

**Shirlene Bemfica de Oliveira**

**CONSTRUINDO E TRANSFORMANDO OS  
PROCESSOS CONCEITUAIS: AÇÕES PARA  
O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2009

**Shirlene Bemfica de Oliveira**

# **CONSTRUINDO E TRANSFORMANDO OS PROCESSOS CONCEITUAIS: AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Profa. Dra. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2009

O48

Oliveira, Shirlene Bemfica de  
Construindo e transformando os processos conceituais:  
Ações para o desenvolvimento do professor  
[manuscrito] / Shirlene Bemfica de Oliveira. – 2009.  
257 f., enc. : il., tab., graf. + 1 CD-ROM

Inclui CD-ROM contendo: Transcrições e Anexos de A a K.

Orientadora: Deise Prina Dutra.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:  
ensino/aprendizagem, usos e culturas.

Tese (DOUTORADO) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 220-236.

Anexo: f. 237-257.

1. Análise de interação em educação – Teses. 2. Interação professor-alunos – Teses. 3. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 4. Teoria dos Modelos Mentais – Teses. 5. Teoria dos Esquemas – Teses. 6. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 7. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses.

I. Dutra, Deise Prina. II. Universidade Federal de Minas Gerais.  
IV. Título.

CDD : 418.007

# **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Deise Prina Dutra – UFMG**  
**Orientadora**

---

**Profa. Dra. Heliana Mello – UFMG**

---

**Prof. Dr. Tommaso Raso – UFMG**

---

**Profa. Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto de Oliveira – UFSJ**

---

**Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero – UFLA**

Para

Kênia Sidon Sirianni

Isabel Cristina Moura

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo em todas as minhas realizações.

À professora e orientadora Dra. Deise Prina Dutra, pela orientação segura, comprometida, pela extrema dedicação e pelo incentivo ao meu crescimento profissional e acadêmico.

Às Profas. Dra. Heliana Mello e Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge, pelas valiosas contribuições e orientações ao longo do doutorado.

Às Profas. Dra. Fernanda Coelho Liberali e Dra. Heliana Mello pelas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos diretores, professores e alunos participantes desta pesquisa, por terem aberto a sala de aula, confiando e colocando-se sempre disponíveis, colaborativos e receptivos para o desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da banca Dra. Heliana Mello, Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto de Oliveira, Dra. Tania Regina de Souza Romero e Dr. Tommaso Raso, pela participação na banca e pela colaboração do trabalho, além das importantes oportunidades de convívio.

Aos professores desta universidade, em especial, às professoras Vera Menezes, Maralice de Souza Neves, Andréia Mattos, Laura Stella Miccoli, Gladys Magalhães, Herzila Maria de Lima Bastos e Reinildes Dias, pelos valiosos ensinamentos e contribuições.

Ao professor Alan Castellano Valente, pela leitura e revisão criteriosa e cuidadosa.

À Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), pelo auxílio durante a graduação e pós-graduação.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação Geralda e Aparecida e aos demais funcionários desta instituição, pelo atendimento sempre cuidadoso e pelo auxílio prestado.

À minha mãe, Geni Bemfica de Oliveira, por seu apoio em todas as horas e de vários modos, e por seu dinamismo, que me inspira. Talvez esta tese seja, de fato, não mais que uma forma de tentar imitá-la em sua capacidade de aprender sempre.

Ao Ricardo Claret Azevedo Santos, meu esposo, pelo amor, dedicação e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus irmãos e sobrinhos, Hudson, Zélio, Tatiane, Gustavo e a todos os outros familiares que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Aos colegas de curso, em especial, Márcia Almeida, Denise Araujo, Vanderlice Sol, Ana Larissa, Luciano da Anunciação, Luciana Oliveira, Climene.

Muito obrigada!

“Thinking about thinking” has to be a principal ingredient of any empowering practice of education.

