¹ Reflection is prompted when the mind is in a state of doubt, hesitation, and perplexity about a situation, its purpose ultimately being to prepare for action either overtly or in imagination (GRIMMETT e ERICKSON, 1988. p.6 In: JAMES, 1996. p.81).

Outra questão emergente dos trabalhos de Dewey, bem como de outros trabalhos subseqüentes, é o quanto a pessoa que reflete leva conscientemente em consideração crenças ou valores históricos, culturais e políticos, em um processo considerado como “reflexão crítica” (HATTON e SMITH, 1995). O conceito de reflexão crítica acarreta a aceitação ou a rejeição de uma determinada ideologia, juntamente com suas suposições e sua epistemologia (HATTON e SMITH, 1995; LIBERALI, 1999; OLIVEIRA, 2006; ZEICHNER e LISTON, 1996). Análises críticas da reflexão (GORE, 1987 e PEARSON e SMITH, 1985 *apud* HATTON e SMITH, 1995; ZEICHNER e LISTON, 1990) geralmente utilizam a hierarquia proposta por Van Manen (1997), composta por três níveis de reflexão. Essa hierarquia foi baseada nas três formas de ação humana da Teoria de Ação Comunicativa de Habermas (1973 *apud* HATTON e SMITH, 1995; LIBERALI, 1999; ROMERO, 1998).

O primeiro nível, reflexão técnica, está relacionado à eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, os quais não são abertos à crítica ou à modificação (HATTON e SMITH, 1995; LIBERALI, 1999; ROMERO, 1998).

O segundo nível, reflexão prática, permite a abertura de exame não só dos meios mas também dos objetivos a serem alcançados, das suposições nas quais esses se fundamentam, e de seus resultados. Esse tipo de reflexão, ao contrário da forma de reflexão técnica, reconhece que os significados não são absolutos, mas são inseridos e negociados pela linguagem (HATTON e SMITH, 1995; LIBERALI, 1999; ROMERO, 1998).

O terceiro nível, reflexão crítica, engloba os dois níveis anteriores e traz considerações envolvendo critérios morais e éticos pelos quais julgamos se a atividade profissional é igualitária, justa e respeitosa para com as pessoas ou não. Além disso, a

reflexão crítica coloca qualquer tipo de análise de ação pessoal dentro de um contexto sócio-histórico e político-social mais amplo (HATTON e SMITH, 1995; LIBERALI, 1999; ROMERO, 1998).

Os conceitos acerca da reflexão de Schön, apresentados anteriormente, são criticados por alguns autores que se enquadram na perspectiva de reflexão crítica, pois, segundo eles, esses conceitos ficam mais no nível da prática, sem atingir níveis de reflexão crítica (ZEICHNER e LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003). Entretanto, discordo desses autores e alio-me ao posicionamento de Hatton e Smith que afirmam que “o modelo de Schön é capaz de incorporar todos os níveis e tipos [de reflexão] incluindo a reflexão crítica”⁴² (HATTON e SMITH, 1995. p.35). Ademais, esses autores chamam a atenção para que os tipos de reflexão não sejam considerados como hierarquias desejáveis.

Incentivar a prática reflexiva junto aos professores é importante para que as práticas pedagógicas sejam explicitadas, entendidas, e adequadas à cada realidade local. O ensinar é feito de maneira singular por cada professor, sendo constituído à medida que o professor escreve sua história de vida (BORG, 1998, 1999, 2003, 2006a, 2006b; RICHARDS e LOCKHART, 1996). No entanto, vale ressaltar que, muitas vezes, os professores adotam determinada prática de ensino sem terem consciência de suas escolhas. Segundo Zeichner e Liston (1996):

⁴² Schön's framework is able to incorporate all levels or kinds [of reflection], including critical reflection (HATTON e SMITH, 1995. p.35).

a questão é: se e até que ponto as decisões dos professores são primordialmente direcionadas por outros, por impulso, ou por consenso sem vir a ser uma decisão consciente de que elas são a coisa certa a fazer, ou, se por outro lado, eles estão fazendo coisas que eles *conscientemente decidiram* que gostariam de estar fazendo⁴³ (ZEICHNER e LISTON, 1996. p. 13).

Dessa forma, os professores podem simplesmente agir de determinada maneira intuitivamente, sem decidir conscientemente se esta é realmente a forma mais adequada de trabalhar. Frequentemente, os professores fazem uso de práticas já rotinizadas e automatizadas (DEWEY, 1933), como já foi amplamente mencionado na introdução deste trabalho. Por outro lado, deseja-se que os professores tenham a possibilidade de optar por uma ou outra maneira de se trabalhar, mas de forma consciente, adequando sua prática ao seu contexto específico.

Liberali (1997) afirma que “num enquadre vygostskiano, a reflexão pode ser relacionada à idéia de autoconsciência” (LIBERALI, 1997. p.21). Segundo a autora, quando o professor fala de sua prática, utilizando conceitos, ele passa a assumir um papel mais autoconsciente e regulador de suas ações.

Para que a prática rotinizada e sem consciência por parte dos professores seja superada, são importantes, pois, o autoconhecimento e a auto-análise para que a auto-conscientização ocorra. Esse processo é denominado por Kemmis (1987) de “reflexão crítica”, em que o professor é capaz de entender sua ação historicamente, participando da atividade social e se posicionando nas questões necessárias. Esse autor nos traz duas

⁴³ The issue here is this: whether and to what degree teacher’s decisions are primarily directed by others, by impulse, or by convention without coming to a conscious decision that they are the right things to do or, on

perspectivas da reflexão crítica: a do olhar para o interior e a do olhar para o exterior, ou seja, é necessário que o professor volte seu olhar para o seu interior, para seu autoconhecimento, e posteriormente, para o exterior, para o conhecimento de seu contexto de ação. Assim, o professor, conseguindo imergir em suas ações e emergir delas, será capaz de fazer a interação de seus conhecimentos, de suas competências e de seu contexto social e historicamente situado. Não é necessário, porém, que esse movimento de reflexão voltado para o interior e o exterior ocorra nessa ordem. O importante é que o professor repense constantemente sua prática, reanalise seu modo de trabalhar, de pensar, de agir, ao mesmo tempo em que atente para questões tanto do seu micro-contexto de atuação (seus alunos, sua sala de aula e sua escola) quanto do macro-contexto, como a comunidade na qual a escola se insere, questões sociais e políticas.

No entanto, a tarefa de repensar, de criticar, para que seja possível recriar a sua própria prática, não é fácil (CURTIS, 2000). Para que isso aconteça, urge que os professores se tornem profissionais reflexivos, capazes de utilizar seus conhecimentos, adequando-os ao seu contexto de atuação. Zeichner e Liston afirmam que, “enquanto professores, é através da reflexão de nossa prática que nos tornamos mais habilidosos, mais capazes e, em geral, melhores professores”⁴⁴ (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. xii). Entretanto, refletir não é simplesmente pensar, e sim problematizar, questionar e reconstruir sua concepção de determinado problema (DEWEY, 1933; SMYTH, 1992). A reflexão

the other hand, whether they are doing thing that they have *consciously decided* (meu grifo) they want to be doing (ZEICHNER e LISTON, 1996. p. 13)

⁴⁴ “as teachers, it is through reflection on our teaching that we become more skilled, more capable, and in general better teachers” (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. xii.).

ênfatiza o aprendizado por meio do questionamento e da investigação (LOUGHRAN, 2002; PERRENOUD, 2002).

Para que os professores se tornem capazes de criticar, recriar e, portanto, refletir, é preciso que eles consigam analisar suas práticas pedagógicas, sendo capazes de fazer uma autocrítica. A autocrítica entendida aqui no sentido da capacidade de problematizar, criticar, pensar em alternativas para a sua própria prática. Ao mesmo tempo, é necessário que eles conheçam outras possibilidades de ações e de práticas pedagógicas, além das já experienciadas e utilizadas ou automatizadas.

Apesar da necessidade do desenvolvimento da reflexão por parte dos professores, aqueles que se formaram em uma abordagem mais tradicional, que não valorizava a prática reflexiva por vezes têm dificuldades de se tornarem profissionais reflexivos (DUTRA *et. al.* 2003). Esses professores geralmente fazem mais uso de seus conhecimentos implícitos, tanto os constituídos ao longo de sua experiência tanto como alunos, como na prática docente.

Contudo, acredito que, através do conhecimento das teorias e novas metodologias geradas por pesquisas na área de lingüística aplicada e também através da prática reflexiva, os professores possam mudar suas práticas em sala de aula (DUTRA e MELLO, 2004, entre outros), tornando-se conscientes de suas escolhas. Além disso, os professores podem também começar a fundamentar suas justificativas com base em teorias, fazendo a ligação entre teoria e prática, atingindo, assim, o empoderamento (OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, a partir de questionamentos e da investigação, o professor pode passar a ser consciente de sua prática, tornando-se capaz de repensar suas ações rotinizadas. O termo consciência está sendo utilizado neste trabalho no sentido de

awareness, assim como em Andrews (2007). Esse autor utiliza o termo consciência como o conhecimento declarativo dos professores, ou seja, a capacidade de transpor em palavras o que eles fazem na prática. No caso deste estudo, quando falo que um professor tem ou não consciência de determinado aspecto de sua prática, estou me referindo à sua capacidade de verbalizar os pontos levantados durante os momentos de reflexão.

Um elemento importante da prática reflexiva é a “noção de um *problema* (uma situação confusa, curiosa, ou perplexa)”⁴⁵, apontado por Loughran (2002, p. 33). Segundo o autor, “o que é um problema e a forma como ele é enquadrado e (com otimismo) reenquadrado, é um aspecto importante de entendimento da natureza da reflexão e do valor da prática reflexiva”⁴⁶ (p. 33). Dessa forma, para o seu desenvolvimento profissional, é necessário que o professor seja capaz de se questionar quanto às suas escolhas pedagógicas, a fim de estar sempre aprendendo com sua própria prática (MELLO *et al.*, 2008).

A percepção por parte dos professores, de sua prática, é fundamental também para que ocorra, se necessário, o processo de mudança. Há necessidade de eles perceberem que algo precisa ser modificado para que possam promover um processo de mudança (ZIMMERMAN, 2006), como será discutido na próxima seção.

A percepção de suas ações e a conseqüente conscientização de sua prática podem ser alcançadas pelo professor a partir do momento em que ele passa a ser espectador de sua própria aula. As sessões de visionamento, por exemplo, trazem aos professores a possibilidade de verem suas salas de aula por outro ângulo, sendo possível

⁴⁵ ... the notion of a *problem* (a puzzling, curious, or perplexing situation) (LOUGHRAN, 2002, p. 33).

⁴⁶ What the problem is, the way it is framed and (hopefully) reframed, is an important aspect of understanding the nature of reflection and the value of reflective practice (LOUGHRAN, 2002, p. 33).

focalizar aspectos que passam despercebidos quando eles estão à frente das turmas. Esse processo também cria um distanciamento do seu eu (CURTIS, 2000), que pode ser relativamente fácil de ser alcançado quando estamos vendo outra pessoa. “Entretanto, quando tentamos nos ver com olhos avaliativos e desenvolvimentais (...) esse distanciamento se torna mais difícil, mas essencial”⁴⁷ (CURTIS, 2000, p. 24).

1.6. O processo de mudança

O processo de auto-conhecimento, auto-avaliação e tomada de consciência pode vir acompanhado de um processo de mudança. Por isso, é importante que se discuta como isso ocorre e o que se entende por mudança. Assim, como a reflexão envolve momentos de incerteza e desconhecimento (JAMES, 1996), o processo de mudança também envolve incertezas e dúvidas (FULLAN, 1991), havendo uma desestabilização de padrões já conhecidos (CELANI, 2001; FULLAN, 2001).

Segundo Zimmerman (2006), “o hábito é uma barreira para professores mudarem suas práticas”⁴⁸ (p. 239). Apesar da autora estar se referindo a mudanças que devem ser implementadas em escolas, ela menciona as barreiras que podem impedir que estas

⁴⁷ However, when attempting to view ourselves with an evaluative and developmental eye (...) this distancing becomes more difficult but essential. (CURTIS, 2000, p. 24).

⁴⁸ *habit* is a related barrier to teachers changing their practice” (ZIMMERMAN, 2006, p. 239)

ocorram. O mais importante no processo de mudança é o reconhecimento do professor de que algo precisa ser mudado. Se o professor não consegue problematizar sua prática e não sente a necessidade de mudá-la, ele não se engajará em nenhum processo dessa natureza.

Uma outra barreira mencionada por Zimmerman é o medo do desconhecido (FULLAN, 2001), visto que os professores se sentem mais seguros ao fazer as coisas da maneira com a qual estão mais familiarizados. Os professores podem se sentir ameaçados com a possibilidade de mudança em suas práticas, até mesmo pela falta de conhecimento para que essa mudança seja implementada (FULLAN, 2001; ZIMMERMAN, 2006). Nesse sentido, MacDonald et al. (2001) ressaltam a importância do conhecimento da teoria na prática dos professores. Segundo esses autores, a partir do momento em que os professores entram em contato com as teorias de aquisição de línguas, eles podem se tornar mais autônomos ao adaptarem as técnicas e os métodos de ensino ao seu contexto de atuação. Isso acontece porque os professores se tornam familiarizados com o que anteriormente era desconhecido, ou trazem para o consciente o que havia sido esquecido. Conforme afirmam Dutra e Mello (no prelo), com relação aos resultados da participação de professores no projeto de educação continuada EDUCONLE:

ao criarmos um local de insumo metodológico, onde há espaço para a experimentação, os professores-alunos passam a arriscar um pouco mais em suas tentativas de planejamento de aula, saindo do rotineiro esquema gramática-tradução para adentrarem ao domínio comunicativo da integração das quatro habilidades (DUTRA e MELLO, no prelo)

As mudanças na prática do professor podem se referir a vários aspectos, incluindo mudança de conhecimento, crenças, opiniões, entendimento, auto monitoramento e práticas

pedagógicas (RICHARDS *et al.*, 2001). Freeman (1989, p. 29-30) ressalta alguns aspectos do processo de mudança:

- “A mudança não necessariamente significa fazer algo de maneira diferente; ela pode significar uma mudança de percepção consciente. A mudança pode ser uma afirmação da prática atual.
- A mudança não é necessariamente imediata ou completa. Na verdade algumas mudanças ocorrem durante um tempo, com o colaborador servindo somente para iniciar o processo.
- Algumas mudanças são diretamente acessíveis pelo colaborador e conseqüentemente quantificáveis, enquanto outras não.
- Alguns tipos de mudanças chegam a um final, outros não.”⁴⁹ (p 29-30)

Alguns dos aspectos do processo de mudança mencionados aqui se referem a mudanças de âmbito psicológico, que não podem ser facilmente observadas. As mudanças nas quais estou interessada como pesquisadora são aquelas que podem ser identificadas no discurso e / ou na prática do professor. A mudança no discurso pode até mesmo se referir à manutenção da prática, porém, com a mudança de uma postura não consciente para uma postura consciente e informada do professor. De acordo com Dutra e Mello (no prelo):

⁴⁹ Change does not necessarily mean doing something differently; it can mean a change in awareness. Change can be an affirmation of current practice...
Change is not necessarily immediate or complete. Indeed some changes occur over time, with the collaborator serving only to initiate the process.
Some changes are directly accessible by the collaborator and thereafter quantifiable, whereas others are not. Some types of change can come to closure and others are open-ended. (FREEMAN, 1989, p 29-30)

... o espaço de interação propiciado pelo projeto é alavancador de mudanças discursivas por parte dos professores-alunos, docentes da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais, que, posteriormente, conduzem a mudanças mais profundas, no domínio da ação. Tais mudanças, de uma certa forma, licenciam uma percepção individual mais positiva, fazendo com que o desenvolvimento de auto-estima dos professores esteja ancorado em conhecimentos técnico-metodológicos adquiridos, ou desenvolvidos, via EDUCONLE e também validados por suas experiências em sala de aula.

Assim sendo, o diálogo com teorias e o conhecimento de novas possibilidades de prática e abordagens, juntamente com o auto-conhecimento e a prática reflexiva, podem trazer a possibilidade de mudanças na prática e no discurso docente. Todavia, conforme mencionado anteriormente, o processo de mudança somente acontecerá a partir de um movimento *bottom-up* (RICHARDS *et al.*, 2001), em que o professor é quem desencadeia o processo de mudança. Não adianta somente fatores externos para que a mudança de qualquer tipo ocorra. É necessário que a motivação parta do próprio professor. Assim, a auto-observação passa a ser um processo importante para que o professor inicie um processo de reflexão sobre quem ele é como professor, o que ele faz em sua prática pedagógica, em que ele acredita e o que ele conhece do processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, apresentei questões teóricas que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, a trajetória do ensino de gramática foi discutida. Posteriormente, assuntos do âmbito da área de formação de professores, tais quais, a formação continuada, fatores de influência na prática e o processo de prática reflexiva, auto-conhecimento e mudança foram também abordados. No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa.

CAPÍTULO 2

Case studies of teachers at work are one way to capture the rich contexts of language classrooms, and to provide valuable insights into language pedagogy and programs. In this sense, the 'case' is then not the 'teacher', but the 'teacher in the classroom', and indeed beyond the classroom.

(MILLER, 1997, p. 33)

METODOLOGIA

Neste capítulo, faço a caracterização da pesquisa, bem como o detalhamento da metodologia utilizada na sua realização. Esse detalhamento inclui os instrumentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa e o procedimento de análise.

2.1.Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa é um estudo de caso, devido à centralização da atenção do pesquisador para uma situação particular, inserida em um fenômeno mais geral,

objetivando maior compreensão dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, seja de alunos, seja de professores (NUNAN, 1992). Um caso pode ser caracterizado como uma unidade de atividade humana que ocorre no mundo real e que somente pode ser estudada e compreendida se inserida em seu contexto de realização (GILHAM, 2000). Um caso pode ser um indivíduo, um grupo ou uma comunidade (BROWN e RODGERS, 2002). A unidade de análise utilizada neste estudo de caso constituiu-se em um grupo de duas professoras de inglês, vinculadas ao projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O estudo de caso geralmente fornece descrições detalhadas e ricas da unidade em análise. Além disso, às vezes é associado a estudos longitudinais, nos quais o fenômeno sob investigação é observado em intervalos, por um período mais longo de tempo (MACKEY e GASS, 2005; NUNAN, 1992). Essa característica pode ser observada neste estudo, uma vez que as professoras foram acompanhadas por um período de aproximadamente dois anos e meio. Esse acompanhamento foi necessário para que se identificassem ações ligadas ao ensino de gramática e a possíveis padrões de mudanças, tanto no discurso quanto na prática das professoras participantes.

Esta pesquisa é também um estudo de caso interpretativista. Segundo Erickson (1986), esse tipo de estudo é mais apropriado quando se quer saber mais, entre outros aspectos, sobre as perspectivas significativas dos atores em eventos específicos, ou seja, no caso do ensino, as perspectivas do professor sobre o que acontece na sala de aula e como são feitas as escolhas do professor.

O foco deste estudo é o professor e sua relação com a sala de aula. Esse tipo de pesquisa, centrada na sala de aula, investiga o que realmente acontece nesse ambiente (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991), por intermédio de descrição organizada: “O que está acontecendo pode se tornar visível, e pode ser documentado sistematicamente”⁵⁰ (ERICKSON, 1986, p. 121).

A pesquisa interpretativista no contexto de sala de aula tem, portanto, como tarefa, descobrir como as escolhas e as ações dos atores/professores se constituem (ERICKSON, 1986). Nesta pesquisa, especificamente, estou interessada na prática do professor quanto à sua abordagem do ensino de gramática, bem como em suas concepções e explicações para essa abordagem.

Para que fosse possível melhor entendimento do fenômeno sob estudo, foi feita uma triangulação metodológica, que se refere “ao uso de diferentes métodos (por exemplo, observação, análise de transcrições, ...) para a coleta de dados”⁵¹ (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991, p. 73). Essa triangulação metodológica fornece ao pesquisador a possibilidade do uso de múltiplos e independentes métodos de coleta de dados para que o mesmo fenômeno seja analisado de ângulos diferentes, chegando a resultados que se complementam (MACKEY e GASS, 2005; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991). Os instrumentos utilizados foram narrativas, questionários, gravações de aulas e sessões de

⁵⁰ What is happening can become visible, and it can be documented systematically (Erickson, 1986, p. 121).

⁵¹ “Methodological triangulation” refers to using different methods (for example, observation, analysis of transcripts,) to collect the data. (Allwright e Bailey, 1991, p. 73).

visionamento. Cada um desses instrumentos e o motivo da escolha serão detalhados mais adiante.

2.1.1. O contexto e as participantes

As participantes da pesquisa foram duas professoras da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, também alunas do projeto EDUCONLE (FALE/UFMG). Esse projeto tem como objetivo “proporcionar experiências lingüísticas e metodológicas para a formação continuada de professores da rede pública de ensino” (DUTRA e MELLO, 2004b, p. 35)⁵². Vale ressaltar que o projeto passa por constantes mudanças a cada ano para melhor atender aos seus objetivos e aos objetivos dos professores participantes. No primeiro ano de participação das professoras participantes da pesquisa no projeto, elas freqüentaram aulas de metodologia/teoria para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de seus conhecimentos, assim como aulas de língua, para o aprimoramento da competência lingüística adequada ao professor de língua estrangeira. Os módulos de metodologia/teoria versavam sobre temas integração de habilidades, métodos de ensino, autonomia, pesquisa-ação e letramento digital. Dentro do tema de habilidades integradas havia um módulo específico de ensino de gramática no qual a trajetória de ensino de

⁵² Para mais detalhes sobre o projeto consultar www.lettras.ufmg.br/educonle.

gramática era discutida, bem como alternativas para a adequação da prática dos professores aos seus contextos específicos. As aulas eram ministradas em inglês e traziam tanto uma vivência de prática para os professores-alunos através de atividades feitas em sala de aula quanto discussões e debates sobre textos lidos previamente sobre os temas. As aulas de língua eram ministradas por alunos da graduação do curso de letras que eram supervisionados por um professor ou por um aluno da pós-graduação. Além disso, os alunos professores eram incentivados a fazer um *portfolio* reflexivo sobre as atividades desenvolvidas ao longo cada ano de participação no projeto.

A escolha das participantes se justifica, uma vez que o objetivo geral da pesquisa, é o de acompanhar o percurso das professoras ao longo de sua trajetória no curso de educação continuada. Além disso, a pesquisa tem como objetivo específico, primeiramente, descrever qual a prática e o discurso adotados quanto ao ensino de gramática das professoras e, posteriormente, identificar padrões de modificação no discurso e/ou na prática das participantes, com o desenvolvimento e/ou aprimoramento dos conhecimentos desenvolvidos no projeto de educação continuada EDUCONLE.

A professora Ana⁵³ estudou inglês, em escola regular, na sétima e oitava séries do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Depois disso, estudou inglês somente no curso de Letras, licenciatura Português/Inglês, graduando-se em 1998 em uma instituição federal. Ana é professora efetiva da rede estadual, tendo, no início deste estudo, treze anos de magistério e uma carga horária de 20 horas semanais. Ela ministrava aulas para a primeira e segunda séries do ensino médio.

⁵³ Os nomes das professoras são fictícios, para preservação de suas identidades.

A professora Lucia começou a estudar inglês aos nove anos de idade em escola regular, e graduou-se em Letras, licenciatura plena, em 1997, em uma instituição particular. No início da coleta de dados, Lucia tinha oito anos de magistério. Ela é professora contratada da rede pública de ensino e tem carga horária de 24 horas semanais na escola onde os dados foram coletados.

Ana é mais nova que Lucia, entretanto, tem cinco anos a mais de experiência profissional. Elas têm um ano de diferença de formação profissional (Quadro 1).

QUADRO 1

Informações sobre as professoras

Professora	Idade	T/ formação	T/ magistério	Carga horária
Ana	31	9 anos	13 anos	20h/s
Lucia	41	10 anos	8 anos	24h/s

As professoras foram acompanhadas durante os dois anos de duração do projeto EDUCONLE nos anos de 2006 e 2007. Após o término do projeto, em agosto do ano de 2008, houve a coleta tardia de dados somente com a professora Ana. Por motivos de ordem pessoal, a professora Lucia não pode dar continuidade à pesquisa.

2.2. Os instrumentos de coleta de dados

Como previamente mencionado, foi feita uma triangulação metodológica para favorecer a análise e a interpretação dos dados, com o uso de diferentes métodos de coleta (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991). São abordados a seguir os instrumentos utilizados, bem como o porquê da escolha de cada um.

2.2.1. Narrativas

A cada ano que um grupo novo de professores inicia suas atividades no projeto EDUCONLE é solicitado que façam uma narrativa, com alguns direcionamentos, relatando um pouco de suas experiências anteriores com o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Utilizei essa narrativa (ANEXO C) como dado para auxiliar a análise do discurso das professoras e para conhecer um pouco dessa experiência reportada por elas.

De acordo com Connelly e Clandinin (1996), as narrativas podem ser utilizadas como instrumento de coleta de dados para se conhecer a história de vida e histórias de aprendizagem de cada participante da pesquisa. Ao contarem suas histórias, os professores têm a possibilidade de resgatar o contexto, o tempo, o lugar e o momento em que a experiência ocorreu.

2.2.2. Questionário

Ao ingressarem no EDUCONLE, os professores preenchem um questionário com dados biográficos referentes à sua vida acadêmica. Utilizei esse questionário (ANEXO B) para obter esses dados. Além deste, logo no início de meu contato com as duas participantes da pesquisa pedi que elas respondessem a um questionário aberto (ANEXO D), com perguntas mais específicas com relação à gramática e a seu ensino. Esse questionário tinha como objetivo, também, fornecer dados com relação ao discurso das professoras antes que elas passassem a ser analistas da própria prática.

Os questionários são considerados uma técnica geralmente classificada como introspectiva, uma vez que “os respondentes reportam sobre eles mesmos, suas opiniões, suas crenças, suas interações e assim por diante”⁵⁴ (WALLACE, 1998, p. 124).

Além das narrativas e dos questionários um outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a gravação de aulas.

⁵⁴ “... since they involve respondents reporting on themselves, their views, their beliefs, their interactions, and so on (WALLACE, 1998).

2.2.3. Gravação das aulas

Para que fosse possível alcançar os objetivos deste estudo – verificar como acontece o ensino de gramática na sala de aula e se há mudanças na prática dos professores participantes da pesquisa com o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva – foi necessária a gravação das aulas das professoras.

Na primeira etapa da primeira fase da pesquisa, foram gravadas aulas nos meses de maio e outubro de 2006. A escolha dos meses foi feita em razão da disponibilidade das professoras e da pesquisadora. Devido à limitação de horário da pesquisadora e da professora Lucia, foram filmadas mais aulas da professora Ana; entretanto, foram selecionadas quatro aulas de cada professora, como aulas típicas para serem analisadas.

Na segunda etapa da primeira fase, foram gravadas aulas em maio e setembro de 2007. Devido à qualidade da gravação das aulas de Lucia, foi selecionada uma aula típica⁵⁵ de cada professora para se fazer a análise. Além disso, para que fosse possível identificar os padrões de mudança na prática das professoras foi selecionada uma aula de apresentação de conteúdo das quatro analisadas anteriormente para a comparação entre os resultados obtidos em 2006 e os de 2007.

Na segunda fase, no ano de 2008, foram gravadas quatro aulas da professora Ana no mês de agosto. Entretanto, para a análise, foi escolhida uma aula típica de introdução de

⁵⁵ Foram observadas e gravadas várias aulas de ambas as professoras, entretanto para a análise foi selecionada somente uma aula de cada professora, considerada típica pela recorrência de ações.

conteúdo. As aulas gravadas foram transcritas e analisadas. Além disso, elas serviram como elementos de discussão nas sessões de visionamento.

2.2.4. Sessão de Visionamento

Para que as professoras pudessem visualizar sua ação pedagógica, foram feitas sessões de visionamento⁵⁶ com cada professora separadamente. Na primeira fase, houve três sessões de visionamento com cada professora. As duas primeiras da etapa 1, ocorridas no ano de 2006, foram realizadas na UFMG e uma da etapa 2, ocorrida no ano de 2007, foi realizada na escola que cada professora lecionava. Na segunda fase, em 2008, foi realizada uma sessão de visionamento com a professora Ana, que ocorreu na escola que ela lecionava.

Os estudos interpretativos ou qualitativos têm a característica de se preocuparem com o motivo que levou os atores a desempenharem determinada ação (DAVIS, 1995; ERICKSON, 1986). Os estudos de caso têm a característica de dar voz aos professores – preocupação também presente neste estudo, que visa a identificar o que fez o professor agir de uma determinada forma em sua sala de aula, ou seja, identificar o que o levou a fazer uma escolha específica através de suas próprias explicações.

“A sessão de visionamento é uma técnica na qual o pesquisador grava e transcreve partes da aula e depois pede ao professor (...) que comente o que está acontecendo no momento em que o ensino e a aprendizagem acontecem” (NUNAN, 1992, p. 94)⁵⁷. O recurso utilizado para lembrar as professoras de suas ações foram as aulas gravadas, que foram passadas em vídeo (recorte nos quais o ensino de gramática acontecia), a fim de que as professoras pudessem assistir a maneira pela qual a gramática era trabalhada em sua sala de aula.

A sessão de visionamento é uma técnica introspectiva, uma vez que o professor é convidado a falar de suas decisões e motivos para agir de determinada maneira em sala de aula. É também uma técnica retrospectiva, pois faz com que o professor visualize o que aconteceu em algum determinado momento de uma aula ministrada. Essa técnica de convidar os professores a refletirem e comentarem suas aulas de maneira retrospectiva e introspectiva traz luz a aspectos do ensino que seriam difíceis de ser obtidos de outra maneira (NUNAN, 1992). De acordo com Gass e Mackey (2000):

o fundamento teórico para a sessão de visionamento se baseia em uma abordagem de processamento de informação onde o uso e o acesso a estruturas da memória é aumentado, se não garantido, por *prompts* que auxiliam na lembrança da informação⁵⁸ (GASS e MACKEY, 2000, p. 17).

⁵⁶ O termo sessão de visionamento está sendo utilizado por mim como a tradução de *stimulated recall*, uma vez que, no caso desta pesquisa especificamente, o recurso utilizado foi o vídeo das aulas gravadas, para que as professoras pudessem visualizar sua prática.

⁵⁷ Stimulated Recall is a technique in which the researcher records and transcribes parts of the lesson and then gets the teacher (...) to comment on what was happening at the time that the teaching and learning took place. (NUNAN, 1992, p. 94)

⁵⁸ The theoretical foundation for stimulated recall relies on an information-processing approach whereby the use of and access to memory structures is enhanced, if not guaranteed, by a prompt that aids in the recall of information (Gass & Mackey, 2000, p. 17).

Dessa maneira, as aulas serviram como fonte para desencadear o processo de lembrança do professor sobre sua forma de agir em sala de aula.

Além de dar voz ao professor, a sessão de visionamento possibilita que ele se torne analista de sua prática, e, por meio dessa análise, é possível que aconteça a *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 2000), objetivo a ser alcançado pela pesquisa.

2.3. Procedimento de análise de dados

A análise dos dados foi feita tendo como norte as perguntas da pesquisa. Os dados foram analisados de maneira interpretativa pela pesquisadora. Apesar do caráter qualitativo deste estudo, foi feita também uma quantificação dos termos utilizados pelas professoras e das categorias do discurso, tanto das aulas, quanto das sessões de visionamento, (SELIGER e SOHAMY, 1989; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991) para que fosse possível ter um outro olhar com relação aos dados. Nas próximas duas subseções, serão detalhados os procedimentos dessa categorização tanto das aulas quanto das sessões de visionamento.

2.3.1. Análise do discurso metalingüístico das aulas

De acordo com Ellis (1985) existem três níveis discursivos básicos na sala de aula de língua estrangeira. O nível da conversa, o nível da organização e o nível da metalinguagem. No nível da metalinguagem a língua é o foco da aula, seja na sua utilização, seja na sua análise. Para alcançar o objetivo da pesquisa de descrever como o ensino de gramática acontece, foi feita a análise do nível metalingüístico. O discurso das professoras foi analisado e os momentos de discurso metalingüístico foram categorizados.

Esses momentos de discurso metalingüístico foram chamados de episódios. Cada episódio se caracteriza por falas das professoras, seja em interação com os alunos, seja ao explicar algum tópico gramatical. A mudança de episódio se dá toda vez que as professoras mudam o foco da fala ou quando, após uma atividade feita pelos alunos, elas retomam seu discurso. A duração de cada episódio varia de acordo com essa modificação. A categorização do uso da metalinguagem foi feita de acordo com as três dimensões existentes e co-existentes no discurso metalingüístico segundo Almeida (2003)⁵⁹, sendo elas, a dimensão explícita com terminologia específica, a dimensão explícita sem terminologia específica e a dimensão implícita.

Os episódios da dimensão explícita com terminologia específica são os momentos nos quais as professoras focalizavam explicitamente aspectos formais da língua e, para

⁵⁹ No estudo de Almeida (2003) a pesquisadora adaptou as categorias do discurso metalingüístico propostas por Cicurel (1984). Neste estudo sigo as adaptações feitas em Almeida (2003).

tanto, utilizavam termos gramaticais específicos, como exemplo **verbo**, **pronomes**, **passado simples**, e assim por diante, ou seja, momentos nos quais o foco era na forma da estrutura lingüística.

A dimensão explícita sem terminologia específica foram os momentos onde o foco era na estrutura lingüística, mas sem o uso dos termos gramaticais específicos como os citados acima, por exemplo. Além disso, em alguns momentos, o foco era no sentido ou no uso adequado das estruturas e não da forma em si.

A dimensão implícita foi considerada como os momentos nos quais o foco era na comunicação ou no entendimento de alguma informação. Para a professora, entretanto, o foco era na utilização ou no entendimento de alguma estrutura gramatical.

Foi feita também a análise qualitativa dos episódios das aulas das professoras a fim de se entender melhor qual era seu foco e como o ensino de gramática acontecia nas aulas das duas professoras participantes.

2.3.2. Análise das sessões de visionamento

Os outros dois objetivos – identificar os fatores que fundamentam as escolhas feitas pelas professoras, e verificar se as professoras conseguiriam se tornar analistas da própria prática – foram analisados com base nas sessões de visionamento. O intuito dessas sessões era proporcionar momentos de *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 2000), por isso foi

feita uma análise com base no discurso produzido pelas professoras. As categorias dessa análise serão explicitadas a seguir.

2.3.2.1. Categorias de análise da fala das professoras

Para que fosse possível identificar se as professoras seriam capazes de refletir sobre suas ações acerca do ensino de gramática como analistas da prática, e também para avaliar se haveria indícios de mudança em seu discurso, este foi categorizado a partir da adequação de categorias sugeridas por Hatton e Smith (1995). No estudo feito por esses pesquisadores, na Universidade de Sydney, na Austrália, foram analisados dados coletados com vários instrumentos, porém, os relatórios escritos foram aqueles que forneceram maior evidência de reflexão e, por isso, formaram a base de dados da pesquisa. Esses relatórios foram produzidos por alunos-professores de um curso de graduação em formação de professores e tinham como objetivo ajudar a promover a reflexão por parte desses alunos. No estudo, os pesquisadores identificaram quatro tipos de escrita produzidos pelos alunos em seus relatórios: “(...) **escrita descritiva, reflexão descritiva, reflexão dialógica e reflexão crítica** (...)”⁶⁰ (HATTON e SMITH, 1995, p. 40).

⁶⁰ “(...) **descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection and critical reflection** (...)”. (HATTON e SMITH, 1995, p. 40). Grifo dos autores.

As categorias do estudo desses autores surgiram de dados escritos; entretanto, as características de cada um dos tipos identificados podem ser encontradas nos dados orais desta pesquisa. Assim, fiz uma adaptação dessas categorias para proceder à análise das sessões de visionamento e melhor atender aos dados deste estudo. A partir dessa adaptação, surgiram as categorias por mim denominadas de *fala descritiva*, *reflexão descritiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica*. Dessas quatro categorias, a primeira não é considerada como reflexiva, ao passo que as outras três são tipos de reflexão distintos, que compõem o que considero momentos de *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 2000).

Os critérios para o reconhecimento dos tipos de fala têm aspectos distintos para cada uma, conforme descrevo a seguir:

- *fala descritiva* – tem como característica ser uma fala não-reflexiva, em que ocorre a descrição de eventos já ocorridos, sem a tentativa de fornecer razões ou justificativas para eles. Há a constatação de ações ou eventos sem que ocorra a reflexão ou a problematização sobre os mesmos. Esse tipo de fala tem a característica de utilizar narrativas de eventos específicos, como exemplos de determinadas ações, sem a transposição para situações mais gerais da prática pedagógica.
- *reflexão descritiva* – caracterizada pela descrição de eventos, mas com a tentativa de fornecer uma razão ou uma justificativa para esses eventos e ações. Além disso, há um reconhecimento de pontos de vista alternativos, numa tentativa de problematização.

- *reflexão dialógica*⁶¹ – tem a característica de ser analítica com o reconhecimento de inconsistências na busca de racionalizações e análises críticas⁶². Esse tipo de fala demonstra certo distanciamento dos eventos e das ações para um nível diferente de pensamento reflexivo, com a utilização do *eu* no discurso, e a exploração de experiências que são questionadas e problematizadas, usando julgamentos para explicações e hipóteses, na procura de possíveis alternativas para as ações e suas explicações.
- *reflexão crítica* – envolve a consciência e a preocupação com aspectos mais amplos. As ações não são entendidas somente como eventos localizados e explicados em referência a várias perspectivas, mas também como ações localizadas e influenciadas por vários contextos históricos e político-sociais.

As falas das professoras foram analisadas dentro dessas quatro categorias e contabilizadas. Além da análise quantitativa, foi feita também a análise qualitativa do teor das falas.

Como nas primeiras sessões de visionamento a utilização de narrativas no discurso das professoras foi feita com frequência, foi necessário que se entendesse a função

⁶¹ O termo dialógica está sendo entendido e adotado neste trabalho no sentido de criação de novos significados (CASTRO, 2001) e não no sentido bakhtiniano.

⁶² Análises críticas no sentido de *critiques* do inglês, a capacidade de se criticar.

argumentativa dessas narrativas no discurso. Essa análise é o que está detalhado na próxima seção.

2.3.2.1.1. Categoria de análise do uso das narrativas no discurso das professoras

As narrativas têm propriedades formais e funcionais (LABOV, 1972). Propriedades formais são estruturas típicas que permitem compreender a estrutura interna da narrativa (HANKE, 2003). Na identificação dos aspectos formais da narrativa, levei em consideração os critérios lingüísticos de identificação de um texto como narrativo, descritos por Perroni (1992, p.20): “a) existência de dependência temporal entre um evento x e outro y; b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; c) o emprego do tempo perfeito”. Além das propriedades formais, para que uma narrativa seja constituída, “é necessária uma função, ou seja, um motivo pelo qual ela é contada, um interesse de ordem pessoal” (HANKE, 2003 p. 120). Foi necessário definir uma categorização para as narrativas utilizadas pelas professoras nas sessões de visionamento, uma vez que elas foram utilizadas de maneira recorrente. Para essa categorização, adotei as categorias sugeridas no estudo de Hanke (2003). Segundo esse autor:

as narrativas têm um caráter argumentativo: se contadas como exemplos, elas desempenham uma função de criar evidências ou uma *licença de inferir*⁶³ para uma exposição ou um complexo de exposição-conclusão. Assim, se conclusões são tiradas a partir delas, elas servem como dado ou exposição (HANKE, 2003 p. 122).

Hanke (2003) menciona Peirce para apresentar as três formas de inferência lógica que podem ocorrer na utilização da narrativa como exemplo na argumentação: a indução, a dedução e a abdução. Os padrões surgidos na pesquisa de Hanke (2003), com um *corpus* constituído de 113 narrativas de sonho, foram usados por mim na categorização das narrativas utilizadas pelas professoras como exemplificação para suas justificativas nas sessões de visionamento.

Foram identificados três padrões a partir das três formas de inferência lógica. O primeiro surge quando, no início, vem o argumento, às vezes acompanhado de uma declaração pessoal, seguido da narrativa e uma finalização com o mesmo argumento inicial. Este é o padrão *dedutivo*, uma vez que o argumento vem antes da narrativa. A narrativa (ou o caso) passa a ser evidência do argumento e é entendida de acordo com o sentido que ele oferece.

No segundo padrão, a narrativa vem em primeiro lugar, funcionando como ponto de partida do qual o argumento se deriva. Neste padrão, “a narrativa funciona como dado (ou exposição) da qual conclusões são tiradas” (HANKE, 2003 p. 122). Neste caso, diferentemente do anterior, não há uma argumentação prévia, sendo esta desenvolvida a partir da narrativa. Trata-se do padrão *indutivo*.

⁶³ Grifo do autor.

Finalmente, tem-se o terceiro padrão, no qual, a partir da narrativa, são estabelecidas conexões com os discursos anterior e posterior a ela, “através de uma semelhança hipotética, a qual é transformada numa relevância temática ao longo do discurso” (HANKE, 2003 p. 122). Esse é o padrão *abductivo*, visto que a narrativa é introduzida como algo supostamente relevante, e essa relevância somente é evidenciada ao longo desse discurso.

Essa categorização foi utilizada para compreender a função argumentativa das narrativas utilizadas no discurso das professoras participantes da pesquisa quando elas justificavam suas ações com relação ao ensino de gramática.

Neste capítulo foram apresentados a caracterização da pesquisa, o contexto e as participantes. Foram detalhados os instrumentos de análise de dados e os procedimentos de análise. No próximo capítulo, apresento a análise dos dados, a fim de responder às perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 3

Any teaching act is the result of a decision, either conscious or unconscious ... What distinguishes the exceptional teacher is not the ability to ask, say a higher-order question, but the ability to decide when to ask such a question.

(SHAVELSON, 1973 in RICHARDS and LOCKHART, 1996)

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento as análises e a discussão dos resultados de acordo com as perguntas de pesquisa propostas. O capítulo está dividido em três grandes seções que se subdividem de acordo com cada etapa das duas fases do estudo. A primeira etapa da fase um, considerada o *início do percurso* das professoras é relativa aos resultados dos dados

coletados em 2006. A segunda etapa, também da fase um, chamada de *o caminho da prática reflexiva* são resultados dos dados referentes ao ano de 2007. E para a segunda fase do estudo, *o continuar da caminhada*, os dados foram coletados no ano de 2008. A fonte dos dados foi um questionário, uma narrativa, as aulas filmadas e as sessões de visionamento das participantes da pesquisa, como descrito no capítulo de metodologia.

3.1. O início do percurso

Nesta parte do trabalho, apresento os dados referentes ao ano de 2006, o primeiro ano de coleta. Este foi também o primeiro ano das professoras como alunas no projeto EDUCONLE. Considero esta etapa o início do percurso das professoras no caminho rumo a uma prática mais reflexiva e informada. Para responder às perguntas da primeira etapa do estudo foram analisadas quatro aulas e as duas sessões de visionamento de cada professora. Além disso, o questionário e a narrativa respondidos por elas também serviram como dados para análise.

Primeiramente, a descrição das aulas das professoras é apresentada a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa – *“Como o ensino de gramática acontece na sala de aula de LE?”*. Em seguida, são apresentados os fatores identificados como causadores de influência na prática das duas professoras, visando à segunda pergunta dessa etapa – *“Quais são os fatores que fundamentam as escolhas feitas pelas professoras ao*

adotarem tal prática?”. Por fim, apresento a análise da fala das professoras a fim de identificar se elas são capazes de refletir sobre suas práticas e se demonstram ter consciência de suas ações visando a responder a pergunta – “*As professoras conseguem refletir sobre suas práticas demonstrando consciência de suas ações?”*”.

3.1.1. O ensino de gramática nas salas de aula observadas

O objetivo central da primeira etapa da pesquisa foi o de verificar como o ensino de aspectos gramaticais ocorria nas salas de aulas das duas professoras participantes da pesquisa. Para alcançar esse objetivo, as aulas foram analisadas e a produção do discurso metalingüístico foi categorizada conforme descrito no capítulo de metodologia. Além disso, foi feita a análise do foco das aulas e do material escolhido pelas professoras. Nesta seção do trabalho, apresentarei, primeiramente, a descrição do discurso metalingüístico das professoras e, em seguida, apresentarei o foco e o material utilizados por elas a fim de entender como o ensino de gramática se dava na sala de aula das participantes da pesquisa.

3.1.1.1. A forma como a gramática era abordada na sala de aula

Para conseguir descrever a forma como a gramática é trabalhada em sala de aula, foi necessário, como descrito no capítulo de Metodologia, focalizar no nível da metalinguagem (Ellis, 1985) do discurso na sala de aula. Esse nível se caracteriza pelos momentos nos quais a língua tem a função de conteúdo e não somente a função de meio de comunicação, uma característica das aulas de língua estrangeira.

Como mencionado anteriormente, o nível da metalinguagem pode consistir na existência e na coexistência de três dimensões, a dimensão explícita com terminologia, a dimensão explícita sem terminologia e a dimensão implícita. As dimensões explícitas com e sem terminologia, como o próprio nome indica, são episódios nos quais a gramática é trabalhada de maneira explícita. Já a dimensão implícita, caracteriza-se pelo momento no qual o foco é a comunicação, ou seja, o uso e o sentido das funções lingüísticas trabalhadas, e não a forma em si.

Nos dados das aulas da professora Ana⁶⁴ foi possível encontrar episódios de todas as dimensões acima mencionadas. Entretanto, nos dados das aulas da professora Lucia não foram identificados episódios da dimensão implícita, como veremos a seguir. Houve, também, nas aulas de ambas as professoras, episódios onde ocorreu a co-existência das dimensões explícitas com e sem terminologia. A coexistência dessas duas dimensões foi

⁶⁴ Para a ordem de apresentação dos resultados foi utilizado o critério de ordem alfabética. Por isso, os dados da professora Ana são apresentados primeiramente, e em seguida os dados da professora Lucia.

identificada em dois tipos de ocorrência: quando a professora utilizou algum tipo de terminologia, mas não a do assunto principal do episódio, ou quando, somente ao final do episódio, algum termo foi utilizado.

Os resultados apresentados a seguir são fonte de uma análise, *a priori* quantitativa, que visou verificar e descrever como a gramática era trabalhada pelas professoras pesquisadas. Houve, também, uma análise qualitativa que visou a identificar se o foco das aulas era na estrutura da língua ou no seu uso e sentido.

3.1.1.1.1. Dimensão Explícita com Terminologia Específica

Primeiramente, serão apresentados os resultados quanto a ocorrência de episódios da dimensão explícita com terminologia específica nas aulas das duas professoras participantes da pesquisa. Os excertos 1 e 2 são exemplos da ocorrência dessa dimensão nas aulas da professora Ana. O contexto da aula no qual o excerto número 1 se insere era a apresentação de um diálogo que trazia a expressão *would like* para fazer, aceitar ou declinar convites. No recorte apresentado no excerto a seguir, a professora estava checando se os alunos haviam entendido o diálogo que, além de apresentar o *chunk*⁶⁵ com os verbos *would*

⁶⁵ Os *chunks* são seqüências de duas ou mais palavras que ocorrem regularmente e que parecem possuir significados ou funções únicos (O'KEEFEE *et. al.* 2007, p. 46).

like, também apresentava o verbo *want*. Neste excerto, a professora utiliza o termo **verbo**, denominando a função da palavra *want*.

Excerto 1

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | A: | Vão pra essa frase que aparece seis horas. Vamos ler ela, olha. <i>So do you want to have dinner at six?</i> ...Qual que é o verbo que aparece nessa frase? |
| 2 | | |
| 3 | S: | <i>want</i> |
| 4 | A: | <i>Want</i> . Significa o que? |
| 5 | S: | Querer. |
| 6 | A: | Querer. Então a Susan ta fazendo uma pergunta pro Dave, pra que? |
| 7 | Ss: | pra jantar |
| 8 | S: | pra sair pra jantar. (E6-A) |

O excerto 2 é um trecho de outra aula de Ana, no qual ela usa explicitamente a terminologia gramatical ao orientar os alunos a fazerem um exercício utilizando preposições de lugar.

Excerto 2

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | A: | <i>turn the page. Forty-five. Answer the question, use the map and the expressions in the box.</i> |
| 2 | | Então o que que eu tenho que fazer aí? |
| 3 | Ss: | usar todas as preposições, cada uma frase com um aí. |
| 4 | A: | usar todas as preposições ? O que mais? |
| 5 | S: | <i>prepositions.</i> |
| 6 | A: | Usar o que além das preposições ? |
| 7 | S: | a legenda lá embaixo. |
| 8 | A: | o mapa e a legenda. Kate, <i>number one. Where is the nearest bank?</i> (++) <i>Where is the nearest bank, class?</i> (E35-A) |
| 9 | | |

É interessante notar que, mesmo fazendo uso desses termos mencionados nos excertos acima, **verbo** e **preposições**, a terminologia gramatical no discurso dessa professora é utilizada com uma frequência baixa em relação à frequência das aulas da professora Lucia. A seguir, apresento o episódio 6 por completo como uma amostra da frequência de ocorrência dos termos no discurso de Ana.

Excerto 3

- 1 A: Vão pra essa frase que aparece seis horas. Vamos ler ela, olha. *So do you want to have*
2 *dinner at six?* ...Qual que é o **verbo** que aparece nessa frase?
- 3 S: *want*
- 4 A: *Want*. Significa o que?
- 5 S: Querer.
- 6 A: Querer. Então a Susan ta fazendo uma pergunta pro Dave, pra que?
- 7 Ss: pra jantar
- 8 S: pra sair pra jantar.
- 9 A: Se ele quer jantar as seis. Ele quer ou não?
- 10 Ss: quer / quer
- 11 A: Ele respondeu *yes*?
- 12 S: Não
- 13 S: Não. Ele falou assim que não vai porque tem trabalhar até tarde.
- 14 S: Xxx
- 15 A: Ele disse então que *no*
- 16 Ss: ele gostaria, mas que tem que trabalhar até tarde.
- 17 A: Ah! Ele gostaria. Ham.
- 18 S: Gostaria.
- 19 A: Como que vocês sabem que ele gostaria, gente?
- 20 S: Ele fala
- 21 S: *I'd like*.
- 22 A: Cadê o **verbo** gostar aí? (se dirigindo pra de volta pra frente da sala).
- 23 S: Xxx
- 24 A: Ham?
- 25 S: Xxx
- 26 A: *like*. Se ele dissesse eu gosto seria *I like*. Mas como é que ta aí no texto?
- 27 S: *I'd like*.
- 28 A: Ham?
- 29 S: *I'd like*
- 30 A: *I'd*
- 31 S: *like*
- 32 A: *like*. No texto não tá *I like*. Tá *I'd like*. (++) então pra que que serve essa **estrutura** aqui
33 onde que aparece o *would* abreviado?
- 34 Ss:
- 35 A: Hum? E a pergunta *would you like to go* serve pra que?
- 36 S: pra xxx
- 37 A: Ham?
- 38 S: pra fazer um oferecimento.
- 39 A: Oferecimento?
- 40 S: Xxx
- 41 S: o que você gostaria de fazer.
- 42 A: pra falar coisas que você ainda vai fazer?
- 43 S: É.
- 44 S: pra convidar.
- 45 A: PARA...
- 46 Ss: convidar
- 47 A: PARA (++) *INvitation*!!
- 48 Ss: ah!!!
- 49 A: *Invitations*. Né com o **verbo** *like* serve pra fazer uma ...
- 50 Ss: *invitation*
- 51 A: *invitation*. (E6-A)

Como pode ser visto no excerto 3, em todo o episódio há somente quatro ocorrências dos dois termos utilizados pela professora. O termo **verbo** nas linhas 02, 22 e 49 e o termo **estrutura** na linha 32. Isto demonstra uma característica de Ana de não utilizar muitos termos específicos, nem mesmo quando a gramática estava sendo trabalhada de forma explícita. Nas quatro aulas analisadas que totalizam três horas e vinte minutos foram utilizados 10 termos diferentes em um total de 41 ocorrências, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 2

Terminologia gramatical utilizada por Ana

Terminologia Gramatical	Ana
Estruturas / gramaticais	06
Pronome pessoal	01
Grammar	07
Verbo	04
Verbo principal	05
Afirmativas	02
Synonym	01
Plural	07
Prepositions / preposições	07
Singular	01
Total de ocorrências	41

O quadro 2 traz os termos utilizados pela professora conforme a ordem que apareceram no discurso das aulas analisadas. Eles foram utilizados em situações de apresentação de conteúdo ou de correção de exercícios. O total de episódios nas quatro aulas analisadas de Ana foi de 48 e a dimensão explícita com terminologia aconteceu com a frequência de 16,66% (vide Quadro 4, p. 99).

Nas aulas da professora Lucia, a ocorrência da dimensão explícita com terminologia foi mais alta. O excerto 4, a seguir, faz parte de um episódio no qual a professora ensinou os alunos a utilizarem uma lista com verbos no passado.

Excerto 4

1 L: Oh gente, a lista tem seis colunas, não é isso? A primeira coluna o **verbo** vai aparecer no
2 **infinitivo**, a **forma base** dele (mostra para os alunos sua lista e escreve **infinitivo** no
3 quadro). A segunda coluna é o que vocês vão utilizar agora, **passado**, a segunda coluna
4 (escreve past). A terceira é o **particípio passado** nós não vamos trabalhar com ela agora
5 não, e essa aqui é a tradução. Então qual que vocês vão usar aí agora é essa aqui. (E1-L)

A professora utiliza os termos **verbo, infinitivo, passado e particípio passado**, que são repetidos ao esclarecer dúvidas dos alunos durante a execução do exercício. O excerto 5, a seguir, ocorre em outro momento da mesma aula, entretanto, neste momento, os alunos já estavam fazendo um exercício de preencher lacunas utilizando os verbos no passado. Para o exercício, os alunos deveriam consultar a lista, no caso dos verbos irregulares, ou acrescentar a terminação *ed*, no caso dos verbos regulares, conforme as regras ortográficas que a professora já havia ensinado. No excerto a seguir, o verbo em questão era o verbo *stop*.

Excerto 5

1 S: é assim mesmo?
2 L: tá certinho. Agora o *STOP*, você lembra? *STOP*. Olha a **vogal tônica**. *TOP*. Quando é
3 assim, oh, **consoante, vogal consoante**. (mostra no caderno a regra). (E5-L)

Ao dar *feedback* à aluna, a professora utiliza os termos **vogal tônica, vogal e consoante**, para lembrá-la da regra que já havia sido apresentada. Apesar de não fazer uso de uma quantidade de termos variados, Lucia utiliza os termos diversas vezes. O excerto 6

traz a transcrição de um episódio completo para que se possa visualizar a frequência de utilização desses termos no discurso de Lucia.

Excerto 6

(O aluno escreve a resposta errada no quadro *visit* e a professora pergunta para a sala):

- 1 L: oh gente está certo aqui? É para completar com o **passado**.
2 Ss: Não!
3 L: Não. O quê que está faltando?
4 Ss: o ED
5 L: O ED (a professora faz um aceno com a cabeça). Por quê que colocou o ed aqui? Esse
6 **verbo** aqui é **regular** ou **irregular**? É **RE** ou **Irregular**?
7 Ss: REgular.
8 L: é **Irregular**, gente?
9 Ss: Regular.
10 L: se é REgular tem regra, né?
11 (o aluno escreve *played*)
12 L: Está certo gente?
13 Ss: está
14 L: (professora acena com a cabeça) *played*. Correto.
15 Xxx
16 (o aluno escreve *stopped* sob a orientação da professora)
17 L: Oh gente, por quê que dobrou a última **consoante**?
18 S: ele é regular!
19 L: Tá, mas além de ser **regular**, por quê que dobrou?
20 S: Xxxx
21 L: olha o final dele aqui, ó. **Consoante, vogal... consoante. Vogal tônica, né?**
22 (aluno escreve *went*)
23 L: isto. Certinho. (para ele) agora escreve o último.
24 (o aluno escreve *does*)
25 L: ta certo esse último aqui gente? Qual o **passado** de *do*?
26 S: é *did*
27 L: *Did* (a professora apaga, e escreve *did*) Certinho gente? (E8-L)

No excerto 6, a professora utilizou os termos **passado**, linhas 2 e 26, **verbo**, linha 7, **regular**, linhas 6, 7 e 20, **irregular**, linhas 6 e 7, **consoante**, linhas 18 e 22 e **vogal** e **vogal tônica** na linha 22. Somente nesse episódio, Lucia utilizou sete termos diferentes em um total de 14 vezes. Esse excerto demonstra uma característica das aulas de Lucia, que

geralmente utilizava a terminologia gramatical específica com uma frequência mais alta do que Ana. A professora utilizou um total de dez termos diferentes sessenta e sete (67) vezes durante as quatro aulas analisadas, conforme quadro a seguir.

QUADRO 3

Terminologia gramatical utilizada por Lucia

Terminologia Gramatical	Lucia
Verbos regulares	08
Verbos irregulares	08
Verbo	13
Infinitivo	02
Forma base	01
Passado	26
Particípio passado	01
Vogal tônica	02
Consoante	05
Preposição	01
Total de ocorrências	67

O que pode ser percebido é que a dimensão explícita com terminologia ocupa a maior parte do discurso da professora Lucia. A professora trabalha a gramática somente de maneira explícita em suas aulas, fazendo uso da terminologia aproximadamente 74% das quatro aulas analisadas (Quadro 4).

QUADRO 4

Dimensão explícita com terminologia

Dimensão Professor	Explícita com Terminologia	Total de episódios ⁶⁶	%
Ana	08	48	16,66%
Lucia	17	23	73,78%

Como pode ser visto pelo quadro acima, quase 74% da aula da professora Lucia é composta pelo ensino de gramática de forma explícita com terminologia específica. Essa ocorrência é bem mais baixa nas aulas da professora Ana, com 16,66% do total de episódios. O total de episódios e a duração de cada um são bastante diferentes, uma vez que nas aulas da professora Ana há mais trocas de turnos, e a interação professor – aluno é maior. Já nas aulas da professora Lucia, os alunos ficam a maior parte do tempo em grupos e a troca de turnos com a professora é menor. Entretanto, essa diferença não prejudicou a análise uma vez que a contagem de termos foi feita levando em consideração a aula como um todo, e não somente episódios isolados.

⁶⁶ Os episódios se referem aos momentos do discurso metalingüístico das professoras, conforme descrito no capítulo 2 de metodologia.

3.1.1.1.2. Dimensão explícita sem terminologia específica

Os momentos nos quais a gramática era trabalhada de forma explícita, mas sem o uso de termos específicos, foram categorizados como episódios da dimensão explícita sem terminologia. Em muitos dos casos dessa dimensão explícita sem terminologia, apesar da gramática estar sendo trabalhada de maneira explícita, com a língua sendo tratada como conteúdo, o foco não era na forma de determinada estrutura em si, mas sim no entendimento da utilização e do sentido dessa estrutura em algum contexto de uso, ou seja, o foco é no significado de determinadas estruturas. O excerto a seguir exemplifica essa ocorrência. A professora havia apresentado um diálogo no qual dois amigos combinam o que fazer à noite e, nesse contexto, é ensinado aos alunos como fazer convites.

Excerto 7

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | A: | Então como que é uma <i>invitation</i> aí nessa <i>conversation</i> ? |
| 2 | S: | chamou pra ir num <i>show</i> . |
| 3 | A: | <i>Show</i> ? De quem? |
| 4 | S: | de ópera. |
| 5 | S: | Fantasma da Ópera. |
| 6 | A: | Fantasma da Ópera. Que vai ser onde? |
| 7 | S: | teatro. |
| 8 | S: | num teatro. |
| 9 | A: | Que horas? |
| 10 | Ss: | oito. |
| 11 | S: | oito horas. |
| 12 | A: | E eles vão? |
| 13 | Ss: | Xxx |
| 14 | A: | Sim ou não? |
| 15 | Ss: | sim. |
| 16 | A: | Quem fez o convite pra ir ao teatro? |
| 17 | Ss: | Dave. |
| 18 | A: | O Dave. A Susan aceitou? |
| 19 | Ss: | aceitou. (E7-A) |

No recorte apresentado no excerto 7 acima, a professora estava checando se os alunos haviam entendido o diálogo. O foco da professora nesse momento era se os alunos haviam entendido o diálogo e, conseqüentemente, entendido também como se dá a utilização da expressão *would like*.

Nas aulas da professora Lucia, os momentos da dimensão explícita sem terminologia foram baixos, apenas 05 em 23. Essa dimensão foi identificada na aula de Lucia nos momentos nos quais ela corrigia exercícios, ou enquanto os alunos faziam alguma atividade sob sua orientação. O excerto 8 é um exemplo dessa dimensão.

Excerto 8

1	S:	fessora, aí no caso não devia ser <i>from</i> , não?
2	L:	Não, <i>from</i> é de onde veio, <i>to</i> é pra onde vai.
3	S:	fessora, eu não to entendendo mais nada,
4	L:	Esse é o 2 da página 12 exercício 5. e esse é o três que eu to continuando aqui, ta? É isso tudo aqui, entendeu? Agora a segunda parte o que ela viu. Como é que eu vou fazer?
5		
6	Ss:	<i>did she</i>
7	L:	<i>Did she see...</i> (E12-L)

Na linha 1, o aluno pergunta a respeito da preposição *from*. A professora responde na linha 2 sem mencionar o termo preposição, fornecendo a tradução das preposições *to* e *from*. Pode-se perceber que, tanto nos episódios de dimensão explícita com terminologia quanto nos sem terminologia o que ocorre é um *foco nas formaS* (Long, 1991).

A seguir, apresento o quadro com o número e a porcentagem de ocorrência da dimensão explícita sem terminologia nas aulas de Ana e Lucia.

QUADRO 5

Dimensão explícita sem terminologia

Dimensão Professor	Explícita sem Terminologia	Total de episódios	%
Ana	09	48	18,75%
Lucia	05	23	21,70%

O número de ocorrência da dimensão explícita sem terminologia específica perfaz um total de aproximadamente 19% das falas categorizadas das aulas de Ana e de aproximadamente 22% das de Lucia.

Existem ainda os momentos que foram categorizados representativos da coexistência das dimensões explícitas com e sem terminologia. Esses momentos ocorreram em dois casos; 1) quando a professora utiliza somente alguns termos, mas não outros também existentes no episódio e 2) quando, somente ao final do episódio, a professora utiliza alguma terminologia específica. O excerto número 9 é um exemplo de coexistência do primeiro caso, ou seja, a professora Ana utiliza os termos **estrutura** (linhas 2 e 8) e **pronome pessoal** (linha 3), entretanto, ela não utiliza a terminologia referente à estrutura que estava sendo apresentada, a expressão *would like* composta pelo modal *would* e pelo verbo *like*.

Excerto 9

- 1 A: Então gente eu queria que vocês prestassem atenção. A gente vai fazer a leitura e eu queria
2 que vocês prestassem atenção nessa **estrutura** onde aparece *would*. (sublinhando no
3 quadro). E a gente sabe que a forma abreviada com o primeiro **pronome pessoal** qual que
4 é? (a professora se dirige ao lado do quadro onde estão as frases escritas no início da aula)
5 quando eu digo *I would...* (+) eu posso abreviar como?
6 Ss: *I'd*
7 A: *I'd* então presta atenção. A gente vai fazer a leitura agora. Vocês vão, depois da leitura me
8 dizer pra que que serve esta **estrutura**, ta? Deixa eu fazer aqui no final. (se encaminhando
9 para o fundo da sala). Acompanha aqui. (E2-A)

O excerto 10 traz o único episódio de co-existência de dimensões na aula de Lucia que se caracteriza pelo segundo caso, no qual somente ao final de sua fala o termo é utilizado. Nesse excerto, os alunos estavam fazendo um exercício da apostila no qual eles deveriam formular perguntas com relação ao lugar onde as pessoas indicadas foram e o que elas fizeram, com a finalidade de utilizar o passado dos verbos em foco.

Excerto 10

- 1 L: ele comprou um livro só?
2 S: é
3 L: a *book*. A *book*.
4 S: fessora.
5 L: ele escreveu a *letter*. L – E – T – T – E – R.
6 [...]
7 L: aqui você vai olhar o que que cada um fez. Por exemplo aqui, onde que eles foram aqui?
8 S: pro *supermarket*.
9 L: então aqui, *they went to the supermarket*. Eles foram ao supermercado. E o que que eles
10 fizeram aqui, tão comprando, não é? Então ele comprou o que?
11 S: um livro.
12 L: aí você vai escrever ele comprou um livro. Aqui comprar, o **passado** de comprar *bought*, tá
13 vendo. (E10-L)

Nesse excerto, a professora estava auxiliando os alunos a escreverem frases no passado, e, somente ao final de sua fala no episódio, ela utiliza o termo **passado**. Esse foi o

único episódio de coexistência das dimensões explícitas com e sem terminologia encontrado nas aulas de Lucia, conforme mostra o quadro a seguir.

QUADRO 6

Dimensão explícita com e sem terminologia

Dimensão Professor	Coexistência explícitas com e sem terminologia	Total de episódios	%
Ana	11	48	22,91%
Lucia	01	23	4,34%

Foram onze ocorrências de coexistência nas aulas de Ana e apenas uma nas aulas de Lucia. Além das dimensões explícitas com e sem terminologia, pode-se encontrar, também, momentos em que a gramática era trabalhada de maneira implícita, como veremos a seguir.

3.1.1.1.3 Dimensão Implícita

A dimensão implícita foi considerada, neste estudo, como sendo composta pelos momentos nos quais o foco não era em estruturas da língua, mas sim no uso e no sentido. Isso ocorreu nas aulas da professora Ana quando ela trabalhava o entendimento dos alunos com relação aos diálogos apresentados, palavras ou até mesmo de estruturas da língua, mas de forma que, para os alunos, o foco era no uso e no sentido. Houve também momentos de

utilização de estruturas para a comunicação e negociação de sentidos, ou quando os alunos tinham que utilizar alguma estrutura adequando-a à sua realidade. Esses momentos também foram categorizados como dimensão implícita.

Excerto 11

1	A:	[...] <i>Class, would you like to go to Ouro Preto on the twenty-third?</i>
2	Ss:	<i>yes / no</i>
3	A:	<i>Yes?</i>
4	Ss:	<i>Yes / yes / no /no.</i>
5	Xxx	
6	S9:	<i>I'd like to, but I need to save money.</i>
7	A:	<i>xxx</i>
8	S:	<i>No money, teacher. No money, teacher.</i>
9		(a professora vai para o quadro e escreve – Ouro Preto – Dia 23 de junho - \$ X)
10	S10:	<i>Teacher, I'd like, but I need to save money. (E27-A)</i>

No excerto 11, Ana faz um convite para os alunos utilizando a estrutura que estava sendo trabalhada. Nesse momento, os alunos deveriam cumprir a tarefa de fazer convites uns para os outros. O quadro 7 a seguir traz o número de ocorrência da dimensão implícita no discurso de Ana, como acima. Não houve, porém, ocorrência dessa dimensão no discurso da professora Lucia. Em nenhum momento a língua foi utilizada focalizando seu uso ou sentido. Todas as atividades, até as mais criativas como a elaboração de um jornal, por exemplo (mais detalhes na seção 3.1.1.2.) focalizavam o uso explícito de regras e estruturas, somente como exercícios de aplicação de regras ou de tradução da língua.

QUADRO 7

Dimensão implícita

Dimensão Professor	Implícita	Total de episódios	%
Ana	20	48	41,66%
Lucia	00	23	0%

Dos 48 episódios da aula de Ana, 20 correspondem a momentos de utilização da língua e não da manipulação desta. A dimensão implícita totalizou uma porcentagem de aproximadamente 41% dos episódios da aula de Ana.

O quadro 8 a seguir traz a porcentagem de todas as dimensões existentes nas aulas das professoras para uma visualização mais ampla.

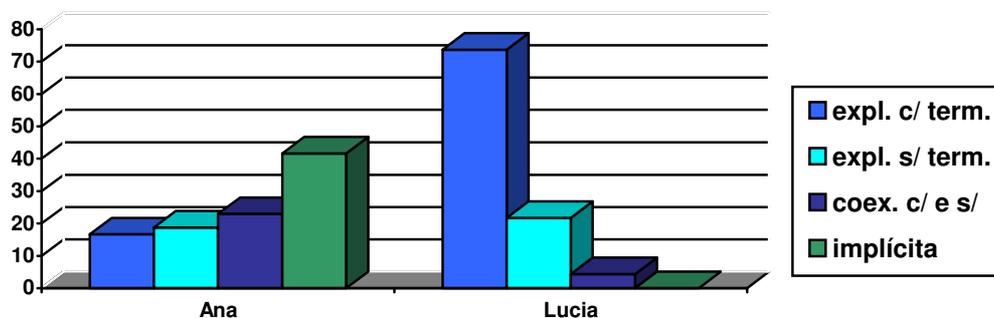
QUADRO 8

Dimensões do discurso metalingüístico

Dimensão Professor	Explícita com Terminologia	Explícita sem Terminologia	Coexistência com e sem Terminologia	Implícita
Ana	16,66%	18,75%	22,91%	41,66%
Lucia	73,78%	21,70%	4,34%	0%

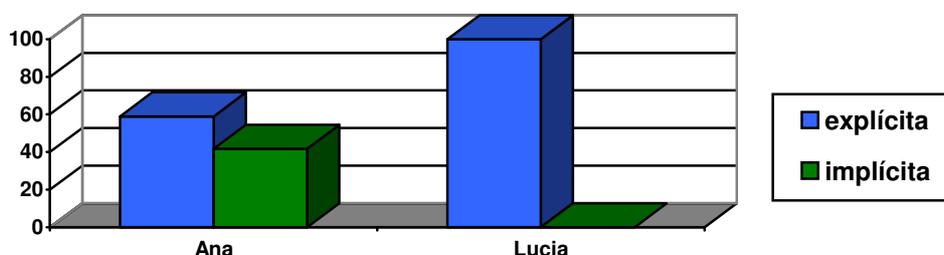
Pode-se perceber um maior equilíbrio em termos de dimensões nas aulas de Ana e uma concentração de dimensões explícitas nas aulas de Lucia. O gráfico a seguir mostra a distribuição das porcentagens das dimensões no discurso metalingüístico das professoras.

GRÁFICO 1 – Dimensões do discurso metalingüístico das professoras



O gráfico 1 demonstra que Ana faz menos uso da terminologia que Lucia. Além disso, a alta porcentagem da dimensão implícita sugere que Ana trabalha a língua privilegiando a sua utilização para a comunicação (ver seção 3.1.1.2.). A professora focaliza a forma, o significado e o uso adequado das estruturas trabalhadas em sala de aula (ver seções 3.1.1.1.e 3.1.1.2.). Já a alta frequência da dimensão explícita com terminologia nas aulas de Lucia demonstra a prática da professora de trabalhar a língua explicitando termos gramaticais específicos. A professora focaliza somente a forma das estruturas, o que sugere uma prática com o *foco nas formaS*. O Gráfico 2 apresenta a junção das dimensões explícitas *versus* a implícita.

GRÁFICO 2 – Dimensão explícita x Dimensão implícita



Como pode ser visto, em aproximadamente 60% da aula de Ana a gramática é trabalhada explicitamente, e em aproximadamente 40% de maneira implícita. Nas aulas de Lucia, a gramática é trabalhada em 100% dos episódios de maneira explícita. Esse resultado corrobora os resultados de outros estudos que verificaram que a gramática ainda é o ponto central do ensino de inglês como língua estrangeira (ALMEIDA, 2003; CONCEIÇÃO, 2006; NEVES, 1996).

O discurso na sala de aula de língua estrangeira tem suas peculiaridades (BORG, 2006B; ELLIS, 1985, 1991). Em muitos casos, a sala de aula é o único momento que os alunos entram em contato com a língua estrangeira em estudo. Nos contextos de inglês como língua estrangeira, essa língua é, por vezes, trabalhada e considerada como objeto de estudo, diferentemente de contextos nos quais a língua pode ser utilizada como meio de comunicação em sala de aula com o foco em outros conteúdos, como é o caso da *content-based instruction*, por exemplo.

O que pode ser percebido pelos resultados da análise das aulas é que a professora Ana trabalha a língua como conteúdo, trazendo a gramática não só de maneira explícita, mas também de maneira implícita, propiciando aos alunos momentos nos quais a negociação de sentido e do uso da língua estão em evidência. Já a professora Lucia trabalha a língua exclusivamente como conteúdo, trabalhando a análise e a aplicação de regras e a tradução de frases. Esses resultados colocam em evidência as peculiaridades do discurso na sala de aula de língua estrangeira (BORG, 2006b), ressaltando que o foco exacerbado na língua como objeto restringe a exposição do aluno ao inglês enquanto estrutura (aulas da Lucia). Ao mesmo tempo pudemos observar que em um contexto semelhante ao da outra professora, Ana consegue um maior equilíbrio entre momentos de tratamento do inglês

como objeto e como meio para comunicar determinadas funções da língua. A seção 3.1.1.2. traz a análise qualitativa das dimensões do discurso metalingüístico das professoras, evidenciando o foco e o material utilizado por elas.

3.1.1.2. Descrevendo o foco das aulas e o material utilizado

Para que pudéssemos melhor compreender como é o ensino de gramática nos contextos analisados, além da quantificação dos momentos de discurso metalingüístico das professoras, foi feita também uma análise qualitativa do conteúdo desses episódios evidenciando o foco das aulas e o material didático utilizado.

O material escolhido por Ana e utilizado em suas aulas é baseado em um livro que segue os princípios da abordagem comunicativa. Ana não segue o *syllabus* estrutural que as escolas de modo geral utilizam. A professora baseia-se em um *syllabus* centrado nas funções da língua e, a partir daí, as estruturas pertinentes a cada função são trabalhadas. O material é retirado do livro *The New Interchange*, da editora Longman. Entretanto, o livro não é utilizado em sua totalidade, tampouco é seguida a seqüência proposta. A professora seleciona unidades e monta o material de acordo com o que ela acredita ser a necessidade e a capacidade dos alunos, conforme demonstrado no excerto 14 a seguir.

Excerto 12

- 1 M: Mas quando você fala do conteúdo, você prepara, porque você não dá o livro inteiro, você
2 seleciona com base em que? Pontos gramaticais? Eeh...
- 3 A: Com o que eu acho que eles vão
4 dar conta, eu não vou pegando coisa muito difícil não. É, por exemplo, uma coisa fácil eles
5 estão dando conta, daí eu posso, conhecendo essa turma eu vou ver o quê que eles vão seguir,
6 né, o quê que eles vão dar conta de seguir, né.
- 7 M: Você não pega uma coisa pronta e vai e dá, não.
- 8 A: Não. E nem pego matéria da série. Se eu pegar matéria da série eles não vão dar conta.
- 9 M: (matéria) que tem lá no
- 10 A: que tem é, *present* não sei das quanta, *perfect*,
- 11 M: aham, aham.
- 12 A: eu não dou nada disso. (+) Nunca dei.
- 13 Agora, assim, que eu estou começando a, eu vim com uma lista de verbos para eles, mas eu não
14 peguei, aquela de verbos regulares, irregulares, ainda não. Porque (+) tem hora que você vai
15 pedir para eles identificarem um verbo, e eles não sabem! Então o que que eu to dando mesmo?
16 (+) ah eu estou dando *places*. O quê que você faz em um determinado lugar, né, então por
17 exemplo, qual é o lugar que você estuda? Aí tem estudar, nadar, malhar... não sei o quê. Então
18 eles têm que reconhecer o verbo, mas eu acho que antes de eu passar para passado, verbos
19 regulares e irregulares, aquele *present perfect* não sei o quê, eu acho que tem que estar bem
20 firme quais são os verbos que aquilo significa, né? Tem que estar dentro deles, né? (SVA1)

Na linha 3, a professora afirma que seleciona o conteúdo de acordo com o que ela acredita ser o nível dos alunos. Afirma, também, na linha 8, que não segue o conteúdo programático da série, e dá um exemplo, nas linhas 13 a 21, de uma situação em que ela tem que fazer essa adaptação. Segundo Ana, não se pode introduzir o passado dos verbos sem que os alunos tenham interiorizado o sentido que eles têm. Portanto, ela optou por trabalhar um assunto, em sua opinião, mais simples, ou seja, *places*, para que os alunos tenham a oportunidade de aprender as ações que ocorrem em diferentes lugares, conseqüentemente trabalhando os respectivos sentidos dos verbos.

Ana trabalha as estruturas da língua a partir de um *syllabus* funcional, como por exemplo fazer convites, baseado na necessidade de seus alunos, assim, a maneira como essas estruturas são trabalhadas em suas aulas não é centrada na forma em si. Na dimensão

implícita e explícita sem terminologia, a língua não é trabalhada focalizando-se somente a forma lingüística, por isso a professora parece muito preocupada com o uso da língua para a comunicação e a adequação à realidade dos alunos. O equilíbrio das dimensões no discurso da professora se deve ao fato de que, mesmo os exercícios monitorados por Ana, como os diálogos que os alunos têm de produzir, por exemplo, não são centrados somente na forma, mas também no significado bem como na utilização adequada dessa forma. A professora não está preocupada simplesmente com a acuidade / precisão lingüística das produções dos alunos, mas também com a adequação do uso e do sentido.

Excerto 13

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | A: | <i>okay. Lucas, make question number three for another classmate.</i> |
| 2 | S5: | <i>Would you like to go to the gym with me on Friday night, Narlon?</i> |
| 3 | A: | <i>On Friday night, Narlon?</i> |
| 4 | | +++ |
| 5 | A: | Vão lá, Narlon. |
| 6 | S6: | <i>No, I would like. But I need to study.</i> |
| 7 | A: | <i>Would you like to go to the gym with me on Friday night? + Are you going to STUDY on</i> |
| 8 | | <i>FRIday NIght?</i> |
| 9 | S6: | <i>yes.</i> |
| 10 | | ((risos)) |
| 11 | Ss: | Tem prova no domingo |
| 12 | S: | ái a gente tem que estudar. [...] (E22-A) |

No excerto acima, a professora repete a pergunta e enfatiza a resposta do aluno para checar se ele realmente teria que estudar sexta-feira à noite. A resposta do aluno não está correta do ponto de vista lingüístico, mas a professora não corrige imediatamente, pois o foco era na adequação da desculpa e não na precisão lingüística da resposta. Em um outro momento, no qual a professora estava preocupada com a adequação da forma lingüística, ela corrige um aluno que deu uma resposta igual à do excerto 13 acima.

Excerto 14

- 1 S1: *I have tickets to the baseball game on Saturday. Would you like to go, Marcus?*
2 S2: ***No, I would like. But I need to study***
3 A: *Did you understand class?*
4 Ss: *No!*
5 A: *No?*
6 Ss: *No!*
7 A: *Would you like to go to the baseball game on Saturday?*
8 S2: *No.*
9 A: *No?! Você não quer ir? Não quer, ou não pode? +++ Você falou no, e depois o que que*
10 *you disse?*
11 S2: *I would like.*
12 A: *I would like. O que que ta acontecendo aí gente? Ele diz que no depois I would like.*
13 S3: *eu gostaria.*
14 S4: *Não, eu gostaria?*
15 S2: *Não gostaria, uai.*
16 [...]
17 A: *Então a gente ta vendo aqui nesse grammar focus que [...] dar desculpas, né? Então a gente*
18 *nunca vai falar NO. A gente vai falar que gostaria até, MAS...*
19 S2: *Então ta, aqui fessora. No. I need to study.*
20 A: *No, no.*
21 S1: *Não. Sem dizer não.*
22 A: *I'd like to, sem o no.*
23 S2: ***I'd like to, but I need [ned] to study.***
24 A: *But, I NEED to study. Okay? + Okay, Marcus. (E21-A)*

Ao responder ao convite do colega, o aluno produz, na linha 2 do excerto, uma forma lingüística não adequada. A professora então inicia uma série de perguntas, linhas 3 a 22, para que o aluno se auto corrija. A resposta foi a mesma dada por outro aluno no excerto 13, entretanto, neste segundo momento, a professora corrige a acuidade da resposta. Ao final do episódio, o aluno fornece a resposta esperada, entretanto, com a pronúncia do verbo *need* inadequada. A professora, então, reformula parte da resposta do aluno, utilizando um *recast* (LYSTER, 1998) e salientando a palavra que precisava ser corrigida.

O excerto 15 a seguir é outro exemplo de um momento da aula da professora Ana, no qual ela está preocupada com a adequação do uso e do sentido, e não somente com a forma lingüística.

Excerto 15

- 1 A: *No, there isn't. Number three, are there any good clothing store in your neighborhood?*
2 2Ss: ***yes, there are some near the bank.***
3 S: *in commerce street.*
4 A: *Vocês moram no mesmo neighborhood? Vocês dois?*
5 S: *Sim*
6 A: *e lá tem bank? Tem?*
7 S: *no meu tem, professora, Banco Itaú ué, na prefeitura lá.*
8 A: *e lá perto tem loja de roupa? Clothing stores?*
9 Ss: *xxx*
10 S: *o fessora meu bairro tem tudo fessora.*
11 S: *lá tem a lojinha da Maria, fessora, tem tudo. (E38-A)*

Como pode ser observado nesse excerto, apesar dos alunos terem dado uma resposta com a estrutura em foco correta, ou seja, *there is* e *there are*, e preposições, na linha 2, a professora indaga os alunos na linha 4 para checar a veracidade da informação dada. Ela pergunta se os alunos moravam no mesmo bairro e se havia alguma loja de roupas por lá. Mesmo fazendo isso com estruturas em português e palavras de conteúdo em inglês, a professora demonstra seu interesse em que os alunos utilizem as estruturas trabalhadas adequadamente. Os alunos, por sua vez confirmam, nas linhas 5, 7, 10 e 11, a veracidade da informação dada. O que pode ser percebido nas aulas de Ana é que, mesmo atividades com o foco em estruturas lingüísticas, tinham também o foco nas funções dessas estruturas, fazendo com que elas fossem trabalhadas de maneira implícita.

Lucia, assim como Ana, utiliza uma apostila compilada por ela própria como material de uso contínuo em suas aulas. Entretanto, diferentemente de Ana, ela se baseia no programa estrutural da série para selecionar o material que será utilizado.

Excerto 16

- 1 M: e a apostila, foi você que selecionou ou tem um livro?
2 L: são vários livros, que eu tirei um pouquinho
3 M: você que montou
4 L: é
5 M: e eles têm esse material?
6 L: têm. A escola recolheu o dinheiro. Eu entreguei para escola o original, a matriz, né porque não é
7 original, eu tirei de vários
8 M: é, é
9 L: e coloquei a bibliografia tudo direitinho. E a escola se encarregou
10 de tirar o dinheiro e entregar para eles.
11 M: e aí você tirou de quais livros?
12 L: olha, tem um que eu trabalhei ano passado, que ninguém comprou. Aí eu selecionei
13 algumas atividades que eu achei interessante, textos, alguma coisa xxx. É da *Longman*. É aquele
14 que *New Ace* (age?). eu não lembro o autor. E um outro eu não estou recordando o autor. (+) eu não
15 lembro o nome. São dois livros. E tirei um pouco da 7ª também. (SVL1)

Conforme mostra o excerto 16 acima, a professora compilou uma apostila de livros didáticos para uso contínuo nas aulas. O critério para a seleção do material, é o conteúdo programático da oitava série determinado pela escola.

Excerto 17

- 1 M: e quando você selecionou, qual foi
2 seu critério para selecionar? Quais atividades?
3 L: critérios pra selecionar? A professora da 6ª série, da 7ª série trabalhava o ano passado com esse
4 livro, então eu peguei mais ou menos o que ela tinha visto até ali para poder da uma seqüência.
5 É tanto que na 7ª o que ela não tinha dado, eu selecionei. Porque o livro era muito grande e não
6 tinha como dar tudo. [...] (SVL1)

Além do material compilado por ela, Lucia utiliza recortes de jornal e revista para ilustrar a aula e também para fazer atividades com os alunos. O excerto 18 apresenta um episódio no qual a professora desenvolveria uma atividade com gravuras que ela havia recortado e colado em cartolina. Nesse momento, a professora já havia distribuído as gravuras para que os alunos as utilizassem para produzir frases utilizando o passado simples em inglês.

Excerto 18

- 1 (A professora esta entregando umas gravuras para os grupos.)
- 2 L: Observem essas gravuras. (p/ todos)
- 3 S: o que é isso?
- 4 L: presta atenção, todos o grupos receberam algumas gravuras. (alunos conversam). Vocês
- 5 observaram bem as gravuras?
- 6 Ss: não.
- 7 L: Observem as gravuras que eu entreguei.
- 8 (vai para o quadro e escreve – *June 21, 2006* em baixo *Simple past*)

A apostila compilada pela professora e os materiais extras trazidos por ela tinham como o foco a estrutura em si. A totalidade de dimensões explícitas no discurso da professora apresentava momentos exclusivos de foco na forma lingüística, sem que a utilização dessa forma em contextos comunicativos fosse explorada (ver seção 3.1.1.1.). A professora ficava muito preocupada com estruturas lingüísticas e com vocabulário.

Excerto 19

- 1 L: O gente presta atenção que eu vou ensinar a consultar a lista, ta? (vai para o quadro e
- 2 escreve *irregular verbs* e desenha colunas abaixo disso)
- 3
- 4 L: Oh gente, a lista tem seis colunas, não é isso? A primeira coluna o **verbo** vai aparecer no
- 5 **infinitivo**, a **forma base** dele (mostra para os alunos sua lista e escreve **infinitivo** no
- 6 quadro). A segunda coluna é o que vocês vão utilizar agora, **passado**, a segunda coluna
- 7 (escreve *past*). A terceira é o **participio passado** nós não vamos trabalhar com ela agora
- 8 não, e essa aqui é a tradução. Então qual que vocês vão usar aí agora é essa aqui.
- 9 S: xxxx (conversando sobre outras coisas) (E1-L)

O excerto 19 é um exemplo da aula que a professora estava introduzindo uma lista de verbos no passado. Além de trabalhar com a lista, a professora também priorizava exercícios de completar lacunas e a tradução. Seguindo a mesma linha do *foco nas formaS*, o excerto 20 apresenta um episódio no qual a professora estava trabalhando com uma música. O excerto ilustra a ênfase dada aos verbos no passado de modo isolado.

Excerto 20

- 1 L: A L deu a sugestão desses verbos que estão faltando eu vou colocar eles no infinitivo, mas
2 só que eu não vou por na ordem que está aqui não. Vamos escutar mais uma vez. Aí qual
3 que é a missão de vocês? Completar ...
4 S: Xxxxxxx
5
6 L: Então qual que é a missão de você. **Completar as lacunas.** Está faltando um pedaço da
7 letra que vocês vão fazer **em casa e traduzir aqui do lado** e eu vou receber essa folha de
8 volta, ta? **Vocês vão traduzir.** Eu vou dar o visto nela
9 S: Xxxx
10 (depois de checar o que os grupos já haviam identificado da música, a professora escreve no quadro
11 – *Infinitive form* – e os verbos)

No excerto 20, ao trabalhar uma música, a professora solicitou ao alunos que preenchessem as lacunas existentes com os verbos no passado simples. Além disso, eles deveriam fazer a tradução da letra da música para entregarem-na à professora.

A constante tradução e a utilização da língua materna (LM) é também característica das aulas de Lucia. A maioria das falas da professora é em português. Mesmo quando se refere a algum exercício que os alunos estão fazendo na apostila, Lucia faz uso da língua materna. Como pode ser verificado no excerto 21 a seguir, a professora fala as frases somente em português, porém elas apareciam em inglês na apostila dos alunos.

Excerto 21

- 1 L: Vamos lá. Número 2 seguindo o exemplo. (Athens / the Coliseum) vamos lá, seguindo o
2 exemplo aí, como vai ficar?
3 Ss: *Did – he – go – to – Athens?*
4 L: Aí o quê que eu vou responder? **Alguém aqui foi a Atenas?**
5 Ss: *No. / não*
6 L: *No ... he didn't.* Aí continuando aí em cima. Aí como que eu pergunto **onde ele foi?**
7 Ss: *where did he go?*
8 L: **Aí pra onde que ele foi? He went...**
9 [...]
10 L: Qual que é a seqüência aqui? Que pergunta é essa aqui?
11 Ss: **Ele foi a Atenas? Não, ele não foi. Onde ele foi? Ele foi para Roma.**
12 (a professora acena positivamente com a cabeça) (E11-L)

No excerto 21, Lucia corrige com os alunos um exercício da apostila. Como pode ser visto nas linhas 4, 6 e 8 ela faz uso da língua materna para se referir à pergunta que os alunos deveriam fazer em inglês. Na linha 11, a professora pergunta qual é a seqüência e os alunos respondem em coro em português o correspondente a “*Did he go to Athens? No, he didn’t. Where did he go? He went to Rome.*” Ao invés de falarem em inglês, os alunos falavam em português e, ao que parece, era esse o objetivo da professora, uma vez que ela acenava positivamente para o resultado.

O excerto 22 ocorreu quando os alunos estavam, em grupos, elaborando um jornal com o tema “Os 8 jeitos de melhorar o mundo”. A professora passava de grupo em grupo dando orientações sobre a atividade. Os alunos deveriam, primeiramente, elaborar as manchetes do jornal em português e, em seguida, traduzi-las para o inglês.

Excerto 22

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | L: | Ela pode entrar como uma propaganda. Deixa pra vocês colocarem a manchete só de |
| 2 | | notícias mesmo. Ela pode entrar até como um comercial no meio de um jornal. |
| 3 | S: | tem que ser em inglês? |
| 4 | L: | Deixa para vocês passarem pro inglês só manchete de reportagem. |
| 5 | | (Outro aluno de outro grupo a chama com um dicionário na mão para tirar dúvidas e ela se dirige |
| 6 | | até seu grupo). |

Lucia utilizava diferentes atividades, menos controladas e mais criativas, ou atividades extras, como uso de gravuras, música, histórias em quadrinho, teatro, e projetos como elaborar revistas ou dicionários. Entretanto, essas atividades também se tratavam de exercícios estruturais, uma vez que a preocupação da professora era a estrutura da língua em si e não seu uso ou sua adequação.

Pode-se perceber que as duas professoras utilizam práticas bem distintas em suas aulas. Ana é mais tradicional na maneira de dispor os alunos e na necessidade que tem em manter o controle da turma. Ela é centralizadora e, mesmo sentindo a necessidade de colocar os alunos para trabalhar mais em pares ou em grupos, Ana relatou na sessão de visionamento (SVA1) que devido ao número de alunos esse tipo de atividade poderia gerar dispersão e, portanto, mantém sua prática centrada no professor. Como mostra o excerto a seguir.

Excerto 23

M: você não faz muita atividade em grupo em pares, você faz?

A: é mais uma vez por mês, no final de tudo eu peço para eles fazerem, né, e apresentarem. Mas nas aulas não dá para fazer, eu queria muito fazer, mas não dá, olha (mostrando o vídeo). Se eu não ficar de cima ali, olha, falando o nome deles, perguntando e tal, eles não fazem, olha, começam a conversar. (SVA1)

Diferentemente de Ana, Lucia organiza seus alunos em grupos e tem controle menos rígido da disciplina. Ela acredita que os alunos têm muito a ganhar, segundo ela, interagindo entre si e aprendendo uns com os outros. O barulho e a conversa gerados por esse tipo de atividade não perturbam a professora durante a aula.

A organização da interação nas aulas das professoras, entretanto, não interfere no conteúdo trabalhado. O que pode ser visto é que Ana, apesar de trabalhar de maneira mais centralizadora, preserva momentos nos quais os alunos utilizam a língua para negociação de sentido, balanceando momentos de ensino explícito e implícito de gramática (Quadro 9). Lucia, por outro lado, trabalha de maneira mais descentralizadora, com os alunos em grupo, entretanto, a gramática é trabalhada exclusivamente de maneira explícita (Gráfico 2) com o foco na forma das estruturas lingüísticas, na aplicação de regras e na tradução.

O fato de Ana de trabalhar as funções da língua e de direcionar sua aula de acordo com as necessidades lingüísticas de seus alunos remete a características da abordagem *foco na forma* (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), na qual a atenção à forma deve vir somente após a atenção ao uso e o sentido da estrutura lingüística. Já a abordagem de Lucia com relação ao ensino de estruturas gramaticais de maneira explícita privilegiando a forma lingüística e a tradução nos remete às características do Método de Gramática e Tradução (LARSEN-FREEMAN, 2000), utilizado no início da fase estruturalista do ensino de línguas estrangeiras da abordagem *foco nas formas* para o ensino de línguas.

Nesta seção, a abordagem do ensino de gramática foi descrita, assim como o foco das aulas e o material utilizados pelas professoras. A escolha das professoras em trabalhar a gramática de maneira mais ou menos implícita é influenciada por um conjunto de fatores que serão detalhados na seção seguinte.

3.1.2. Fatores que influenciavam a prática das professoras

A etapa 1 da pesquisa objetivou também identificar quais eram os fatores que interagiam, influenciavam e eram influenciados pela cognição das professoras. Dentre os fatores que influenciam a prática das professoras, podemos perceber aspectos experienciais, contextuais e cognitivos, todos se relacionando uns com os outros (ALMEIDA, 2003; BORG, 1999, 2003; CARAZZAI, 2003; DUTRA, 2004). Alguns dos fatores evidenciados estão diretamente ligados à abordagem de ensino de gramática de cada uma das

professoras. Entretanto, alguns fatores evidenciados, não diretamente ligados a essa abordagem, foram também analisados, uma vez que sua interferência na abordagem de ensinar das professoras foi observada.

Para identificar os fatores que influenciam a prática de Ana e Lucia, fiz a análise da narrativa escrita por elas no início do curso de formação, do questionário respondido no início da pesquisa e das sessões de visionamento. Além disso, dados das aulas também foram incluídos para que a análise não ficasse somente no nível do discurso das professoras, mas também fosse observada sua prática. A seguir, apresento os fatores separadamente, para que fique mais clara a visualização de cada um deles. Entretanto, é importante ressaltar que tais fatores não atuam de maneira isolada, ao contrário, atuam como um somatório que influencia a prática docente.

3.1.2.1. Fator experiencial

A experiência anterior do professor é um fator que normalmente influencia suas decisões pedagógicas. Essa experiência pode ser advinda tanto de sua história de vida como alunos, quanto como professores (ALMEIDA, 2003; RICHARDS e LOCKHART, 1996). Ambos os tipos de experiência apareceram como fatores de influência na prática das professoras participantes deste estudo.

O material escolhido por Ana é tirado de um livro que ela utilizou como aluna e com cuja abordagem ela relatou ter afinidade, como pode ser visto no excerto 24 a seguir.

Excerto 24

1
2
3
4

M: Esse livro que você escolheu, porque você o escolheu?
A: Porque eu já conhecia bem, sabe, já tinha estudado nele... e eu achei que ele tinha um enfoque bom assim... Lá na escola não tem livro. Chega livro de 5ª a 8ª, mas quando eu trabalhava com o fundamental eu também não usava. (SVA1)

A professora afirma que, por já ter familiaridade com o livro e também por ter gostado de trabalhar com ele como aluna, optou por utilizá-lo com seus alunos. A experiência como aluna também influencia o tipo de aula que a professora opta em ministrar. Ao relatar como foi sua experiência na escola regular (Narrativa – Anexo C), a professora resgata a sua experiência na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental que, segundo ela, não foram satisfatórias.

Excerto 25

[...] as aulas só traziam exercícios maçantes, repetitivos e que não nos traziam a efetiva aprendizagem de uma língua estrangeira (NEA).
--

Pela fala da professora, percebe-se que ela não identificou resultados positivos ao fazer exercícios repetitivos que, provavelmente, só visavam à aprendizagem da estrutura. Dessa forma, ela é influenciada, em sua prática, a atuar de maneira diferente da experiência que teve como aluna na escola regular, utilizando um enfoque mais comunicativo em suas aulas. Lucia também é influenciada pelo fator experiencial. No seu caso, a experiência acumulada em sua prática como docente serviu de base para decidir qual material utilizar, conforme excerto 26 a seguir.

Excerto 26

1 M: e aí você tirou de quais livros?

2 L: olha, tem um que eu trabalhei ano passado, que ninguém comprou. Aí eu selecionei algumas
3 atividades que eu achei interessante, textos, alguma coisa xxx. É da *Longman*. É aquele que
4 *New Ace (age?)*. eu não lembro o autor. E um outro eu não estou recordando o autor. (+) eu não
5 lembro o nome. São dois livros. E tirei um pouco da 7^a também. Tirei da sétima [...] (SVL1)

A professora utilizou a experiência do ano anterior para preparar o material que iria utilizar (excerto 26). Lucia teve uma experiência positiva como aluna (excerto 27), o que também influencia sua prática. Ao contrário de Ana, Lucia não apresenta a necessidade de trabalhar de forma diferente de sua experiência como aluna, uma vez que sua esta foi sempre prazerosa, conforme relato no excerto 27.

Excerto 27

Durante o período que estudei (ensino fundamental e médio) tive bons professores, tendo inclusive sendo um deles que me inspirou a fazer “Letras”. Gostei do inglês desde o primeiro contato. Tinha prazer em executar as tarefas referentes a língua. (NEL)

Lucia comenta (excerto 27) que sua experiência com o inglês foi positiva na escola regular, e também na faculdade (excerto 28), citando a experiência de apresentação de teatros para a aula de literatura como algo marcante. No final do ano de 2006, seus alunos apresentaram um teatro, em que Lucia repetiu sua experiência como aluna.

Excerto 28

Durante o período da faculdade tive boas experiências e o que mais me marcou foram os trabalhos de literatura inglesa onde apresentávamos em forma de teatro as obras dos autores como Shakespeare, Edgar Alan Poe e outros. (NEL)

Podemos perceber que, tanto a experiência como alunas, como a experiência de professoras influenciam as escolhas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa,

corroborando os resultados de Dutra (2004), Almeida (2003), Carazzai (2002) e Borg (2003, 1999) influenciando, também a maneira pela qual a gramática é trabalhada em sala de aula. Ana utiliza um material voltado para as funções da língua enquanto que Lucia segue a seqüência estrutural proposta para as séries do ensino fundamental. Entretanto, não é somente o fator experiencial que embasa as decisões tomadas. Este fator interage com fatores contextuais, como veremos a seguir.

3.1.2.2. Fator contextual

Fatores contextuais internos e externos à sala de aula mediam cognições e práticas pedagógicas (BORG, 2006b) das professoras Ana e Lucia. Os fatores contextuais internos mencionados pelas professoras giram em torno de seus alunos, sendo eles a capacidade, o interesse, a indisciplina e o número de alunos em sala.

3.1.2.2.1. Fatores contextuais internos

Veremos a seguir que os fatores contextuais internos são apontados pelas professoras como tendo influência na escolha do conteúdo gramatical a ser trabalhado e na maneira como esse conteúdo e as atividades relacionadas a ele são desenvolvidos.

O interesse dos alunos também foi mencionado por Ana como ponto de influência em sua prática de não focalizar exclusivamente na forma das estruturas lingüísticas. Ao comparar sua abordagem a de outros professores, Ana menciona, nas linhas 3 e 4, que acredita que os alunos estão mais interessados em aprender a língua para a comunicação e isto reforça sua prática de focalizar mais o uso e o sentido das estruturas da língua.

Excerto 29

1	A: As professoras de inglês que tinham lá, assim, elas trabalhavam com um enfoque bem
2	gramatical mesmo, assim, passavam explicação gramatical no quadro, dar exercícios e tal (+) e
3	eu vi que eles gostaram mesmo dessa coisa mais de (+) comunicativa, né, de ficar aprendendo
4	essas perguntas para poder usar na prática. (SVA1)

O número de alunos em sala e a indisciplina também foram mencionados por Ana como pontos que influenciam sua prática. A professora se queixa do grande número de alunos, na linha 2 (excerto 30), demonstrando um desejo de ter mais possibilidade de um atendimento mais individualizado para seus alunos. Para ela, esse fator contextual interno é um impedimento para que isso aconteça. No caso, este fator cria uma tensão entre a cognição da professora e sua prática pedagógica (BORG, 2006b). O número de alunos e a disciplina, linha 11, fazem com que a professora adote uma postura mais centralizadora em suas aulas, mesmo procurando trabalhar a integração entre forma, significado e função das estruturas lingüísticas.

Excerto 30

- 1 A: é ter mais fluência, né. (++) E da possibilidade de fazer coisas diferentes, né? Eu acho que (+)
2 essa sala aí por exemplo, ela tem 50 alunos, nesse dia aí ela estava vazia, né, de dar mais
3 assistência, assim, de ver que o aluno está, porque igual a Joyce, que é uma aluna que não
4 entende nada. Ela não tem como entender, porque eu não tenho como ir lá na carteira dela toda
5 hora que ela está com dificuldade e explicar bonitinho para ela (+). Fazer trabalhos em grupo, e
6 ter tempo para todos os grupos desenvolverem legal, né, fica mais nesse esqueminha aí de um
7 aluno sozinho
8 M: você não faz muita atividade em grupo, em pares, você faz?
9 A: é mais uma vez por mês, no final de tudo eu peço para eles fazerem, né, e apresentarem. Mas
10 nas aulas não dá para fazer, eu queria muito fazer, mas não dá, olha (mostrando o vídeo). Se eu
11 não ficar de cima ali, olha, falando o nome deles, perguntando e tal, eles não fazem, olha,
12 começam a conversar. (SVA1)

Lucia também menciona a questão da indisciplina como tendo influência em sua prática. Segundo a professora, ela decide como agir para apresentar o conteúdo gramatical a ser trabalhado de acordo com a disciplina da turma. A professora menciona também o grau de interesse dos alunos como fatores incidentes nessa decisão.

Excerto 31

- 1 M: Mas o que te leva a decidir se primeiro vem um texto ou primeiro xxx. É a disciplina, xxx?
2 L: Disciplina, interesse dos alunos, e a facilidade que eles têm de pegar, de absorver o quê que está
3 passando. Porque se não for uma sala muito atenciosa, eles não conseguem (+) voltar, achar no
4 texto o quê que você está falando, não. Agora se a sala for atenciosa, sim. Aí tem sala que
5 muitas vezes você tem que chegar e começar a escrever no quadro igual uma louca. Escreve
6 tudo. Eu não acho legal chegar e botar todo mundo para escrever. Mas tem hora que você tem
7 que usar desse recurso, para conter a disciplina. Tem hora que você faz coisas que não é do seu
8 agrado, para poder conseguir trabalhar.
9 M: uhum
10 L: infelizmente xxx é assim. Aí eu chego, eu preparo a aula, eu vou chegar lá hoje e vou falar,
11 dentro desse texto nós vamos trabalhar isso e isso. é bom. Mas tem vez que eles não te deixam
12 falar! Mas tem turma que é mais difícil trabalhar. Até que essas 8^{as} aí, elas são até bem melhor
13 do que as no ano passado da mesma escola. (SVL1)

A professora inicia sua fala, linha 2 (excerto 31), mencionando a “disciplina, interesse dos alunos e a facilidade que eles têm em pegar” a matéria como fatores que ela leva em consideração para poder agir em sala de aula na hora de introduzir alguma

estrutura lingüística. Nas linhas 3 e 4, a professora menciona o grau de atenção dos alunos e dá continuidade a sua fala, demonstrando sua insatisfação, linhas 7 e 8, ao ter que modificar sua prática por causa desses fatores. Nesse ponto também o contexto entra em tensão com a cognição da professora, gerando essa insatisfação (BORG, 2006b).

O alto número de alunos em sala também é um fator de dificuldade apontado por Lucia. A professora menciona, nas linhas 2 e 3, a dificuldade que tem, às vezes, para conseguir a atenção da turma pelo fato de ser numerosa.

Excerto 32

1
2
3
4
5

L: levo, levo. É porque agora mesmo, eu levei num dia só duas músicas na outra escola. Xxxxxx vocabulário, xxxx 80% tava copiando até xxx que tava falando. E ATÉ que você consegue silêncio para eles escutarem, e a sala é LOTADA lá. Lá tem mais de 40. Essa aí não é tão cheia. Tem uns 32... a outra é muito cheia, e a inspetora está cada dia mais, enchendo mais a turma. (SVL1)
--

Não só fatores internos à sala de aula, mas também externos, como outros professores, as demandas do vestibular, pais de alunos, atividades da escola, dentre outros, foram mencionados pelas professoras como influentes na prática.

3.1.2.2.2. Fatores contextuais externos

Em alguns momentos, Ana demonstra ter uma preocupação com fatores contextuais externos (BORG, 2006b), como o vestibular e os colegas, mas logo em seguida reafirma

sua prática de trabalhar com funções comunicativas da língua com a certeza de que, dessa forma, os alunos estarão aprendendo mais.

Excerto 33

1	A: a usar, éee. (+) Mas aí eu fico, assim, na hora que eles forem fazer o vestibular vai ter lá, na
2	hora que eles forem fazer uma prova, ou então, quando eu me comparo com outro professor da
3	própria escola, eu fico vendo, assim, que o professor fica ensinando tudo organizadinho, assim,
4	aí eu fico assim, nossa está tudo bagunçado na cabeça desses meninos (+) (risos). Aí eu fico
5	assim, nossa! Se o ano que vem eles pegarem outro professor vai ser a maior bagunça para eles!
6	e, mas eu acho que não, principalmente quando eles me falam assim que “a gente só aprende”,
7	não sei se eles falam, acho que eles são sinceros.
8	M: uhum
9	A: “a gente só aprende isso com a senhora”. Eu acho
10	que é isso, assim, quando você ensina só no quadro, aqueles exercíciuzinhos que não saem do
11	papel, que não saem, que não vem para VIDA prática do aluno, eles esquecem rápido, né.
12	(SVA1)

Ana menciona em alguns momentos alguma incerteza quanto à sua forma de agir na sala de aula. Ela privilegia o foco nas questões de uso da língua (seção 3.1.1.2.), entretanto, como pode ser visto no excerto 33 acima, ela questiona sua própria prática.

A professora Lucia, por sua vez, menciona outros fatores externos como tendo influência em sua prática. Alguns desses fatores são ligados à sua prática mais geral, tais quais a falta de material fornecido pela escola e os projetos desenvolvidos e, por isso, não serão analisados aqui. Lucia menciona também a influência que sofre com relação à pressão feita pelos pais dos alunos quanto à escolha do material e à sua falta de autonomia para selecionar quais conteúdos e atividades para trabalhar em sua aula.

Para escolha do material, como vimos na seção 3.1.1.2., o fator experiencial tem influência na prática da professora. Entretanto, este não é o único. A pressão feita pelos pais dos alunos com relação à utilização do material também influencia a decisão da professora.

Excerto 34

- 1 M: e quando você selecionou, qual foi
2 seu critério para selecionar? Quais atividades?
3 L: critérios pra selecionar? A professora da 6ª série, da 7ª série trabalhava o ano passado com esse
4 livro, então eu peguei mais ou menos o que ela tinha visto até ali para poder da uma seqüência.
5 É tanto que na 7ª o que ela não tinha dado, eu selecionei. Porque o livro era muito grande e não
6 tinha como dar tudo. **Pais questionam, “comprou o livro você tem que dar o livro todo”**. É
7 tanto que a apostila, nó, deu tão certo! A gente xxxx terminar o ano xxxx **porque o pai**
8 **questiona, porque que comprou esta apostila xx pagou por isso e não usou**. Xx não é bem
9 por ai não, mas xxxx (SVL1)

As linhas 6, 7 e 8 (excerto 34) apresentam a fala da professora com relação a esse fator contextual externo. Ela avalia a utilização da apostila como positiva, uma vez que, dessa forma, o material será trabalhado em sua totalidade. No mesmo excerto, contudo, Lucia demonstra sua insatisfação quanto à expectativa dos pais de que o material deva ser usado, já que eles o compraram. Por causa disso, na linha 9, a professora relata a dificuldade em adaptar o material adotado.

O que pode ser percebido é que os fatores contextuais, em alguns casos, entram em choque (BORG, 2006b) com fatores experienciais e com a própria cognição das professoras, fazendo com que a prática seja afetada de uma maneira não pretendida por elas. Esses fatores contextuais e as experiências das professoras também interagem com fatores cognitivos, como veremos a seguir.

3.1.2.3. Fator cognitivo

Ana e Lucia abordam a gramática e privilegiam aspectos bem diferentes na sala de aula. Ana, além de trabalhar a gramática de forma explícita, trabalha também de maneira implícita, focalizando funções da língua em seus contextos de uso. Lucia trabalha a gramática de maneira explícita, centrando-se na forma de estruturas gramaticais e na aplicação de regras, ou na tradução. Fatores experienciais e contextuais interagem uns com os outros e influenciam a prática pedagógica dessas professoras. Entretanto, o que está por trás das escolhas de ambas em termos de o que trabalhar com seus alunos é a concepção de língua e gramática que cada uma tem.

A resposta de Ana à pergunta “o que significa gramática para você?” do questionário (ANEXO D) aplicado no início da pesquisa foi:

Excerto 35

Regras estabelecidas visando o bom uso e entendimento de um determinado idioma. (QA1)

Em sua resposta, a professora demonstra a preocupação com a adequação do uso da língua para a comunicação, ao utilizar os termos “bom uso e entendimento”. Além disso, ao afirmar que as “regras [são] estabelecidas visando [esse] bom uso e entendimento” da língua, Ana demonstra entender essas regras como sendo regras funcionais e não prescritivas. A professora não explicita quem seriam os responsáveis pelo estabelecimento dessas regras, entretanto, percebe-se que seu entendimento, pelas suas intervenções em sala

de aula, é de que essas regras sejam estabelecidas socialmente pelo significado e pelo uso adequado da forma lingüística. Ao escrever sua narrativa, Ana finaliza afirmando que:

Excerto 36

A lição que mais fortemente tenho comigo, enquanto professora de Inglês, é que devemos aprender uma Língua p/ nos comunicarmos. A função da linguagem é a comunicação. É isso que busco transmitir aos meus alunos. Trabalho com bastante “*conversation*” e pequenas encenações em sala de aula. Para alguns alunos, essa forma de trabalho é uma diversão, para outros é um sufoco. (NEA)

Percebe-se que Ana tem o entendimento de que a aquisição de uma língua deva acontecer com o foco na comunicação. É visando o objetivo da aprendizagem de línguas para a comunicação que Ana trabalha a gramática, focalizando as funções comunicativas das estruturas lingüísticas. Nesse mesmo sentido, na sessão de visionamento, a professora demonstra sua preocupação com a adequação à realidade dos alunos e com a utilização da língua para a comunicação. Ana parece ter, mesmo que ainda implícita, a visão de gramática como sendo a relação e inter-relação entre **forma** – morfossintaxe, **significado** – semântica e **uso** – pragmática (LARSEN-FREEMAN, 1991) como demonstram os excertos 35, 36 e sua prática de sala de aula.

O excerto 37 a seguir demonstra a preocupação de Ana em enfatizar o uso das estruturas ao invés do tradicional foco nas formas. A tentativa da professora de adequar os exemplos do material à realidade dos alunos também pode ser percebida na sua fala.

Excerto 37

1 A: tem uma professora lá na escola, que ela é totalmente tradicional e ela ficava presa nisso,
2 primeiro trimestre tem que dar esse assunto, segundo esse, só gramática, (+) a outra trabalhava,
3 só texto, texto, texto, texto, punha os meninos pra traduzir texto o tempo todo. Aí chegava no
4 início do ano e eu perguntava, gente o quê que vocês sabem de inglês? Quando a turma era
5 novata, aí eles ficavam falando assim “ah eu não sei nada, não sei nada professora”, **aí eu**
6 **começava lá do bê-á-bá, assim aquelas frasesinhas iniciais de apresentação.** (SVA1)

Ao se referir ao conteúdo a ser trabalhado, Ana não relaciona o “bê-a-bá” com o verbo *to be*. Ela se refere à uma função da estrutura que seria o seu uso para apresentação (*greetings*), algo considerado como básico no ensino de uma língua estrangeira, no caso de Ana, de inglês.

Com relação à professora Lucia, sua resposta ao questionário sobre o seu entendimento de gramática foi:

Excerto 38

Conjunto de elementos que integram uma língua, determinam regras para a fala e a escrita da mesma e contam a evolução de uma língua ao longo do tempo. (QL1)

Lucia define a gramática como “um conjunto de elementos que integram uma língua”, mencionando a dimensão da forma lingüística; como sendo, também, o que “determina regras para a fala e a escrita” de uma língua, demonstrando um tom prescritivo da gramática. Esse entendimento pode ser percebido em suas aulas, uma vez que a professora trabalha a gramática sempre explicitamente. Além disso, percebe-se pela prática e pela fala da professora nas sessões de visionamento uma grande preocupação com a estrutura da língua, mesmo em situações mais criativas de sua aula (seção 3.1.1.2.).

Excerto 39

- 1 L: ahm, ta. (++) Eu acabo, é, apoiando na gramática, porque eu acho, eu ainda bato na tecla que sem
2 gramática totalmente não dá para dar aula de inglês não.
- 3 M: mas gramática você fala o que? A forma?
- 4 L: A estrutura principalmente. A estrutura, é, sem explicar gramática o aluno não vai entender a
5 estrutura. Eu acredito que não. É tanto que aprende a falar, mas você não aprende a estrutura,
6 você vai aprendendo a estrutura com o tempo, não é? Que você vai praticando. Depois que você
7 toma conhecimento da gramática que você vê como a estrutura é necessária para você poder
8 comunicar. **Eu acho que a estrutura é essencial.**
- 9 M: então você parte da estrutura
- 10 L: **eu acho que a estrutura é essencial. Como que você vai formar**
11 **uma frase se você não sabe onde está ali sujeito, onde está verbo, onde está... entendeu? Eu**
12 **acho que é necessário.**
- 13 M: eee
- 14 L: não totalmente. Não é só a aula inteira ficar dando
15 gramática não, mas eu acho que ela é necessária. Não estritamente necessária, mas eu acho que
16 ela é necessária.
- 17 M: E aí como que você consegue ver essa questão do uso, mesmo, do sentido, você acha que isso
18 não faz parte da gramática? Que é outra coisa?
- 19 L: o uso que você fala como?
- 20 M: dessas estruturas.
- 21 L: (pensativa) se ele precisar se comunicar ele vai precisar saber a estrutura da língua. Onde que ele
22 vai colocar cada palavra no momento que ele for falar? Eu acho que ele vai precisar. Tem que saber
23 o mínimo de estrutura para comunicar, caso ele tenha a necessidade de se comunicar. **No caso do**
24 **inglês ele vai comunicar com os gringos, né?** A língua materna ele tem a necessidade de
25 comunicar, a língua estrangeira, né, principalmente na escola pública, né que ela não é muito
26 valorizada. (SVL2)

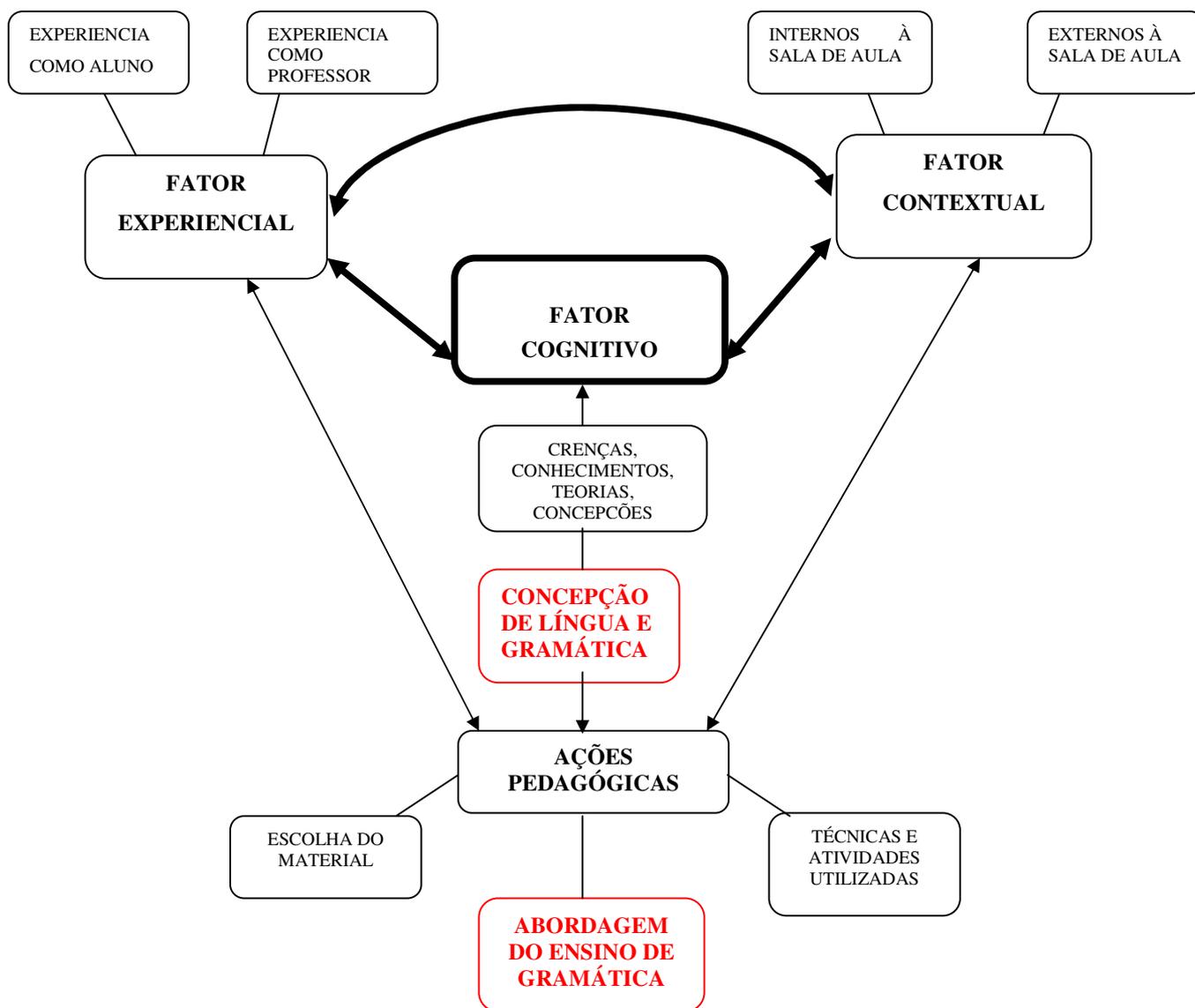
Como pode ser visto nas linhas 4 e 5, a professora enfatiza o papel da gramática em sua prática. Nas linhas 5 a 8, a professora afirma que a estrutura é aprendida à medida do contato com a língua. Entretanto, segundo ela, nas linhas 10 a 12, sem o conhecimento da estrutura da língua o aluno não conseguirá se comunicar e, por isso, é fundamental que essas estruturas sejam ensinadas em sala de aula. Contudo, a idéia de comunicação que a professora tem é a da interação com estrangeiros (linha 24). As considerações da professora sugerem que, para Lucia, a gramática é vista como uma coleção de regras arbitrárias de estruturas estáticas da língua, que define o que deve ou não ser aceito (ODLIN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1995).

O que pode ser percebido com os resultados dos fatores que influenciam a prática das professoras é que, apesar de haver a interação dos fatores experienciais, contextuais e cognitivos, o que parece ser mais determinante nas decisões relacionadas ao ensino de gramática é a concepção de língua e gramática que cada professora tem. Como visto nas seções 3.1.2.1. e 3.1.2.2. as professoras justificam a escolha do material e a maneira como esse material é trabalhado em sala de aula a partir dos fatores experienciais e contextuais. Ana menciona sua experiência como aluna para a escolha do material. Já o fator contextual interno, como o número de alunos, por exemplo, é mencionado pela professora como sendo o motivo para o controle exercido por ela quanto às atividades em pares. Lucia também justifica sua escolha do material em função de sua experiência anterior de professora, somado ao fator contextual externo, como as exigências de alguns pais de alunos. A experiência como aluna também tem influência nas atividades propostas pela professora, como a apresentação de teatro, por exemplo. Entretanto, essas justificativas não são embasadas teoricamente pelas professoras. O que parece estar como pano de fundo, tanto da escolha do material quanto da maneira como esse material é trabalhado, é o foco das aulas das professoras. Ana privilegia o foco nas funções da língua para a comunicação, trabalhando o uso e o sentido das estruturas lingüísticas, além das formas. Lucia privilegia o foco nas regras lingüísticas e na tradução de vocabulário. Percebe-se que o que parece ter mais influência nessa diferença de foco nas aulas das professoras não são os fatores contextuais e experienciais mencionados por elas, mas sim as concepções de língua e gramática que cada uma tem. Ana demonstra ter uma visão de gramática, mesmo que implícita como mencionado anteriormente, como sendo a relação e interrelação entre forma, significado e uso da língua que deve ser usada para a comunicação. Lucia entende a

língua como um sistema de regras e a gramática como sendo o conjunto dessas regras. Dessa forma, essas concepções que fazem parte do fator cognitivo parecem se sobrepor aos outros fatores em se tratando da abordagem do ensino de gramática, justificando, portanto, a razão pela qual duas professoras que trabalham em contextos semelhantes, ou seja, escolas públicas e turmas cheias, tenham ações pedagógicas tão distintas como às de Ana e Lucia.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, em relação aos fatores que influenciam as ações pedagógicas das professoras com relação ao ensino de gramática, tornam necessária a modificação do modelo proposto por Borg (2006b). O modelo do autor é mais geral e trata da cognição de professores de língua. Entretanto, é necessário a proposição de um modelo com foco mais específico com relação às ações pedagógicas relacionadas ao ensino de gramática, foco deste trabalho. O modelo que apresento é uma reorganização dos fatores, como proposto na figura 5:

Figura 5 – Fatores que influenciam o ensino de gramática



No modelo proposto acima é dada uma posição de destaque para o fator cognitivo, mais especificamente para as concepções de língua e gramática, pois são elas que aparecem como pano de fundo de ações pedagógicas das professoras com relação à abordagem do

ensino de gramática. As setas bilaterais mais grossas ilustram a mútua influência que os fatores exercem uns nos outros. Os traços indicam o que se entende por cada fator especificamente e as setas bilaterais mais finas indicam a influência dos fatores nas ações pedagógicas das professoras.

Vale ressaltar que o modelo aqui proposto, assim como o anterior (BORG, 2006), é meramente uma representação esquemática da interrelação dos fatores experiencial, contextual e cognitivo e da mútua influência exercida entre eles e as ações pedagógicas das professoras com relação ao ensino de gramática. Essa representação é limitada, uma vez que não é possível ilustrar a dinamicidade e a complexidade desta interrelação. Ademais, esses fatores são constituintes do sistema pedagógico pessoal das professoras, constituído ao longo de sua história de vida tanto pessoal quanto profissional, sendo apresentado separadamente para fins de visualização.

Nesta seção do trabalho, foram apresentados os fatores que influenciam a prática das professoras participantes. Vimos que os fatores experienciais e contextuais interagem uns com os outros e que o fator cognitivo é um pano de fundo das ações pedagógicas das professoras com relação ao que será trabalhado em suas aulas.

3.1.3. A reflexão das professoras sobre suas práticas pedagógicas

O objetivo final da primeira etapa do trabalho foi o de averiguar se as professoras seriam capazes de analisar e problematizar suas aulas como observadoras de

suas práticas, refletindo sobre suas ações e fundamentando suas escolhas com relação ao ensino de gramática. O propósito das sessões de visionamento era o de possibilitar às professoras participantes da pesquisa oportunidades para que elas se engajassem em um processo reflexivo, como analistas da própria prática (CURTIS, 2000). O processo reflexivo a que me refiro é a reflexão através da problematização e do questionamento de suas ações (LOUGHRAN, 2002; SMYTH, 1992), um processo de *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 2001).

Dessa forma, as professoras foram convidadas a olhar suas aulas de outro ponto de vista, passando de protagonistas a observadoras. Nesse novo papel, elas foram convidadas também a evidenciar tanto os pontos positivos quanto os problemas ou aspectos não satisfatórios para que, a partir dessa análise, pudessem problematizar e refletir (CURTIS, 2000). Ao assistirem às fitas, as professoras deveriam utilizar o que estava sendo assistido como ponto de partida para desencadear um processo de descrição e reflexão mais amplo. O objetivo era partir do que pode ser visto, ou seja, sua prática, para acessar o que não é visto, suas justificativas e explicações.

A instrução inicial dada na sessão de visionamento foi a de que as professoras deveriam, à medida que se observassem ao dar aulas, verbalizar “o que normalmente fazem, ou qual postura adotam em sala de aulas, e por que agem de determinada maneira”. Além dessa verbalização, para que fosse possível acessar a cognição das professoras, a sessão serviria também para fazer com que houvesse uma tomada de consciência delas através da auto-observação, para que elas pudessem desenvolver seu auto-conhecimento e sua auto-consciência.

As falas das professoras na sessão de visionamento foram categorizadas e analisadas, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, enfatizando-se a capacidade das professoras de se tornarem analistas da própria prática, refletindo sobre sua abordagem em sala de aula quanto ao ensino de aspectos gramaticais. Os resultados quantitativos englobam as falas das professoras, tanto com relação ao ensino de gramática, quanto a questões mais amplas da prática pedagógica das professoras, uma vez que fazem parte do corpus dos dados das sessões de visionamento. A análise qualitativa foi centrada nas questões referentes ao ensino de gramática por ser esse o foco deste estudo.

Primeiramente, serão apresentados os resultados da análise feita quanto ao uso de narrativas na argumentação das professoras. A utilização de narrativas na fala de Lucia foi feita com muita frequência e, por isso, tornou-se necessária a análise para que se entendesse a função argumentativa delas no discurso.

3.1.3.1. A utilização de narrativas na argumentação nas sessões de visionamento

Como mencionado anteriormente, as professoras utilizaram narrativas de eventos anteriores de suas aulas no discurso das sessões de visionamento. As narrativas foram quantificadas e categorizadas a fim de entender qual o propósito argumentativo das professoras em utilizá-las ao fornecerem explicações ou justificativas aos pedidos de esclarecimento feitos pela pesquisadora. Essa análise serviu para identificar se as

professoras utilizavam as narrativas para exemplificar sua argumentação, justificando suas escolhas com relação à sua abordagem do ensino de gramática – no caso da utilização de narrativas do padrão dedutivo ou indutivo; ou se a narrativa era incluída no discurso como uma forma de distanciamento do propósito da sessão de visionamento – no caso da utilização da narrativa do padrão abduativo (ver capítulo 2 de metodologia).

A professora Ana utilizou um total de quatro narrativas na primeira sessão de visionamento. Dessas quatro, 100% foram do padrão dedutivo, ou seja, a professora apresentava um argumento, em seguida a narrativa, e em alguns casos fechava com o mesmo argumento introdutório.

Excerto 40

1 A: [...] *E quando a gente esquematiza aí eles têm certeza se aquilo que eles estão fazendo está*
2 *certo ou errado. (++) então no final do trimestre, o que eu tinha dado era **invitations, né,***
3 ***com would. Tinha dado o can, eeh, e as respostas. Basicamente foi isso eeh, invitations com***
4 ***would e para responder can, need to eeh have to. Aí eu fiz um esqueminha. O quê que***
5 ***significa cada um, “o can is a possibility, need is a necessity”[...] então eles, depois no final***
6 ***de tudo, né, de ter dado esses vários exemplos, aí eu esquematizei para eles. Para eles***
7 ***estudarem para prova, ficarem mais tranqüilos é melhor. Eles acham e eu também acho.***
8 (SVA1)

O excerto 40 traz a utilização por parte de Ana, na primeira sessão de visionamento, de uma narrativa no padrão dedutivo. A professora inicia sua fala, linhas 1 e 2 em itálico, apresentando a razão de trazer a narrativa para seu discurso, ou seja, o fato de apresentar o conteúdo aos alunos de maneira mais sistematizada. Em seguida, nas linhas 2 a 6 em negrito, a professora narra um episódio em que ela agiu dessa maneira em sua aula. Finalmente, Ana fecha sua fala resgatando o argumento inicial, linhas 7 e 8 em

itálico. A professora demonstra que parte da função da estrutura lingüística a ser trabalhada e, após, muita prática, sistematiza-a, ligando a forma ao significado.

Do total de falas analisadas de Ana nas sessões de visionamento (58 – SVA1 e 37 – SVA2) dessa primeira etapa da fase 1 da pesquisa a utilização de narrativas aconteceu somente em 6,89% na SVA1 e 5,40% na SVA2. As narrativas foram utilizadas em 100% dos casos no padrão dedutivo, ou seja, a professora introduzia as narrativas verbalizando a razão pela qual elas eram importantes em suas justificativas e reflexões acerca de sua prática pedagógica.

QUADRO 9

Distribuição do uso de narrativas do discurso de Ana

Ana	SVA1	SVA2
Narrativas Dedutivas	04	02
Narrativas Indutivas	00	00
Narrativas Abdutivas	00	00
Total de narrativas	04	02
Total de falas analisadas	58	37

A utilização desse padrão de narrativa por Ana demonstra que ela conseguiu verbalizar sua prática mostrando uma consciência de suas ações, uma vez que a professora as utiliza como forma de contextualização dos argumentos utilizados. Desta forma, a justificativa para suas ações vem através da própria prática com os eventos específicos narrados.

A professora Lucia utilizou 12 narrativas na primeira sessão de visionamento e 10 na segunda sessão. Do total de falas analisadas em cada sessão, ou seja, 48 na SVL1 e 35 na SVL2, a utilização de narrativas aconteceu entre 25% e 28%, respectivamente. Em

SVL1 foram 5 narrativas (41,63%) do padrão dedutivo e 7 (58,33%) do padrão abduativo.

O excerto a seguir traz uma ocorrência do padrão dedutivo no discurso de Lucia.

Excerto 41

1 L: Assim, por exemplo, no livro, *os exercícios que tem no livro lá, assim, não têm (+) não é muito*
2 *variado não, os verbos são um pouco repetitivos. E esses verbos, alguns voltaram, olha aí.*
3 *Antes disso aí, eles estudaram regular e irregular, agora que eu lembrei. Eles fizeram um*
4 **passeio para Ouro Preto, e eu usei com eles, eu falei para eles para eles fazerem um cartaz**
5 **com o quê que eles tinham visto, comido, gostado, não gostado, mas tudo passado. E eles**
6 **fizeram (+) um painel fotografias. Aí quem não foi eu falei que podia fazer de uma outra**
7 **cidade, recortar gravuras, inventar também uma cidade fictícia, e eles usaram. (SVL1)**

No excerto 41, Lucia expõe primeiramente o argumento de que os verbos apresentados pelo material utilizado são trazidos em número reduzido, além de serem repetitivos. Em seguida, ela narra um evento passado para mostrar que os verbos são trazidos novamente para que os alunos os utilizem. Pode-se perceber que o foco é na forma lingüística (verbo regular e irregular) e a contextualização vem *a posteriori*. Entretanto, essa contextualização não significa adequação ao uso, pois não se problematiza a função comunicativa da atividade, ou seja, para que o cartaz foi produzido, para qual audiência, etc.

O grande número de narrativas do padrão abduativo na primeira sessão de visionamento de Lucia demonstra a dificuldade da professora em atender ao propósito da sessão, ou seja, o de verbalizar sua prática, analisando-a e justificando-a. Contudo, na segunda sessão de visionamento Lucia não utilizou nenhuma narrativa com a função abduativa, das 10 narrativas utilizadas, 8 foram do padrão dedutivo (80%), e duas do padrão indutivo (20%). Isso demonstra que Lucia conseguiu utilizar as narrativas como exemplificações de seus argumentos.

O excerto a seguir traz uma ocorrência de narrativa do padrão indutivo, ocorrida na segunda sessão de visionamento.

Excerto 42

1
2
3
4
5

L: isso, é. **Aí eles fizeram as frases xxxx. Aí eu scanniei as gravuras e na prova eu pedi pra eles relacionarem as frases com as gravuras. Eles fizeram isso na prova. Aí eles lembraram, “ah as frases que nós criamos”, eu selecionei algumas.** *Então assim não ficou só aquele negócio preencha isso, faça isso. Aquela coisa maçante. Realmente, eles fizeram uso daquilo que eles tinham visto em sala de aula.* (SVL2)

No excerto 42, a professora narra um episódio no qual os alunos fizeram uma atividade de elaboração de frases. Posteriormente, ela apresenta o motivo de ter narrado esse fato, para mostrar que os alunos fizeram uso da estrutura que havia sido ensinada. A professora vê o aspecto positivo da atividade e demonstra que o seu entendimento de uso fica no nível sentencial.

A seguir, apresento o quadro com a distribuição das narrativas do discurso da professora Lucia.

QUADRO 10

Distribuição do uso de narrativas do discurso de Lucia

Lucia	SVL1	SVL2
Narrativas Dedutivas	05	08
Narrativas Indutivas	00	02
Narrativas Abdutivas	07	00
Total	12	10
Total de falas analisadas	48	35

O que pode ser percebido na distribuição do uso de narrativas no discurso de Lucia é que na primeira sessão de visionamento a professora teve uma dificuldade maior

em verbalizar sua prática, fazendo mais uso de narrativas do padrão abduativo, ou seja, sem justificar o porquê de trazer determinados eventos para sua fala. Entretanto, na segunda sessão de visionamento, a professora conseguiu justificar mais o motivo de utilização de narrativas, por meio do padrão dedutivo e indutivo.

A análise das narrativas ocorridas no discurso das professoras visa a verificação do uso das narrativas na elaboração das justificativas das professoras com relação às suas escolhas pedagógicas quanto ao ensino de aspectos gramaticais. O que pode ser percebido é que Ana desde a primeira sessão de visionamento utiliza narrativas como forma de exemplificar suas justificativas. Já Lucia, a princípio, utiliza as narrativas como uma forma de exemplificação pela exemplificação sem uma justificativa para essa utilização. Posteriormente, Lucia passou a utilizar as narrativas também como meio de exemplificar suas justificativas.

Nesta parte do trabalho, apresentei a análise feita quanto ao uso das narrativas no discurso das professoras nas sessões de visionamento. Essa análise da função das narrativas é reforçada com a análise das falas das professoras, que será apresentada a seguir e ambas visam responder a terceira pergunta desta primeira etapa da pesquisa, ou seja, se as professoras foram capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas acerca do ensino de aspectos gramaticais.

3.1.3.2. Análise da fala das professoras nas sessões de visionamento

As falas das professoras foram contabilizadas e analisadas dentro de quatro categorias: *fala descritiva*, *reflexão descritiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica*. Foi feita uma análise quantitativa e uma análise qualitativa das categorias de falas das professoras. Serão apresentados os resultados quantitativos relacionados às falas das professoras, incluindo aquelas relativas a aspectos mais amplos de suas práticas pedagógicas. Os resultados da análise qualitativa serão apresentados somente com relação ao ensino de gramática, tema deste estudo.

A primeira categoria, *fala descritiva*, não se caracteriza como uma fala reflexiva, mas sim como uma descrição de eventos ou atividades, como uma constatação de ações, sem problematização.

No discurso da primeira sessão de visionamento de Ana, a *fala descritiva* foi utilizada com um total de 22 ocorrências (37,93%) em 58 falas analisadas. Na segunda sessão, esse total foi de 19 ocorrências (51,3%) em 37 falas analisadas⁶⁷.

O excerto 42 traz uma ocorrência de *fala descritiva* da professora Ana na segunda sessão de visionamento.

⁶⁷ Ver gráficos 3 e 4 (p. 154) para a visualização da distribuição das categorias na fala das professoras

Excerto 43

1	A: [...] Aí geralmente era assim, eu dava esse tipo de tarefa aí e depois sorteava algumas duplas
2	para eles iam fazer lá na frente. Só aí eu fiz diferente, eu não chamei duplas, eu chamei uma
3	peessoa, a L, para ela fazer um convite para outra pessoa, para outra pessoa inventar uma
4	resposta, e tal. Porque quando eles fazem escrito e apresentam, aí fica tudo lindo, maravilhoso.
5	<i>(fala descritiva)</i>
6	M: porque tem o tempo de preparo, né. (SVA2)

Essa fala da professora traz o relato de um evento, no caso, uma atividade na qual os alunos deveriam desempenhar a tarefa de convidar os colegas para fazer algo utilizando a estrutura *would like*, que havia sido trabalhada anteriormente. A professora narra o fato somente como uma constatação do que ocorreu, sem uma reflexão. Mesmo havendo uma apreciação positiva nas linhas 5, “fica tudo lindo, maravilhoso”, essa apreciação também se caracteriza por uma constatação sem problematização de que atividades com tempo de preparo diferenciados, tal como apresentar um diálogo oralmente, sem uma elaboração prévia, ou elaborar um diálogo primeiramente por escrito, para posteriormente ser apresentado, geram diferenças também no desempenho dos alunos.

Na primeira sessão de visionamento, Lucia fez uso de 33 *falas descritivas* em um total de 48 falas. Esse é um número alto, pois essa categoria de fala aconteceu aproximadamente em 70% no discurso de Lucia. Como essa fala não tem características reflexivas, percebe-se que Lucia teve dificuldades em se distanciar do papel de protagonista e passar para o papel de observadora e analista de sua prática (Curtis, 2000).

Já na segunda sessão de visionamento, a professora diminuiu um pouco a utilização de *falas descritivas* com 20 ocorrências em 35 falas analisadas. A porcentagem

nessa sessão ficou em 57,14%, abaixo da porcentagem de ocorrências na primeira sessão de visionamento. Isso indica que a professora conseguiu aumentar o uso das outras categorias que são mais reflexivas. O excerto 43 a seguir apresenta uma *fala descritiva* de Lucia na segunda sessão de visionamento.

Excerto 44

1 L: porque aí tinha várias gravuras colocando onde a pessoa foi, ele foi a Paris. Quê que ele viu, ele
2 viu a Torre Eiffel. Ele foi, é, não sei aonde, o quê que ele viu? Alguns monumentos de alguns
3 lugares, sabe? Aí eu estava explicando como é que eles colocavam FOI no passado para todas
4 as pessoas, como é que é, e o quê que eles viram. Esse verbo, é, FOI VIRAM, foi muito
5 trabalhado. Aí essa unidade mesmo fala muito de, de viagens, né? Aí coincidiu com a viagem
6 deles, coincidiu com tudo. (+++) Aí eles vão olhar na gravura onde eles foram, o quê que eles
7 viram. Ó *went to, saw*. Onde foram. (+) Aí tem a gravura dos turistas em uns determinados
8 lugares, né, e mostrando ali o quê que eles viram. E tinha o nome também dos locais, né. Dos
9 monumentos e dos locais. Aí olhava lá, eram eles, aí colocavam lá, ela, de acordo com a
10 gravura. (*fala descritiva*) (SVL2)

Nessa fala (excerto 44), a professora descreve uma atividade que os alunos faziam na aula observada por ela, ou seja, acontece um relato de um evento. A professora descreve verbalmente o que podia ser visto na fita. No caso, era uma atividade na qual os alunos deveriam utilizar os verbos “ir” e “ver” no passado de acordo com figuras de pessoas em lugares turísticos. Essa descrição vem desacompanhada de uma problematização ou uma avaliação da atividade.

A segunda categoria de falas é a *reflexão descritiva*. Esse tipo de fala se assemelha à categoria anterior *fala descritiva*, uma vez que nela aparecem descrições de eventos ou atividades. Por outro lado, a *reflexão descritiva* se difere da *fala descritiva* uma vez que nela ocorrem tentativas de fornecer razões, e problematizações, ao que está sendo descrito, ou ainda ocorre o indício de reconhecimento de pontos de vista alternativos, ou de inconsistência na prática com relação aos aspectos relacionados ao

ensino de gramática. Esse tipo de fala já se caracteriza por um início de reflexão, mas ainda mantém o modo descritivo. Essa categoria foi identificada no discurso de ambas as professoras.

Das falas analisadas de Ana, 8 foram categorizadas como *reflexão descritiva* em 58 (13,76%) na primeira sessão e 5 em 37 (13,5%) na segunda. O excerto a seguir traz uma *reflexão descritiva* na fala da professora Ana na segunda sessão de visionamento.

Excerto 45

A: Aí eu percebo assim, é, essas desculpas, né. Teve uma aluna no final do semestre, a L, que ela convidou o outro para fazer um bolo de chocolate na casa dela, aí, foi convidando cada um, né. E as desculpas eram todas assim, robótica sabe, “*I’m sorry, but I can’t.*” não cria, sabe, não tenta criar. Parece que está repetindo. Não tem autonomia para criar, assim, alguns têm, poucos, uns três, quatro, mas a maioria não tem não. (*reflexão descritiva*) (SVA2)

Ana traz a descrição (excerto 45) da tarefa mencionada anteriormente, na qual a aluna convida um colega à sua casa, utilizando a estrutura *would like*. Nesse caso, há um reconhecimento de inconsistência pela professora com relação ao uso da estrutura pelos alunos, quando ela afirma que a tarefa foi cumprida sem a autonomia destes para criarem situações comunicativas de uso. Entretanto, o reconhecimento dessa inconsistência não faz com que a professora pense em pontos de vista alternativos, o que a caracteriza portanto, como uma *reflexão descritiva*.

A ocorrência desse tipo de fala no discurso de Lucia foi de 15 em 48 (31%) na primeira sessão e 13 em 35 (37,04%) na segunda. O excerto 46 traz uma ocorrência de *reflexão descritiva* no discurso da professora na segunda sessão de visionamento.

Excerto 46

1 L: (pensativa) se ele precisar se comunicar ele vai precisar saber a estrutura da língua. Onde que
2 ele vai colocar cada palavra no momento que ele for falar? Eu acho que ele vai precisar. Tem
3 que saber o mínimo de estrutura para comunicar, caso ele tenha a necessidade de se comunicar.
4 (*reflexão descritiva*) (SVL2)

Essa fala da professora Lucia já traz traços de pensamento reflexivo, uma vez que ela justifica sua abordagem de focalizar a estrutura lingüística em suas aulas, para que, segundo ela, os alunos se tornem capazes de se comunicar na língua estrangeira. Entretanto, essa é uma fala circular, na qual a professora não extrapola sua reflexão e nem problematiza a questão sobre, por exemplo, porque o conhecimento declarativo deva anteceder momentos de uso da língua na sala de aula ou o que seria “o mínimo de estrutura” para se comunicar.

Os outros dois tipos de fala trazem traços de uma reflexão mais profunda. A *reflexão dialógica* traz o “eu” para o discurso e a exploração de possíveis razões para as ações com um direcionamento para pontos de vista alternativos. Há, também o reconhecimento de inconsistências e a conseqüente problematização com vistas a alternativas de ação. Além disso, nessa categoria, há um distanciamento desse “eu” em relação aos eventos e às ações analisadas, podendo ocorrer uma crítica ou auto-crítica. Nesse sentido, a ocorrência dessa categoria de fala no discurso das professoras demonstra a capacidade que elas têm em verbalizar suas práticas, trazendo o *como* e o *porquê* para seu discurso num processo de tomada de consciência. O reconhecimento de inconsistências apresenta a característica do pensamento reflexivo que acontece quando a mente está em um estado de dúvida, hesitação, e perplexidade sobre uma situação (Gimmett e Erickson, 1988, p.6 *apud* James, 1996, p.8).

Foram identificadas 27 ocorrências desse tipo de fala num total de 58 na primeira sessão de visionamento e 12 num total de 37, no discurso da professora Ana. O excerto a seguir traz uma fala categorizada como *reflexão dialógica*, que ocorreu na primeira sessão de visionamento.

Excerto 47

1	M: Então assim, se você fosse falar, definir, qual que é o tipo de aula que você dá
2	A: como assim?
3	M: Seria mais uma aula comunicativa mesmo.
4	A: Não sei, não (+) eu tento. Eu gostaria que fosse. Se é eu não sei não. (++) (pensativa) porque
5	você está vendo aí, o quê que eles estão comunicando uns com os outros? Agora eles não estão
6	comunicando nada, né. Mas eles vão ter capacidade sim de comunicar alguma coisa, baseado
7	nisso aí que eu estou dando. Daqui a pouquinho, assim, então eu costumo pedir essas
8	<i>conversations</i> para eles escreverem, apresentarem no final do trimestre. Olhando tudo que a
9	gente aprendeu durante o trimestre, o quê que eles têm capacidade de comunicar, de dialogar
10	um com o outro e tal (<i>reflexão dialógica</i>) (SVA1)
11	

Ao falar a respeito de sua abordagem em sala de aula Ana reconhece que, apesar de tentar adotar uma prática voltada para a utilização de funções da língua para a comunicação, isso não ocorre de fato. Com isso, Ana demonstra que reconhece uma inconsistência com relação ao que ela gostaria que acontecesse como resultado de sua prática em relação ao uso da língua para que os alunos aprendam a se comunicar (linha 5). Ela demonstra, ainda, seu estado de dúvida e incerteza acerca de como age com seus alunos (linhas 5 a 7). Em seguida, ela reafirma essa prática, comentando resultados que podem vir a acontecer no futuro (linhas 8 a 11).

Não houve ocorrência de *reflexão dialógica* no discurso da professora Lucia na primeira sessão de visionamento, o que demonstra a dificuldade da professora em se

distanciar dos eventos específicos. Já na segunda sessão, houve uma ocorrência de *reflexão dialógica*, a qual está transcrita a seguir.

Excerto 48

1 L: eu acho que eu trabalho isso, o contexto. Eu acho que eu trabalho. Eu acho que tá mais ou
2 menos bem dividido, não está excelente não mas tá ((rss)) mas tá mais ou menos bem dividido.
3 O contexto de uso. É eu acho que eu mostro. Eu não estou ainda assim 100 por cento, não, mas
4 eu acho que eu divido, assim, bem. Não sei se seria bem isso. Porque eu procuro
5 contextualizar... sempre. Eu não fico só ali na estrutura, que é isso, complete. (*reflexão
dialógica*) (SVL2)

Nessa fala de Lucia, pode-se perceber a utilização do “eu” no discurso quando a professora menciona o fato de contextualizar as estruturas lingüísticas em sua aula. Entretanto, percebe-se que a professora não está segura se, em sua prática, ela trabalha adequadamente o contexto de uso das estruturas. Essa incerteza é característica do pensamento reflexivo (linhas 3 e 4).

O gráfico a seguir mostra a distribuição das categorias de fala no discurso das professoras. Pode ser visto que a professora Ana fez mais uso de falas reflexivas e a professora Lucia de mais falas descritivas. Não houve ocorrência da categoria *reflexão crítica* nas duas sessões de visionamento nessa etapa da pesquisa.

GRÁFICO 3 – Categorias de falas na sessão de visionamento 1 /2006

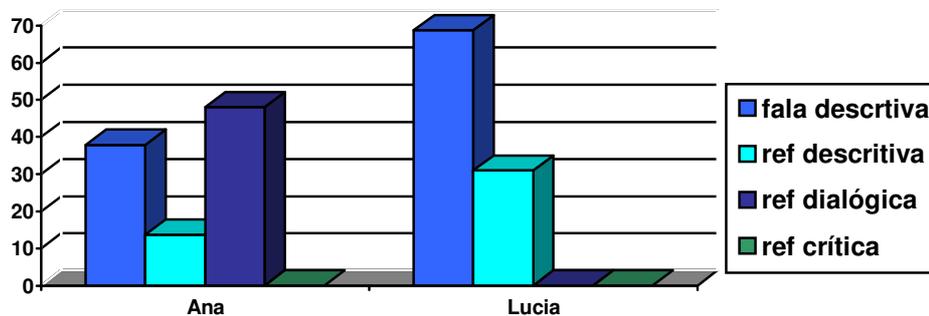
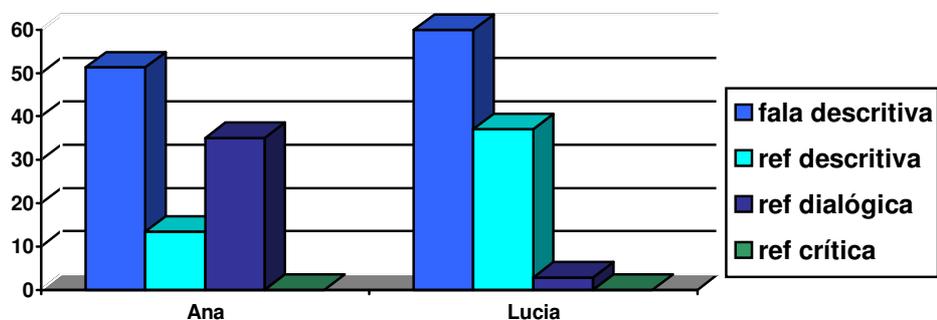


GRÁFICO 4 – Categorias de falas na sessão de visionamento 2/ 2006



Os excertos da fala de Ana nos mostram o perfil mais reflexivo da professora. Ela se questiona e problematiza sua prática com relação à sua abordagem de ensino de gramática, ao desempenho de seus alunos e ao seu próprio conhecimento lingüístico. Essa característica de Ana pode favorecer o desenvolvimento de um processo de mudança, uma vez que, para que esta ocorra, é necessário que haja a percepção do professor de que algo precisa ser mudado (ZIMMERMAN, 2006).

A professora Lucia, por sua vez, demonstra ter dificuldades em se auto-analisar e se auto-criticar (CURTIS, 2000), posicionando-se como responsável por sua prática pedagógica. Para que haja reflexão e transformação, o professor deve ser capaz de

problematizar e questionar sua prática, o que não é feito por ela. Como a noção de um problema tem que partir do próprio professor (LOUGHRAN, 2002) para que aconteça algum tipo de mudança na prática (RICHARDS *et al.*, 2001), existe uma forte tendência de que seja mantido o modo de abordar a gramática empreendido por Lucia em suas aulas.

Outra característica interessante da narrativa dessas professoras é a utilização dos tempos verbais presente, passado e futuro. Enquanto Ana utiliza mais verbos no presente, com a função de comentar sua prática no geral, e no futuro, com a função de mostrar sua expectativa do que pode vir a acontecer, Lucia utiliza os verbos no passado se distanciando do propósito da sessão de visionamento de verbalizar a prática de maneira mais geral.

Ana, que tem a característica de ser uma professora centralizadora, se auto-critica e reflete sobre os pontos positivos e negativos de sua prática. Ela consegue partir de uma situação específica para refletir sobre sua prática no geral, como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 49

- | | |
|----|---|
| 1 | M: Então assim, se você fosse falar, definir, qual que é o tipo de aula que você dá |
| 2 | A: Como assim? |
| 3 | M: Seria mais uma aula comunicativa mesmo. |
| 4 | A: Não sei, não (+) eu tento. Eu gostaria que fosse. Se é eu não sei não. (++) (pensativa) porque |
| 5 | você está vendo aí, o que que eles estão comunicando uns com os outros? Agora eles não estão |
| 6 | comunicando nada, né. Mas eles vão ter capacidade sim de comunicar alguma coisa, baseado |
| 7 | nisso aí que eu estou dando . Daqui a pouquinho, assim, então eu costume pedir essas |
| 8 | conversations para eles escreverem, apresentarem no final do trimestre. Olhando tudo que a |
| 9 | gente aprendeu durante o trimestre, o quê que eles têm capacidade de comunicar, de dialogar |
| 10 | um com o outro e tal |
| 11 | M: aham... |
| 12 | A: e eles fazem algumas coisas (+) interessantes. |

No excerto 49, Ana, a princípio, centra-se na ação que está em andamento no vídeo – **estão comunicando** (linhas 5 e 6). Em seguida, ela passa a comentar sobre o futuro – **vão**

(linha 6), ou seja, comenta sobre o desempenho que ela imagina que os alunos terão a partir de sua prática, e finalmente, ela comenta sobre o que ela efetivamente faz com relação ao momento em que os alunos utilizaram as estruturas trabalhadas em situações de diálogos – **costumo pedir** (linha 7), **escrevem, apresentarem** (linha 8).

Lucia utiliza fatos específicos no passado, sem fazer correlações com a aula observada. Se pensarmos no sistema de tempos verbais presente, passado e futuro (TSUI, 1994), o presente normalmente é utilizado para nos remetermos aos fatos corriqueiros, de nossa rotina de ação, enquanto o passado nos remete a ações específicas. No caso de Lucia, essa opção por utilizar os verbos no passado sugere a sua dificuldade em problematizar sua prática na primeira sessão de visionamento.

Excerto 50

- 1 M: E aí você **focaliza** nisso, e você acha que só tem que **ficar** nisso, **mostrar** os verbos, **identificar**
2 qual que é o passado?...
- 3 L: não. Tem outras atividades que eles **fazem** que não seja só complete a lacuna, tem outras coisas
4 que a gente **vê**. Por exemplo, a música que eles **escutaram** eles já **localizaram** lá que **tinha**
5 outros verbos no passado que eles **já tinham** visto em textos anteriores. Teve um texto que
6 **continha**, por exemplo, era uma carta que a menina **relatava** tudo no passado para os pais dela.
7 Que ela **tinha viajado**... aí na música alguns já **mostraram** para mim, “ah isso aqui, eu **vi**
8 naquela carta daquela menina”, e tal. E em um outro trabalho que eles **fizeram** de Ouro Preto,
9 que eles **foram** a Ouro Preto e eles **tinham** que mostrar o que eles **viram**, que eles **comeram**,
10 quê que eles **gostaram, não gostaram**. (SVL2)

No excerto 50, a pergunta é voltada para a maneira pela qual a professora aborda a gramática em suas aulas como um todo (linhas 1 e 2). Lucia inicia a resposta com verbos no presente – **fazem** e **vê** (linhas 3 e 4), mas logo em seguida se volta para uma situação específica no passado – **localizaram, já tinham, relatava** (linhas 4 a 10).

Um outro ponto que diferencia as duas professoras é a percepção acerca de seu próprio conhecimento lingüístico (BORG 2001a). Ana tem consciência que utiliza pouco

inglês na sua sala de aula devido, segundo ela, a seu pequeno conhecimento procedimental da língua. Ela demonstra consciência, então, que tem que melhorar seu nível lingüístico.

Excerto 51

- | | |
|---|---|
| 1 | A: Então o que eu tento criar? Tento criar não, o que eu sinto necessidade de criar neles é uma |
| 2 | independência, mas eu também não tenho! Como é que eu vou criar neles? |
| 3 | M: Como que você criaria também essa independência? O quê que você teria que fazer ou não teria |
| 4 | que fazer, ou que deveria fazer mais? |
| 5 | A: Eu acho que em primeiro lugar é ter mais conhecimento da língua, né, no caso como professor |
| 6 | eu tenho que ter mais conhecimento na língua. (SVA2) |
| 7 | |

A professora Lucia (excerto 52) já não tem a mesma percepção sobre sua competência lingüística. O fato de sua proficiência não ser muito desenvolvida e de ter pouco conhecimento procedimental da língua inglesa não são reconhecidos pela professora como tendo repercussão em sua prática ao focalizar a forma de estruturas gramaticais e não o seu uso e seu sentido. Ela tem mais conhecimento declarativo de regras da estrutura da língua, e isso é um fator que influencia sua abordagem em sala de aula. No entanto, ela não se refere à sua baixa proficiência como justificativa para não usar a língua inglesa na sala de aula. Ao ser perguntada se achava que falava pouco inglês na sala de aula, sua resposta foi mais uma vez justificada em função do desinteresse dos alunos. Como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 52

- | | |
|---|---|
| 1 | M: E com relação ao inglês. Você acha que você fala na aula? Você fala pouco, ou você fala muito? |
| 2 | L: Eu acho que eu falo pouco. Mas se eu falar muito eles começam a desinteressar. Se eu resolver |
| 3 | chegar lá e começar a falar inglês eles não vão se interessar. (SVL1) |

A professora tem consciência que utiliza pouco inglês em sala de aula. Contudo, ela não consegue ter a percepção de que seu nível lingüístico é baixo e que ela precisa trabalhar isso para obter uma melhora em seu desempenho.

O que pode ser percebido nas sessões de visionamento são características distintas de duas professoras que estão em processos distintos quanto ao (re)conhecimento de si mesmas como docentes e de suas práticas pedagógicas.

Quanto à categorização das falas das professoras, o que pode ser percebido é que Ana é mais reflexiva, pois em seu discurso existem mais falas do tipo *reflexão dialógica*; as *falas descritivas* existentes em seu discurso são utilizadas somente para contextualização ou exemplificação para uma posterior problematização.

Já o discurso da professora Lucia é, na maioria das vezes, composto por *falas descritivas*, nas quais a professora não se posiciona, não se questiona, havendo somente uma ocorrência da categoria *reflexão dialógica* no discurso dela, o que demonstra sua maior dificuldade em se distanciar de eventos específicos para problematizá-los.

Dessa forma, os resultados dos dados da primeira fase demonstram que a professora Ana conseguiu se engajar em um processo de *reflexão sobre a ação* acerca de sua abordagem de ensino de gramática, ao passo que a professora Lucia, apesar de ter produzido algumas falas reflexivas, restringiu-se mais ao âmbito de descrição de suas ações.

Nesta seção do trabalho, foram apresentados os resultados do início do percurso das professoras rumo a uma prática mais reflexiva e mais consciente de suas ações quanto a forma de trabalhar estruturas lingüísticas, seja focalizando a interrelação entre forma, significado e função, seja focalizando somente a forma das estruturas.

3.2. O caminho da prática reflexiva

Nesta seção, apresento os resultados dos dados coletados em 2007. Primeiramente, apresento os dados relativos ao discurso das professoras para, em seguida, apresentar os dados referentes à prática, visando a responder às perguntas de pesquisa referentes à segunda etapa da primeira fase do estudo – *Há indícios de mudanças no discurso das professoras ao analisar sua própria prática?* e *Há indícios de mudanças na prática das professoras com relação ao ensino de gramática?* Os resultados são referentes a uma aula e uma sessão de visionamento ocorrida nessa etapa.

3.2.1. Indícios de mudança no discurso das professoras

Nesta seção, procuro responder a pergunta inicial da segunda etapa da fase 1 do estudo que visa a identificar a existência de indícios de mudanças no discurso das professoras ao analisarem suas práticas. A mudança pode estar relacionada a novos conhecimentos, crenças, opiniões e entendimento, ou ainda à adoção de auto-monitoramento e novas práticas pedagógicas (FREEMAN, 1989; RICHARDS *et. al.* 2001). Certos tipos de mudança não podem ser observados e analisados, uma vez que se referem a mudanças de âmbito psicológico. Entretanto, pode-se perceber, através do discurso e da prática pedagógica, indícios do movimento de mudança pelo qual o professor está

passando. O foco deste trabalho são os indícios que podem ser identificados no discurso das professoras ao analisarem suas práticas com relação à abordagem de aspectos gramaticais em sala de aula.

O processo de mudança é visto como um processo contínuo, com idas e vindas e não como um processo linear e isolado. Por isso, foi feita uma comparação com as falas das professoras para que fosse possível a identificação da postura das professoras em um continuum reflexivo.

O quadro a seguir mostra a distribuição do discurso de Ana nas duas sessões ocorridas em 2006 e a de 2007.

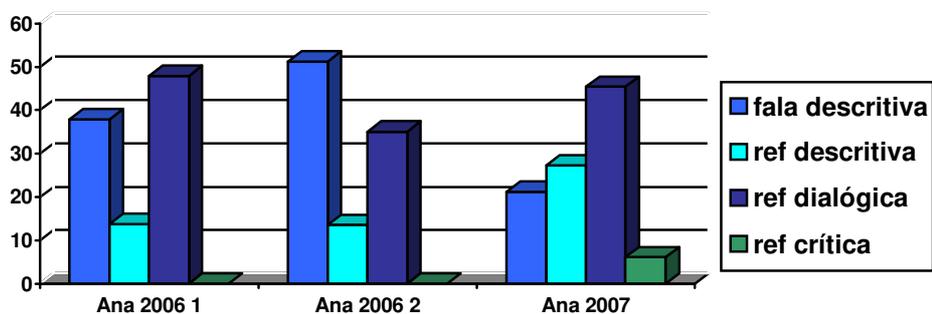
QUADRO 11

Distribuição de falas de Ana

Ana	SVA1	SVA2	SVA3
Fala Descritiva	37,93%	51,3%	21,21%
Reflexão Descritiva	13,76%	13,5%	27,27%
Reflexão Dialógica	48%	35,1%	45,45%
Reflexão Crítica	0%	0%	6,06%

O gráfico a seguir possibilita a visualização dessa porcentagem.

GRÁFICO 5 – Distribuição das falas de Ana nas sessões de visionamento



Como pode ser visto, Ana já demonstrava um perfil reflexivo mesmo na primeira sessão de visionamento. Nas duas primeiras sessões, já podiam ser encontradas em seu discurso falas da categoria de *reflexão dialógica*. Entretanto, em 2007, pode-se perceber a diminuição de falas descritivas e a ocorrência da *reflexão crítica*, sugerindo que a professora trazia para a reflexão aspectos do contexto social maior que o da sala de aula. Ana questionava sua abordagem de ensino de gramática, demonstrando desconforto, em alguns momentos, pelo fato de trabalhar funções da língua e de não se preocupar primordialmente com formas lingüísticas. Em outros momentos, ela demonstrava insegurança sobre o ensino explícito de gramática.

Com relação ao discurso da professora Lucia, pode-se perceber uma grande mudança com relação aos seus momentos de reflexão. Como mostra o quadro a seguir.

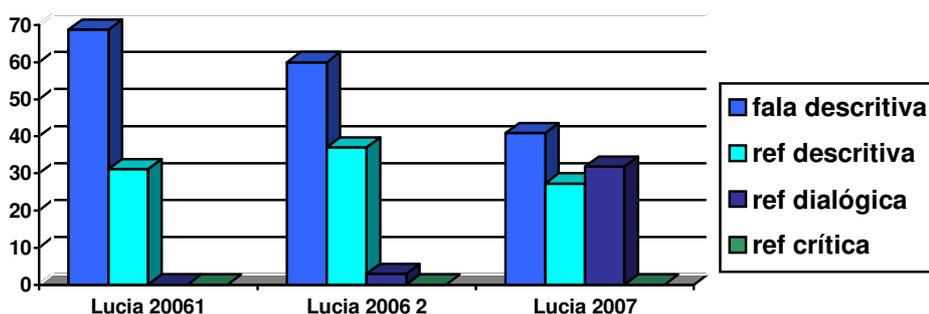
QUADRO 12

Distribuição de falas de Lucia

Lucia	SVL1	SVL2	SVL3
Fala Descritiva	68,74%	60%	40,90%
Reflexão Descritiva	31,2%	37,04%	27,24%
Reflexão Dialógica	0%	2,85%	31,78%
Reflexão Crítica	0%	0%	0%

Percebe-se que houve uma diminuição de *falas descritivas* e um aumento das categorias de falas reflexivas. O gráfico 6 a seguir possibilita melhor a visualização da distribuição das categorias do discurso de Lucia.

GRÁFICO 6 – Distribuição das fala de Lucia na sessão de visionamento



A partir do quadro 12 e do gráfico 6 pode-se perceber que, na primeira sessão de visionamento, não houve ocorrência de fala de *reflexão dialógica* o que demonstra a dificuldade da professora em se auto-analisar (seção 3.1.3.2.) e se distanciar de sua prática. Na segunda sessão, ocorrida também no ano de 2006, houve uma ocorrência de fala de *reflexão dialógica*. Entretanto, em 2007, a professora conseguiu se distanciar e analisar sua prática de maneira não exclusivamente descritiva, como havia ocorrido anteriormente, o que demonstrou capacidade de questionamento. Vale ressaltar, entretanto, que os

questionamentos feitos por Lucia não eram relacionados à sua abordagem de focalizar a forma lingüística sem se preocupar com o seu significado em contextos diversos de uso. O que era questionado pela professora eram as técnicas e as atividades que ela propunha em sua sala de aula.

Pode-se perceber que as duas professoras fizeram uso crescente das categorias de falas reflexivas com o decorrer do tempo. Essa característica não pode ser atribuída a um fator separadamente, mas provavelmente se deve a um conjunto de fatores. O fato de terem participado durante aproximadamente dois anos do projeto de educação continuada, além da própria experiência de participação nesta pesquisa, podem ter contribuído para que as professoras fossem mais reflexivas na terceira sessão de visionamento.

3.2.2. Indícios de mudança na prática das professoras

Apresento agora os resultados relativos à comparação entre as aulas dos anos de 2006 e 2007. A análise desses dados visou a identificar indícios de mudança da prática das professoras com relação ao ensino de gramática. As dimensões do discurso metalingüístico das professoras foram categorizadas e analisadas.

3.2.2.1. A prática de Ana

Para que fosse possível a comparação entre a prática das professoras entre o ano de 2006 e 2007, selecionei uma aula típica de introdução de conteúdo de 2006 e de 2007 de cada uma delas. O quadro a seguir traz a distribuição dos episódios de uma aula de Ana de 2006 e uma de 2007 com as devidas porcentagens.

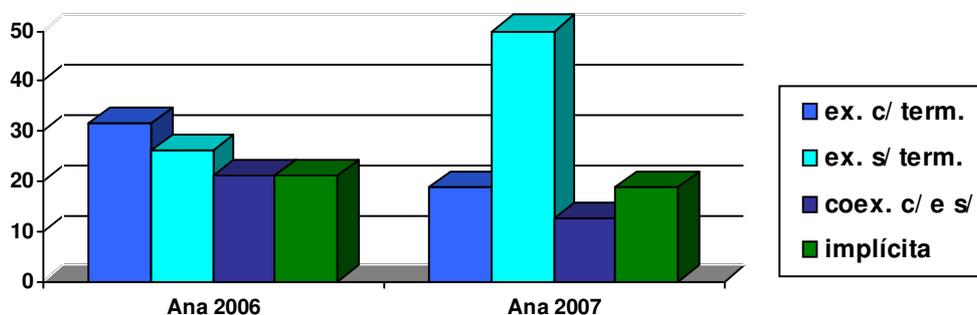
QUADRO 13

Distribuição das dimensões do discurso de Ana

Ana	2006	%	2007	%
Ex c/	07	31,57%	03	18,75%
Ex s/	05	26,31%	07	43,75%
Ex c/s	04	21,05%	03	18,75%
Imp	04	21,05%	03	18,75%

Em 2006, o total de episódios foi de 19 e em 2007 foi de 16. O gráfico 8 a seguir traz a visualização dessa distribuição.

GRÁFICO 7 – Distribuição das dimensões nas aulas de Ana



Como pode ser visto, há uma diferença na distribuição das dimensões do discurso metalingüístico entre as aulas de 2006 e 2007. O número de dimensões explícitas com terminologia diminuiu de 31,57% para aproximadamente 19%. Já o número de dimensões explícitas sem terminologia passou de 26,31% a aproximadamente 44%. A dimensão explícita sem terminologia se caracterizou pelos momentos nos quais as funções das estruturas lingüísticas, apesar de serem trabalhadas explicitamente, não focalizavam na forma em si, mas sim no seu significado e no seu uso adequado.

Nas sessões de visionamento, Ana demonstrava uma constante busca por alternativas em sua prática com relação à questão do ensino de gramática de maneira mais ou menos explícita. Além disso, Ana demonstrava insegurança acerca de sua abordagem mais voltada para o *foco na forma*, ou seja, o significado e o uso das estruturas eram mais enfatizados do que a forma das funções comunicativas. A diferença entre a distribuição das dimensões no discurso metalingüístico de Ana sugere que esses questionamentos e essas inseguranças da professora podem ter ocasionado o movimento de mudança em sua prática, uma vez que a mudança deve partir de um processo *bottom up*, desencadeado pelo professor (RICHARDS *et al.* 2001) pela problematização de sua prática.

3.2.2.2. A prática de Lucia

Da mesma forma que foi feita a comparação das aulas de Ana, selecionei uma aula de 2006 da professora Lucia para fazer a comparação com a aula de 2007. O quadro a

seguir traz a distribuição dos episódios de Lucia nas dimensões no discurso metalingüístico e suas respectivas porcentagens.

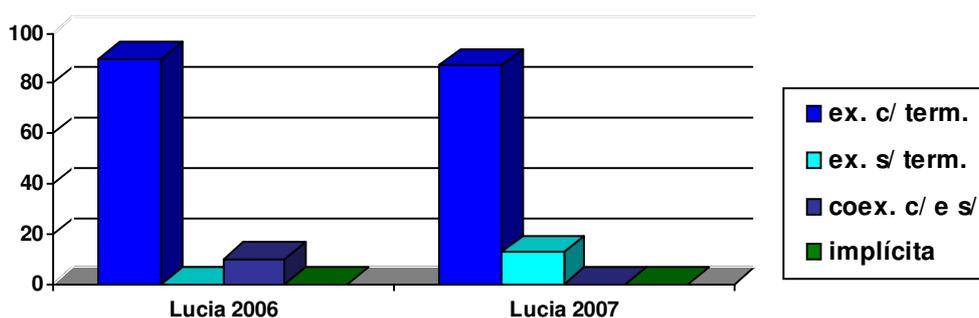
QUADRO 14

Distribuição das dimensões do discurso de Lucia

Lucia	2006	%	2007	%
Ex c/	09	90%	07	87,5%
Ex s/	00	0%	01	12,5%
Ex c/s	01	10%	00	00%
Imp	00	0%	00	00%

O total de episódios na aula de Lucia em 2006 foi de 10 e, na aula de 2007, de 08. O gráfico a seguir traz a distribuição desses episódios nas dimensões do discurso metalingüístico de Lucia.

GRÁFICO 8 – Distribuição das dimensões nas aulas de Lucia



Como pode ser visto, no quadro e no gráfico acima, tanto em 2006 quanto em 2007, a dimensão que mais prevaleceu no discurso de Lucia foi a explícita com terminologia

específica em aproximadamente 90% nas duas aulas. A diferença ocorrida foi em um episódio de coexistência das dimensões explícita com e sem terminologia em 2006 e um episódio da dimensão explícita sem terminologia em 2007. Entretanto, em ambos os casos, a estrutura lingüística foi trabalhada somente levando em consideração a sua forma e não o seu uso e sentido.

Ao se ver dando aula, Lucia teve dificuldade em se distanciar de sua prática para poder problematizá-la. A auto observação não é uma tarefa fácil (CURTIS, 2000). Para que haja mudança, a noção de problema deve partir do professor (SMYTH, 1992, LOUGHRAN, 2002, RICHARDS *et al*, 2001). O fato de a professora abordar a gramática de maneira explícita não fez parte de seus questionamentos na sessão de visionamento. O foco de suas aulas na forma lingüística e a abordagem voltada para o *foco nas formaS* também não foi questionado por Lucia. Dessa forma, como não houve problematização a cerca de sua abordagem de ensino de gramática, não houve um desencadeamento de um processo de mudança na prática.

3.3. O continuar da caminhada

Nessa última seção do capítulo de análise de dados e resultados, pretendo retomar os dados da segunda fase da pesquisa sobre a coleta tardia. Essa é assim denominada, uma vez que os dados foram coletados no ano de 2008, ou seja, após o término da participação das professoras no EDUCONLE. Nessa fase, só foi possível coletar os dados da professora Ana. Por isso, a pergunta de pesquisa que norteou a segunda fase do estudo será respondida somente com relação ao discurso e a prática desta professora.

O objetivo dessa fase da pesquisa foi o de observar se os movimentos de mudança, tanto no discurso quanto na prática da professora, identificados ao longo da primeira fase da pesquisa e durante o tempo de permanência da professora no projeto EDUCONLE, poderiam ser identificados mesmo depois do término do projeto. A pergunta de pesquisa que norteou essa segunda fase é – *Os movimentos de mudanças iniciados ao longo da pesquisa e da participação no projeto podem ser observados mesmo depois do término do projeto?*

Para responder a essa pergunta, serão apresentados primeiramente os resultados referentes ao discurso da professora com os dados da sessão de visionamento e, posteriormente, os resultados referentes à prática com os dados da aula da professora participante dessa fase da pesquisa.

3.3.1. Movimento de mudança no discurso de Ana

Na quarta sessão de visionamento, ocorrida em 21 de agosto de 2008, foram analisadas 52 falas da professora Ana. Essas falas foram categorizadas nos quatro tipos de fala: *fala descritiva*, *reflexão descritiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica*.

Das 52 falas analisadas, 13 (25%) foram do tipo *fala descritiva*, que se caracterizaram por momentos nos quais Ana simplesmente descrevia eventos ou ações de sua prática. O excerto a seguir traz uma ocorrência dessa categoria.

Excerto 53

1 A: as turmas de 2º, as de primeiro eu nunca trabalhei com eles, e as de 2º já. Tem uns aí que foram
2 meus alunos na 6ª, 7ª, então já me conhecem mais, já sabem o que que tem fazer, como. Agora
3 as de primeiro ano, é tudo é novidade pra eles. E eles ficaram acostumados a trabalhar com uma
4 apostila aí do xxx não sei se você conhece, é uma coisa muito mecanizada, que não exige
5 raciocínio nenhum. Então às vezes eles ficam assim. Tem hora que eles perguntam também, por
6 que que não trabalhou com apostila? É melhor. Aí outros já falam ah não, apostila eu não
7 aprendia nada! (*fala descritiva*) (SVA4)

A professora comenta sobre os alunos e sobre o material com o qual eles estavam acostumados a trabalhar. Ela descreve o tipo de apostila e a reação dos alunos. A professora se refere ao uso de apostilas com o conteúdo gramatical voltado somente para a forma lingüística, com exercícios controlados, com os quais alguns alunos estavam mais acostumados a trabalhar.

Houve também um total de 13 falas da categoria (25%) *reflexão descritiva*, nos quais a professora descrevia uma ação, mas havia a tentativa de problematização, e não somente a descrição. O excerto a seguir é uma *reflexão descritiva* feita por Ana.

Excerto 54

- 1 A: é, ganhava o ponto, mas não tinha explicação de nada! Era tudo assim, uma coisa robótica.
2 Então os alunos que tem iniciativa que procuram estudar e aprender, eles aprendem um pouco
3 mais, mas aqueles que tão ali acomodados faz o exercício e e ganha nota mas não aprende.
4 Então tem essa, (+) esse desnível, né. (*reflexão descritiva*) (SVA4)

No excerto 54, a professora se referia à prática da professora anterior e da apostila utilizada por ela com os alunos. Essa fala se trata de uma descrição das ações, mas existe o início de uma problematização com relação às limitações da prática da professora voltada para atividades controladas e para o *foco nas formas*.

As falas categorizadas como *reflexão dialógica*, nas quais a professora problematiza sua prática, reconhece inconsistências e pensa em alternativas de mudança ocorreram em 28,84% no discurso da professora totalizando 15 ocorrências. O excerto 55 a seguir apresenta uma ocorrência de *reflexão dialógica* no discurso de Ana.

Excerto 55

- M: e essa questão que você sentiu que vai precisar de montar um, um conteúdo, aí, conversar com os outros professores, você já está sentindo desde quando? Por que que você ta?
- A: porque a gente fica perdido, né. Por exemplo, eu pego uma turma nova aí que eu não sei o que que esse aluno sabe, o que que ele aprendeu, como é que ele aprendeu.
- M: aham.
- A: e eu não posso ignorar também o trabalho do outro professor. Começar do bê-a-bá? Não o outro professor tem que ter, no 2º ano ele tem que ter certas noções de certas coisas, né, então se a gente conseguir isso, vai ser bom por um lado, mas, eh, por outro lado eu acho que vai ser ruim pra mim, que vou ter, por exemplo, vou querer pegar mais 1º e 2º ano, que eu não gosto de muito 3º ano não, porque tem esse negocio de formatura, isso eu não gosto não. Então todo ano, 1º e 2º, aquela mesma matéria. Né. Vai ficar muito (+) chato pra mim. (*reflexão dialógica*) (SVA4)

Ana, que demonstrava tranquilidade com sua prática de todo ano identificar o que os alunos sabiam e muitas vezes começar do “bê-a-bá”, demonstra ter percebido a necessidade da continuidade do trabalho desenvolvido por outros professores. Esse movimento de integração com seus pares já foi iniciado por ela e pode ter sido reflexo das

interações ocorridas entre professores participantes do EDUCONLE. Essa influência do projeto pode ser também percebida em outra fala da professora.

Excerto 56

1	A: [...] eu até passei, vendi uns livros aí também, que eu comprei lá e vendi aqui pra colega que
2	pediu. Ela achou muito legal, ta aplicando umas táticas lá.
3	M: de inglês? A professora de inglês daqui?
4	A: é. E tem um livro lá que chama autonomia não sei o que, eu esqueci o nome, aí ela leu o título,
5	só dela ler o título do livro ela falou assim, nossa coitada de mim, alguma coisa assim que ela
6	falou, isso é muito pra mim e não sei o que, ela falou. Ela quis comprar o livro eu comprei o
7	livro pra ela. E ela ta aplicando, assim ela gosta de criatividade, e tal, então é bom interagir
8	assim , mas eu acho que eu num, eu num fico criando muita coisa assim igual ela não. Eu sou
9	muito assim, tem hora que eu acho que eu sou muito tradicional também. Tem que ter a
10	matéria, o aluno sentado na carteira, certinho, matéria em dia, corrigido, mas eu gosto que
11	aprende, eu não gosto que faz só pra ganhar visto, não. (<i>reflexão dialógica</i>) (SVA4)

Além do efeito multiplicador do projeto com relação à interação dos professores da escola para elaborarem em conjunto o material a ser utilizado, existe também o fato de Ana levar idéias, materiais, e conhecimentos novos com os quais teve contato no EDUCONLE para compartilhá-los com seus colegas de trabalho. Essa mudança na concepção da forma de trabalhar o conteúdo em suas aulas, levando em consideração o trabalho dos colegas, vai ao encontro do que Celani (2001) aponta como uma atribuição fundamental do professor. Segundo a autora, “o professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido” (CELANI, 2001, p.36).

Além disso, no excerto 57, pode ser percebido também que Ana tem autoconsciência de sua forma de agir em sala da aula, ao descrever sua aula como algo tradicional. Entretanto, ela justifica sua prática afirmando que, desse modo, pode monitorar o que os alunos realmente fazem, como mostra o excerto 57.

Excerto 57

1 A: [...] e tem outra coisa, tem uma série de meninos, que, que paga outro pra fazer, que copia, aí
2 fica aquela coisa artificial, e assim na sala de aula, eu testando, perguntando pra ele, xxx eu to
3 vendo que eles estão aprendendo de verdade. Eu não to deixando coisa assim por fazer, eu to
4 sabendo quem que ta aprendendo e quem que não ta. Quem ta fazendo e quem que não ta. (+) e
5 às vezes essas atividades muito criativas, assim né, elas ficam um pouco perdidas também, o
6 aluno não sente qual que é o objetivo daquilo ali. Não vê de forma clara porque que ele fez
7 aquilo ali, né. (*reflexão dialógica*) (SVA4)

Com essa fala da professora, ela justifica sua opção em trabalhar de modo mais centralizado em sua sala de aula, mostrando as vantagens de sua forma de trabalhar e as desvantagens, segundo ela, de se trabalhar de uma maneira “mais criativa”. O fato de Ana trabalhar de maneira tradicional, com o controle maior da interação dos alunos, por exemplo, não prejudica o seu foco nas funções da língua, uma vez que Ana privilegia o significado e o uso de estruturas com funções comunicativas em sua sala de aula.

Na última sessão de visionamento ocorreram 11 falas categorizadas como *reflexão crítica*, perfazendo um total de 21,15% das falas analisadas. Foram considerados momentos de *reflexão crítica* as falas nas quais a professora abordava aspectos sociais ou culturais mais amplos.

Excerto 58

1 A: é. Mas a gente fica essa coisa, muito policial mesmo, né. Mas é legal ver, igual tem essa menina
2 aqui, ó, Katiane, uma menina super simples, e assim no conselho de classe a gente escuta falar
3 cada coisa dela, que ela viaja, que ela não sabe de nada, que ela não sabe nem onde ela ta. E na
4 aula de inglês toda aula, quase toda aula ela vai na minha mesa, me perguntar as coisas, falar se
5 esta certo, o que que é isso aqui, eu já fiz, e não sei o que, então ela participa, né. e eu não posso
6 ignorar também (*reflexão crítica*) (SVA4)

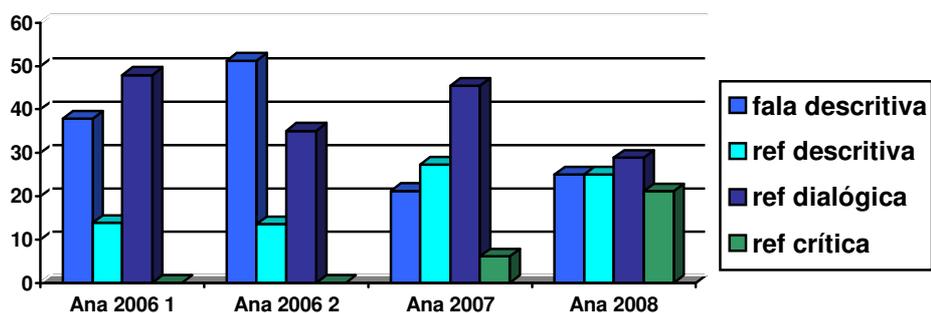
7 M: e isso é bom, né.

8 A: isso é bom.

Nessa fala, no excerto 58, Ana comenta a satisfação de ter um resultado positivo com uma aluna de nível sócio econômico mais baixo, o que não acontece com outras disciplinas e com outros professores da mesma escola.

É interessante notar que, mesmo após o término da participação da professora no projeto de educação continuada, o movimento de mudança em seu discurso permaneceu. Na sessão de visionamento de 2007, Ana já havia aumentado suas falas reflexivas, incluindo *reflexões críticas* pela primeira vez. O gráfico a seguir traz a distribuição de falas nas quatro sessões de visionamento realizadas com a professora Ana.

GRÁFICO 9 – Distribuição de falas nas sessões de visionamento



Como pode ser percebido, na sessão de visionamento de 2008 houve um maior equilíbrio de falas, com a maioria de falas reflexivas. Além disso, foram maiores os momentos de *reflexão crítica* nessa sessão do que nas anteriores. Portanto, pode-se dizer que o movimento de mudança no discurso da professora, iniciado durante o segundo ano de participação no projeto EDUCONLE, pode continuar sendo evidenciado mesmo depois do término da participação da professora no projeto.

Um outro ponto positivo é o fato de a professora ter continuado o estudo da língua inglesa para o desenvolvimento de sua competência lingüística. A sua baixa competência lingüística sempre foi alvo de auto críticas. Agora, mesmo depois do término do projeto, a professora pretende continuar seus estudos.

Excerto 59

A: [...] Agora (+) aí eu fiz uma matrícula num curso lá do CENEX, de língua, porque eu acho que a questão da língua mesmo me faz falta. E estudar só a língua pra mim já ta ótimo. (<i>reflexão dialógica</i>) (SVA4)

Além dessa fala, em outro momento, a professora também reafirma seu posicionamento de que é necessário ao professor de língua, ter competência lingüística para ensinar a língua. Essa consciência de Ana do conhecimento de língua necessário ao professor e a sua atitude de ir em busca de seu aprimoramento lingüístico demonstram que ela está preocupada em aperfeiçoar-se (ANDREWS, 2001; CELANI, 2001; CONSOLO, 2007). Ela também demonstra estar mais tranqüila, agora que seu nível lingüístico tem aumentado.

Excerto 60

1	A: eu não tava no educonle, não. Eu fiz o cenex, é, por minha conta.
2	M: ah. Ta. Aham, aham.
3	A: aí eu fiquei no intermediário dois eu acho. A não sei, eu fiquei num intermediário lá. Porque se
4	eu continuasse esse intermediário, no meio do ano que vem eu ia pro avançado. Ai, eu acho
5	que tem que ser assim, professor de inglês tem saber inglês. Tem que saber enriquecer a aula
6	dele com, mostrando a língua, toda a hora o aluno vem perguntar o que que é isso, o que que é
7	aquilo. Como é que escreve isso, como é que pronuncia, e você não sabe. Então eu to vendo que
8	eu to melhorando, mas tem muita coisa pra melhorar.
9	M: você já ta sentindo que você ta ficando mais, tranqüila com relação a isso.
10	A: é. Pelo nível deles, ne.
11	M: aham.
12	A:
13	eu to mais tranqüila. Mas tem que melhorar muita coisa. (SVA4)

A professora relata ter feito o curso de inglês no curso de extensão da universidade, mesmo depois do término do projeto de educação continuada. Além disso, ela reafirma seu entendimento de que “professor de inglês tem que saber inglês” (linha 5). Ao ser perguntada sobre sua tranquilidade agora que sua competência lingüística está sendo mais desenvolvida (linhas 10 e 13), ela afirma que está mais segura em relação ao nível lingüístico dos alunos, entretanto, ainda não se demonstra totalmente satisfeita, o que a impulsiona a continuar seu desenvolvimento.

Houve mudança também no fato de a professora reafirmar sua prática de enfatizar o uso e a adequação do conteúdo à realidade de seus alunos, corroborando as considerações de Freeman (1989) sobre a mudança, uma vez que, para o autor, a conscientização das ações pedagógicas se constitui como um dos aspectos da mudança. Além dessa mudança na percepção da professora, houve mudança na sua atitude na escola onde atua, pois ela passou a ter um papel ativo entre os professores.

3.3.2. Movimento de mudança da prática de Ana

O que pode ser observado como movimento de mudança na prática de Ana de 2006 para 2007 foi a diminuição da dimensão explícita com terminologia, um aumento nas dimensões com e sem terminologia e uma manutenção da dimensão implícita. Essa tendência de diminuição da dimensão explícita com terminologia continuou acontecendo na aula de 2008, como pode ser visto no quadro 27.

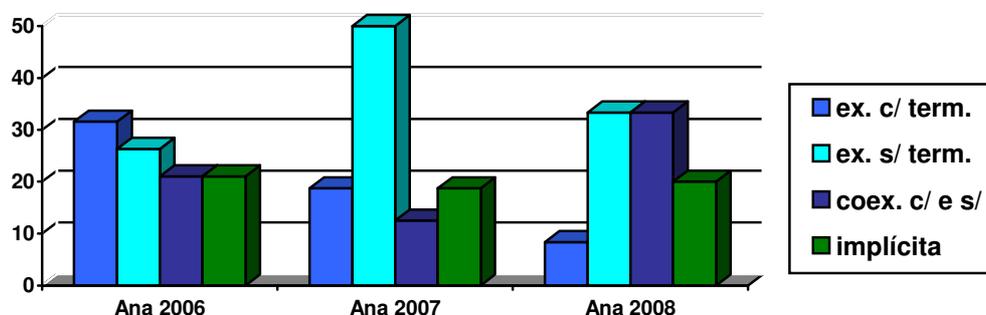
QUADRO 15

Distribuição das dimensões do discurso de Ana

Ana	2006	%	2007	%	2008	%
Ex c/	07	31,57%	03	18,75%	01	8,33%
Ex s/	05	26,31%	07	43,75%	04	33,33%
Ex c/s	04	21,05%	03	18,75%	04	33,33%
Imp	04	21,05%	03	18,75%	03	20%

Percebe-se que a porcentagem da dimensão explícita com terminologia específica diminuiu do primeiro ano para o segundo e diminuiu ainda mais do segundo ano para o terceiro ano da coleta. O gráfico a seguir apresenta a porcentagem total das dimensões no discurso de Ana nos três anos da coleta.

GRÁFICO 10 – Dimensões do discurso metalingüístico de Ana



Apesar de não ter havido mudanças na distribuição entre dimensões explícitas e implícitas, houve uma considerável diminuição na dimensão explícita com terminologia. Além disso, a dimensão sem terminologia específica ocorreu muitas vezes quando o foco era no uso e no sentido de estruturas lingüísticas e não na forma em si.

O que pode ser observado pelos resultados dos três anos de coleta, é que houve um movimento de mudança tanto no discurso quanto na prática da professora Ana em relação a abordagem de aspectos gramaticais em sua sala de aula. Esse movimento de mudança iniciou-se no segundo ano de participação da professora no projeto EDUCONLE. Ele se refere tanto a questões quantitativas, quanto a questões qualitativas das falas das sessões de visionamento, e da prática, na sala de aula da professora.

Quanto aos resultados dos dois anos da coleta com a professora Lucia, pode-se perceber a manutenção de sua prática de adotar uma abordagem voltada para o *foco nas formas* em sua sala de aula. Entretanto, ao longo dos dois anos de participação da professora no projeto e na pesquisa puderam ser observados indícios de mudanças no discurso da professora em suas falas nas sessões de visionamento. Essas mudanças foram também observadas tanto com relação à quantidade de falas reflexivas, como também na qualidade reflexiva das falas. A dificuldade da professora em se auto-analisar pode ter impedido que houvesse algum tipo de mudança significativa em sua prática, entretanto, a sessão de visionamento mostrou ser um instrumento eficaz para a promoção de um início de mudança no discurso dessa professora (DUTRA e MELLO, no prelo).

Os resultados obtidos nesta pesquisa corroboram os resultados de outros estudos que utilizaram sessões reflexivas como instrumento de promoção de reflexão (ARRUDA, 2008; OLIVEIRA, 2006; SOUZA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; entre outros), uma vez que as sessões de visionamento propiciaram às professoras desta pesquisa momentos de *reflexão sobre a ação*.

Neste capítulo, os resultados da pesquisa foram apresentados tendo em vista as perguntas de pesquisa. Dessa forma, o capítulo foi dividido e subdividido de acordo com as

duas fases da primeira etapa e da segunda etapa. No próximo capítulo, teço as considerações finais acerca dos resultados encontrados.

CAPÍTULO 4

Teacher education is a journey, not a destination.
(CELANI, 1998, In: ROMERO, 1998, p.179)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A citação que introduz este capítulo traduz de modo simples e objetivo o que se entende por formação de professores nesta pesquisa. Essa formação é realmente compreendida como uma jornada sempre em busca de novos conhecimentos, novas possibilidades e novas concepções, que nos inspirem para que tenhamos uma prática renovada. Como já mencionado no início do trabalho, nós, professores, estamos sempre

nessa jornada de busca, tendo que nos adequar às diversas situações de nossa vida profissional. Empreender essa busca de maneira informada e não isolada, ou seja, em conjunto com nossos pares, torna essa tarefa mais profícua.

A jornada de educação continuada das professoras e da pesquisadora não se encerra com o final da participação no projeto EDUCONLE ou na pesquisa. Tanto o projeto quanto a pesquisa foram somente partes do caminhar no desenvolvimento profissional das professoras envolvidas no processo, inclusive na minha formação, tanto como professora, quanto pesquisadora.

4.1. O caminho da prática reflexiva

Retomo, agora, as perguntas de pesquisa para o fechamento dos resultados. Em seguida, aponto as contribuições da pesquisa para as áreas de interesse do estudo. Finalizando, aponto as limitações deste estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

Este estudo foi realizado em duas fases. A primeira fase, que abrange os anos de 2006 e 2007, foi também a fase de participação das professoras como alunas do projeto de formação continuada EDUCONLE. Essa fase contou com a participação das professoras Ana e Lucia. A segunda fase ocorreu no ano de 2008, após o término da participação no projeto e foi realizada somente com a participação da professora Ana. Por motivos pessoais, a professora Lucia não pode dar seguimento à sua participação na pesquisa.

A primeira fase do estudo foi dividida em duas etapas, com perguntas específicas para os dados coletados em 2006 (etapa 1), e em 2007 (etapa 2).

4.1.1. Como foi o início do percurso das duas professoras

Inicialmente, os objetivos eram o de descrever como o ensino de gramática acontecia nas aulas das professoras participantes da pesquisa; identificar quais os fatores de influência em suas ações com relação a esse ensino e verificar se as professoras conseguiriam se tornar analistas de suas práticas refletindo sobre estas.

Os resultados referentes à maneira como a gramática era abordada em sala de aula mostram que esse ensino era feito de maneira explícita, na maior parte do tempo das aulas. Essa tem sido uma característica do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, assim como apontam outras pesquisas (ALMEIDA, 2003; ALMEIDA FILHO, 2001; CONCEIÇÃO, 2006; DUTRA e MELLO, 2004; NEVES, 1996). Entretanto, houve diferença na maneira como o ensino era realizado, principalmente quanto ao que era enfatizado pelas duas professoras em suas aulas. Pudemos perceber que uma das professoras, Ana, privilegiava o foco na utilização e na adequação das estruturas lingüísticas à realidade de seus alunos. Ela privilegiava uma visão mais contemporânea de gramática segundo à qual a gramática se caracteriza pela relação e inter-relação entre forma, significado e uso (LARSEN-FREEMAN, 2000). Pudemos perceber também que, por outro lado, Lucia privilegiava exclusivamente a forma lingüística *per se* em suas aulas,

numa abordagem *foco nas formas*. A professora não trabalhava a utilização dessas estruturas em contextos significativos de uso com seus alunos. Ela trabalhava a tradução das estruturas lingüísticas de maneira similar ao tradicional método Gramática e Tradução.

Quanto aos fatores que fundamentavam as escolhas pedagógicas das professoras com relação ao ensino de aspectos gramaticais, pode-se evidenciar que ambas as professoras eram influenciadas por fatores experienciais e contextuais (ALMEIDA, 2003; BORG, 2006b, 2003, 1999, 1998; CARAZZAI, 2002; DUTRA, 2004; SOUZA, 2008). A experiência do que apreciava ou não como aluna teve influência na escolha de Ana acerca do material a ser utilizado, que segue os princípios da abordagem comunicativa, bem como do que enfatizar em suas aulas (RICHARDS e LOCKHART, 1996), ou seja, funções da língua em contextos significativos. A experiência do que não deu certo em sua prática nos anos anteriores, aliada a pressões do contexto externas à sua sala de aula influenciam o material escolhido por Lucia, que seguia um *syllabus* estrutural. Tanto os fatores experienciais quanto os contextuais influenciavam as ações das professoras, entretanto, o fator que norteou as suas ações quanto ao ensino de gramática foi o fator cognitivo. Ambas as professoras tinham como pano de fundo de suas ações e escolhas a concepção de língua e de gramática (BORG 2006b, 2003, 1999). Para Ana, a língua deve ser usada para a comunicação e o ensino de gramática deve focalizar o uso e o entendimento dessa língua. A professora gostava de trabalhar com diálogos adaptados à realidade de seus alunos numa abordagem *foco na forma*. Lucia, por sua vez, entendia a língua como um sistema de regras e o ensino de gramática como tendo a função de apresentar essas regras para que as estruturas fossem adquiridas pelos alunos. Dessa forma, Lucia focalizava a tradução e a

aplicação das regras por meio de exercícios de completar lacunas numa abordagem *foco nas formaS*.

Com relação à questão referente à capacidade das professoras de refletirem acerca de suas práticas, os resultados mostram que elas estavam em estágios diferentes no percurso de *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 2000). Ana demonstrou, desde a primeira sessão de visionamento, a capacidade de questionar e problematizar sua prática e seus conhecimentos. Foram identificadas diversas falas de *reflexão dialógica* nas duas primeiras sessões de visionamento de Ana nas quais a professora demonstrou, dentre outros aspectos, a incerteza na sua escolha por funções da língua ao invés do tradicional enfoque em estruturas gramaticais. Essa capacidade reflexiva sugeriu na primeira etapa como possibilidade de desenvolvimento de um processo de mudança por parte de Ana, uma vez que, para que o processo de mudança seja desencadeado, é necessário que haja a percepção do professor de que algo precisa ser mudado (ZIMMERMAN, 2006).

Lucia demonstrou dificuldades de se auto-analisar (CURTIS, 2000) e de se posicionar como responsável por sua prática pedagógica. A professora não demonstrou ser capaz de problematizar sua prática nas primeiras sessões de visionamento. Não houve nenhuma fala de *reflexão dialógica* na primeira sessão e somente uma na segunda sessão de visionamento. A capacidade de problematização está correlacionada ao processo de reflexão que não foi amplamente instaurado pela professora. Como esse processo tem que ser *bottom-up*, ou seja, a noção de que há um problema tem que partir do próprio professor (LOUGHRAN, 2002) para que mudanças possam vir a acontecer (RICHARDS *et al.*, 2001), entendeu-se, com esses primeiros resultados, que poderia não haver mudanças na prática da professora com relação à sua abordagem de aspectos gramaticais.

4.1.2. Como foi o caminho das duas professoras rumo à prática reflexiva

Os objetivos da segunda etapa incluíam a identificação de padrões de mudança tanto no discurso quanto na prática das professoras com relação à forma como a gramática era trabalhada em sala de aula. Os resultados foram apresentados primeiramente com relação ao discurso, uma vez que as mudanças discursivas podem ocorrer antes da implementação efetiva destas na prática. Os resultados relativos ao discurso de ambas as professoras indicaram um movimento de mudança em relação à primeira etapa da pesquisa. Ana, que já havia se mostrado mais reflexiva, aprofunda seu questionamento em relação à sua abordagem e aos resultados alcançados por seus alunos em decorrência dela e apresenta dois episódios de *reflexão crítica* na terceira sessão de visionamento. Lucia, que havia demonstrado dificuldade em identificar inconsistências em sua prática, modificou seu discurso, apresentando um número maior de *reflexões descritivas* e de também *reflexões dialógicas*. Entretanto, seus questionamentos não versavam sobre sua abordagem de ensino de gramática, mas sim sobre técnicas utilizadas por ela. Esses resultados sugerem que o uso das sessões de visionamento proporcionou às professoras a possibilidade de refletirem sobre suas práticas em um movimento de *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 2000).

Quanto aos resultados da análise das aulas, pode-se perceber um início de mudança na prática de Ana. Os episódios da dimensão explícita com terminologia ocorreram com menos frequência que nas aulas de 2006. Houve um aumento na porcentagem da dimensão explícita sem terminologia em que o foco estava no uso e no significado das funções comunicativas trabalhadas em sala de aula. Já nas aulas de Lucia, não foram registradas

mudanças com relação à ocorrência da dimensão explícita com terminologia. A gramática continuou sendo trabalhada explicitamente com foco exclusivo em estruturas lingüísticas.

Como o movimento de mudança não é linear, somente com base nos dados da primeira fase da pesquisa não é possível especular se, após o término do projeto, haveria mudanças na prática da professora Lucia. Ela conseguiu se mostrar mais reflexiva, entretanto, o tempo da pesquisa não foi suficiente para detectar mudanças em sua prática. Contudo, o fato de ela ter conseguido iniciar a problematização de suas ações na sessão de visionamento da segunda etapa do estudo sugere que esta iniciou o percurso que leva a uma prática mais reflexiva. Quanto à professora Ana, foi possível acompanhá-la por mais um tempo, na coleta tardia de dados, cujos resultados serão reiterados a seguir.

4.1.3. Resultados do continuar da caminhada de uma professora

A segunda fase da pesquisa teve como objetivo verificar se os indícios de mudança identificados na primeira fase poderiam ser observados também após a desvinculação da professora do projeto de educação continuada. Além disso, procurou-se identificar também possíveis influências do projeto tanto no discurso quanto na prática de Ana relativas à sua abordagem de ensino de gramática.

Os resultados mostram que os movimentos de mudança iniciados na etapa 2 da primeira fase da pesquisa continuaram a acontecer na segunda fase. Houve um aumento no número de falas reflexivas no discurso de Ana, como já era uma tendência nas sessões de

visionamento da fase 1. As reflexões feitas pela professora demonstraram maior consistência quanto à maneira que a professora abordava a gramática em sua sala de aula. A professora se mostrou mais segura quanto ao fato de trabalhar funções comunicativas da língua, enfatizando o uso e sentido e, posteriormente, a forma, numa abordagem *foco na forma*. Além do número de *reflexões dialógicas*, houve também uma maior ocorrência de falas da *reflexão crítica*.

Foram identificadas, também, mudanças nas ações da professora com relação ao desenvolvimento de sua competência lingüística, uma vez que, mesmo após o término do projeto, ela se matriculou no curso de extensão da universidade.

Com relação ao planejamento para o ano seguinte, a professora teve a iniciativa de convidar seus colegas de trabalho para juntos planejarem e elaborarem um material, o que demonstra sua mudança de postura em procurar agir em grupo e valorizar o trabalho dos colegas.

Pode ser observada, também, mudança com relação à prática pedagógica de Ana. Houve uma grande redução da dimensão explícita com terminologia em suas aulas, com um aumento da dimensão sem terminologia e da coexistência da dimensão com e sem terminologia nas quais as questões de significado e uso das funções comunicativas foram trabalhadas.

4.2. Implicações da pesquisa

Os resultados referentes à prática das professoras sugerem que o ensino de gramática continua sendo o ponto central das aulas de inglês como língua estrangeira (CONCEIÇÃO, 2006; NEVES, 1996). Além disso, eles sugerem também que a maneira que este ensino se dá na sala de aula é embasada pela concepção de língua e gramática que as professoras têm. Dessa forma, é importante que, ainda na formação inicial, essas concepções sejam explicitadas para que os professores passem a ter consciência delas.

Com relação aos resultados referentes ao discurso das professoras, os resultados sugerem que a utilização de sessões de visionamento para a análise, por parte de professores, acerca de suas próprias práticas docentes pode ser um instrumento a mais para conduzir à prática reflexiva. Diferentemente de Almeida (2004), os resultados desta pesquisa sugerem que, a partir da realização sistemática de sessões de visionamento, os professores passam a visualizar sua prática de maneira nova, seja para a sua manutenção, seja para a sua modificação.

Depois de sua participação no projeto, Ana buscou dialogar com seus pares para que, em conjunto, planejem suas ações para o ano seguinte. Dessa forma, o projeto propiciou à professora a possibilidade de sair do isolamento para a integração com os outros professores da mesma área (ALMEIDA FILHO, 2001; CELANI, 2001; LIBERALI, 1999). Assim, podemos dizer que o projeto de educação continuada EDUCONLE teve influência no discurso de ambas as professoras e de uma professora especificamente, mesmo depois de seu término, corroborando os resultados de Oliveira (2006). A utilização

das sessões de visionamento sistemáticas foi eficaz para promover momentos de reflexão para ambas as professoras, cada qual com suas características próprias.

4.3. Limitações desta pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

Uma das limitações desta pesquisa foi o fato de ter havido poucos encontros entre as participantes e a pesquisadora. Isso ocorreu por causa de limitações contextuais, tanto das professoras quanto da pesquisadora à época da coleta de dados. Sugiro, portanto, que, ao se desenhar uma pesquisa desse tipo sejam possíveis mais sessões de visionamento.

Considero como limitação, também, algumas colocações feitas pela pesquisadora nas sessões de visionamento que, por vezes, podem ter induzido algum tipo de resposta dada pelas professoras, mesmo sem ter sido essa a intenção. Entretanto, tem que se reconhecer que o pesquisador também traz consigo todo o seu sistema pedagógico pessoal (BORG, 1998), com suas crenças, suposições e conhecimentos que acabam por influenciar seu discurso.

Não temos como afirmar que essas professoras passarão a incorporar uma prática mais reflexiva em seu dia-a-dia, entretanto, os resultados sugerem uma mudança de postura com relação ao seu papel na escola, principalmente pela professora Ana.

Além disso, apesar de ser um estudo longitudinal, não foi possível identificar padrões significativos de mudança na prática das professoras. É possível que, se o

acompanhamento tivesse sido feito mais frequentemente os resultados pudessem ter sido outros.

Uma outra limitação a ser destacada, também em função de impedimentos contextuais (os horários disponíveis de cada participante para sessões de visionamento não eram compatíveis), é que neste trabalho, assim como na maioria dos trabalhos que enfocam a prática reflexiva, o foco foi na reflexão que as professoras faziam sobre si mesmas e sobre seu trabalho (ZEICHNER, 2008). É necessário que se façam mais pesquisas colaborativas uma vez que “existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008. p. 543). Dentre as pesquisas desenvolvidas no âmbito do EDUCONLE, podemos destacar Oliveira (2006) como um trabalho que propiciou um verdadeiro trabalho colaborativo. Uma de nossas participantes (Ana) também passou a interagir de maneira mais colaborativa com seus pares em sua escola após seu engajamento no EDUCONLE e na pesquisa.

Dessa forma, mais pesquisas longitudinais com professores devem ser feitas, assim como já está ocorrendo, mas também com o foco em comunidades de práticas, para que, da união universidade-escola, se tenha mais frutos e, assim, a relação teoria e prática possa ser cada vez mais mutuamente informada.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA, M. F. *O uso do discurso metalingüístico na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

ALMEIDA, M. F. *A relação entre prática reflexiva, auto-conhecimento e mudança na abordagem de ensinar do professor de inglês como língua estrangeira*. Trabalho apresentado à disciplina Formação de Professores ministrada pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello. POSLIN/FALE/UFMG. Dezembro de 2004.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. 2001. vol.1, n.1. p. 15-19.

ALMEIDA FILHO, J. C. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentação Lingüística. *Contexturas: APLIESP*, vol.01, 1991.

ANDREWS, S. J. The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*. 2001. vol.13, n.3. p. 75-90.

ANDREWS, S. J. Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*. 2003. vol.12, n.2. p. 81-95.

ANDREWS, S. J. *Teacher language awareness*. United Kingdom: CUP, 2007.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

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

BORG, S. Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*. 1998. vol. 1, n.1. p. 9-38.

BONH, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. IN: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de linguas estrangeiras: construindo a profissao*. Pelotas: EDUCAT/ALAB.2001. p. 115-123.

BORG, S. The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: a Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*,. Oxford University Press, 1999. vol. 20, n. 1. p. 95-126.

BORG, S. Second language grammar teaching: practices and rationales. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, 2001a. n. 41. p. 155-183

BORG, S. Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*. Oxford University Press, 2001b. vol. 5, n. 1. p. 21-28.

BORG, S. Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 2003a. vol.12, n.2. p. 96-108.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A literature review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 2003b. vol.36. p. 81-109.

BORG, S. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*. 2006a. vol.10. p. 3-31.

BORG, S. *Teacher Cognition and Language Education*. Great Britain: BookEns Ltda. 2006b.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R. (Ed.) *Language and Communication*. New York: Longman Group Limited, 1983. p .02-27.

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

CARAZZAI, M. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors*. Dissertação não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CELANI, M. A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? IN: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT/ALAB.2001. p. 21-40.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras. 2002.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd Ed.) Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

CLANDININ, J.D.; CONNELLY, M. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, Columbia University. 1995.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, 2006. vol.6, n.2, p. 185-204.

CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A. ; TEIXEIRA DA SILVA, V. L.(Orgs). *Olhares sobre Competência do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. A. J. Rio Preto: Editora H. N., 2007.

CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral de professores de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

CONSOLO, D. A. A competência Oral de professores de língua estrangeira : a relação teoria e prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D. A. ; TEIXEIRA DA SILVA, V. L.(Orgs). *Olhares sobre Competência do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. A. J. Rio Preto: Editora H. N., 2007.

CONSOLO, D. A. ; TEIXEIRA DA SILVA, V. L.(Orgs). *Olhares sobre Competência do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. A. J. Rio Preto: Editora H. N., 2007.

CURTIS, A. Teacher development as a selfish activity: (Re) visiting reflective teaching. *KOTESOL Proceedings, Casting the Net: Diversity in Language and Learning*. p. 21-29. 2000.

DAVIS, K. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*. 1995. vol. 29, n. 3. p. 455-472.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath. 1933.

DOUGHTY, C e WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C e WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 1-11.

DUTRA, D. P. A Metalinguagem no sistema pedagógico do professor. In: DUTRA, D.P.; MELLO, H.(Orgs) *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004a. p.17-39

DUTRA, D.P. e MELLO, H.(Orgs) *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004a.

DUTRA, D. e MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. IN: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004b.

DUTRA, D. e MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. (Org). (no prelo).

DUTRA, D.P.; OLIVEIRA, S.B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 177-188.

DUTRA, D. P.; MELLO, H.; ARAÚJO, D.; OLIVEIRA, S.; OLIVEIRA, J. H.; SOUZA, P. A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês. In: *VIII Semana de Letras*. UFOP. 2003 (Anais. No prelo)

ELIZI, C. E. D. Foco na forma e *present perfect*: O efeito da atenção e da conscientização. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP. 2004.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1994.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford, 1997.

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

- ELLIS, R, BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Doing focus-on-form. *System*. vol. 30. 2002. 419–432
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: MERLIN, C Wittrock (Ed) *Handbook of Research on Teaching*. McMillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, vol.23. n.1 1989. p. 27-45.
- FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. *Teaching and Teacher Education*. vol.9 n.5/6 1993. p. 485–97.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 23º edição, 1996.1ª edição em 1970.
- FULLAN, M. G. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- FULLAN, M. G. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass. 2001.
- GASS, S. & MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. NJ: LEA, 2000.
- GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- GIL, G. CARRAZAI, M. Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 2, 2007. 91-108.
- GILLHAM, B. *Case Study Research Methods*. London: Continuum. 2000.
- GIMENEZ, T. (Org.) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: Ed. UEL, 1999.
- GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na formação de professores de línguas – contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- GOLOMBEK, P. R. A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, vol.32 n.3, 1998. p. 447–64.

GORE, J. Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education* vol. 38 n. 2, 1987. p. 33–39.

HATTON, N. e SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*. 1995. Vol.11. n.1. p. 33-49.

HANKE, M. Narrativas orais: formas e funções. *ContraCampo*. 2003.

IBRAHIM, M. B. P. As competências e o perfil lingüístico-comunicativo do professor: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. In: CONSOLO, D. A. ; TEIXEIRA DA SILVA, V. L.(Orgs). *Olhares sobre Competência do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. A. J. Rio Preto: Editora H. N., 2007.

JAMES, P. Learning to Reflect: A story of empowerment. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 12. n. 1. 1996. 81-97.

JESUS, A.; MELLO, H.; DUTRA, D. P. Promoting innovative practices through reflective collaboration. In: MCGARRELL, H. (Org.). *Language Teacher Research*. Alexandria: TESOL, 2007, p. 95-112.

JOHNSON. K. & FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated approach. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Vol. 1, n°. 1 p. 53-70. 2001.

JOURDENNAIS, R. et al. Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In: SCHMIDT, R. *Attention and awareness in foreign learning*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa. 1995.

JORGE, M. Novas perspectivas na formação de professores de ingles: a formação do profissional reflexivo. IN: SILVA, R. C; COURA SOBRINHO, J. (Org.) *Anais do III Congresso da Associação de professores de lingua inglesa do estado e Minas Gerais & 3º encontro de professores de linguas estrangeiras do CEFET-MG*, BH: APLIEMGE. 2001, p. 28-34.

JORGE, M. L. S. O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

KUMARAVADIVELU , B. Towards a post-method pedagogy. *TESOL Quartely*, Vol. 35, n. 4, p. 537-560. 2001

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

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd Ed.) Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 251-266

LONG, M. & ROBINSON, P. Focus on Form. Theory and practice. In: Doughty, C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIBERALI, F. O Desenvolvimento Reflexivo de Professor. *The Specialist*. Vol.17, n 1, p.19-37. 1997.

LIBERALI, F. *O Diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. IN: BOT, K. GINSBERG, R. & KRAMSCH, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. 1991. Amsterdam: John Benjamins. P. 39-52

LOUGHRAN, J. J. Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, n 1, p. 33-43. 2002.

LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 1998. p. 183-218.

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

MACKEY, A. e GASS, S. M. *Second language research: methodology and design*. Mahwah, N.J.; London: L. Erlbaum, 2005.

MATEUS, F. F. Educação contemporânea e o desafio da formação contínua. IN: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL. 2002. p. 3-12.

MARQUES, A. L. S. P. O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MELLO, H.; DUTRA, D.; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. *DELTA*. vol. 24 n.especial. 2008. p.513-528.

MILLER, J. Case study in second language teaching. *Queensland Journal of Educational Research*. QJER, Vol. 13, 1997. 33-53.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NÉRI, P. A. De *foco nas formaS* a *foco na forma*: relato de experiência de uma professora da escola regular. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NEVES, M. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (org.) *Ensino de Língua Inglesa Reflexões e Experiências*. (2a. Ed.) Campinas, SP: Pontes, (1998). 1996. p. 69-80.

NUNAN, D. *Research methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'KEEFEE, A; McCARTHY, M.; CARTER, R. *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge, 2007.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, FALE – UFMG/Belo Horizonte. 2006.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; DUTRA, D. P. A mudança como possibilidade: o micro e o macro num estudo colaborativo. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Língua estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 97-113.

OXFORD, L. R. e SCARCELLA, R. C. *The tapestry of language learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1992.

PAIVA, V. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS C. M. T. e CUNHA, M. J. C. (Orgs). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UNB. 2003. p. 53-84.

- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paula: Martins Fontes, 1992.
- PINTO, E. de S. Competências do professor de língua estrangeira na implementação do ensino comunicativo com foco na forma. In: CONSOLO, D. A. ; TEIXEIRA DA SILVA, V. L.(Orgs). *Olhares sobre Competência do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. A. J. Rio Preto: Editora H. N., 2007.
- RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- RICHARDS, J. C.; GALLO, P. B.; RENANDYA, W. A. Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*. 2001. vol.1. n.1. p. 41-62.
- ROMERO, T. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado não publicada. PUC-SP. 1998.
- SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, University of Hawaii, 1995. p.1-63.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- SELIGER, H e SOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford. Oxford University Press, 1989.
- SMYTH, J. W. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*. Vol. 29, n. 2, p. 267-300. 1992.
- SWAIN, M. e LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 1998. vol. 82. p. 320-337.
- SOL, V. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professoras e duas professoras em formação*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.

TUDOR, I. Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching. *System*. 31, 2003. 1–12

TSUI, *English Conversation*. Oxford University Press. 1994.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, n. 6, 1977. 205-228.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. Tese (Doutorado em estudos Lingüísticos). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. São Paulo.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação e. Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103. 2008. p. 535-554

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

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University. 1990.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 1996.

ZIMMERMAN, J. Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*. Vol 90, n 3 p. 238-249. 2006.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1990.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 316 p.

ANEXO A

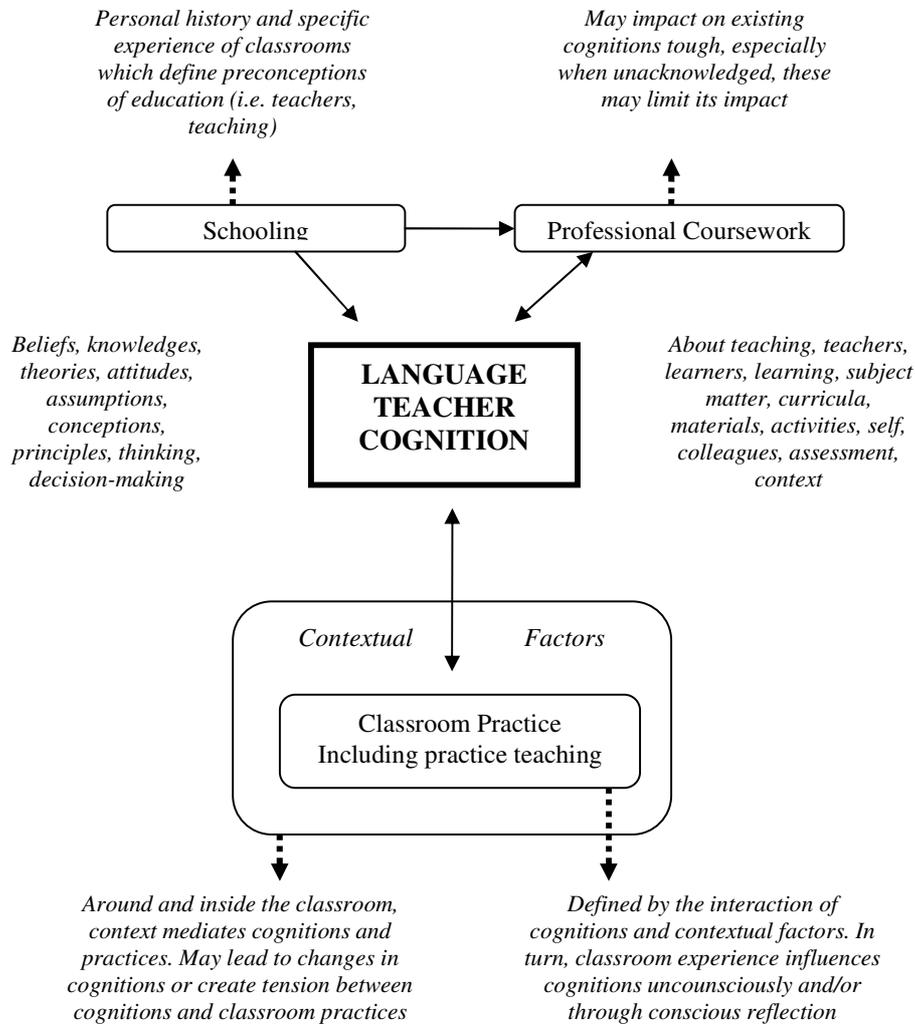


FIGURA 1 – Elementos e processos na cognição de professores de língua (Borg 2006b, p. 283)

ANEXO C

ROTEIRO PARA NARRATIVAS



Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Letras – FALE
Projeto EDUCONLE
Educação Continuada para Professores de Línguas
Estrangeiras
2006

ROTEIRO PARA NARRATIVAS - TURMA 2006 / INGLÊS

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

ANEXO D

Um estudo longitudinal sobre o ensino de gramática em escolas públicas

Questionário

Nome: _____ Nome fictício: _____

1. O que significa “gramática” para você?

2. Você acha que os alunos precisam da gramática em alguma das habilidades (*speaking, listening, reading, writing*)? Se sim, qual e porquê? Se não, por que não?

3. Você trabalha a gramática na sua aula de inglês?

4. Quando você aborda a gramática em sala de aula, você menciona também o contexto e o sentido da estrutura gramatical? Porquê?

5. Como você avalia seu conhecimento da gramática do inglês?

MUITO OBRIGADA!

ANEXO E

Consentimento para participar da pesquisa

(Diretor)

Tendo em vista a pesquisa de doutorado intitulada “A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA” (título provisório), conduzida pela doutoranda Márcia Cristina Fontes Almeida, na FALE- UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Deise Prina Dutra, pedimos sua permissão para acompanhar as aulas da Professora _____, na turma _____, durante a realização da pesquisa.

Diretor da escola (assinatura e carimbo)

Pesquisador

Local e Data: _____

ANEXO F

Consentimento para participar da pesquisa

(Professor)

Tendo em vista a pesquisa de doutorado intitulada “A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA” (título provisório), conduzida pela doutoranda Márcia Cristina Fontes Almeida, na FALE- UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Deise Prina Dutra, pedimos sua permissão para acompanhar suas aulas durante a realização da pesquisa.

Professor (assinatura e carimbo)

Pesquisador

Local e Data: _____