Bruner

## RESUMO

Na área de Linguística Aplicada, há um interesse crescente por investigações centradas na compreensão dos modelos mentais implícitos no uso da linguagem no contexto da sala de aula. Há também um empenho em envolver o professor em um processo de reflexão crítica em pesquisas sobre a própria prática. Esta investigação, de natureza qualitativa, tem o objetivo de investigar e compreender como uma professora, na prática coletiva, discute o processo interacional promovido por ela em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em três fases com objetivos específicos. Na fase preliminar, buscamos verificar como a professora compreende o processo interacional que ela promove em sala de aula antes da fase colaborativa da pesquisa. Na fase colaborativa, buscamos analisar a forma como ela discute sobre o que é interação, baseando-se nos textos sugeridos pelo grupo e pelos instrumentos geradores de reflexão. E na fase da coleta tardia, nosso objetivo é verificar em que medida a pesquisa influenciou ou promoveu movimentos de mudança no uso da linguagem em sala de aula e nas ações da professora para promover diferentes padrões interacionais. Além disso, é nosso interesse verificar de que modo os modelos mentais dessa professora se modificaram a partir das discussões e ações propostas. Os dados para este trabalho foram obtidos por meio de questionários, mapas conceituais, filmagens das aulas, sessões de visionamento e sessões de discussão coletiva. O estudo está fundamentado na Teoria dos Modelos Mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983), Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1968) e na Teoria Sócio-histórico-cultural vygotskyana (VYGOTSKY, 1984). A discussão dos dados coletados para esta tese é uma interpretação da pesquisadora, que não pretende que a pesquisa seja exaustiva, e sim mostrar uma maneira de compreender os contextos pesquisados, contribuindo para o entendimento do que ocorre em salas de aula de língua inglesa. Os resultados apontam para uma conscientização por parte dos professores da importância da interação para a aquisição de uma língua estrangeira. Este trabalho sugere que, além dos modelos mentais, outros fatores influenciam na seleção do conteúdo, da forma de planejar as aulas e nas ações dos professores. Evidências mostram uma relação entre as experiências prévias e os modelos mentais, assim como entre as experiências e os modelos mentais. O estudo contribui para expandir as pesquisas sobre os modelos mentais no que diz respeito a



aspectos específicos do processo de ensino de uma língua estrangeira, colaborando dessa forma para a Formação de Professores.

## ABSTRACT

In the Applied Linguistics area, there is a growing interest in researches concerned with understanding the implicit mental models upon the use of language in the classroom context. There is also an effort to involve teachers in a process of critical reflection in researches about their own practice. This investigation, from a qualitative nature, has the objective to research and understand how a teacher, in a collective practice, discusses the interacional process promoted by her in the classroom. The research was developed in three phases with distinct aims: On the preliminary phase, we verified how the participant understands the interacional process she promotes in the classroom before the collaborative phase of the investigation. On the collaborative phase, analyze the way she discuss interaction based on the texts suggested by the group and by the instruments that engender reflection. Finally, on the delayed data collection phase, we checked how the research influenced or promoted movements towards changes in the teacher's use of language in the classroom and in the actions to promote different interaction patterns. Furthermore, it was our interest to check how the teacher's mental models modified whereof the discussions and the proposed actions. The data gathered in this research came from questionnaires, mind maps about interaction, classroom video recording, stimulated recall sections and group discussions. The study is based on on Mental Models Theory (JOHNSON-LAIRD, 1983), Meaningful Learning Theory (AUSUBEL, 1968) and the vygostskian Socio historical cultural Theory (VYGOTSKY, 1984). The data discussion in this thesis conveys the researcher point of view and it is by no means exhaustive, but a way to understand the researched contexts, contributing to understand better what happens in the English language classrooms. The results point at the participants awareness of the importance of the interaction to the foreign language acquisition. This work suggests that, besides mental models, other factors influence the selection of content, the class planning system and the actions of the teachers. Evidence points to a relationship between the background experiences and mental models, as well as between experiences and actions. The study contributes to expand the researches related to mental models regarding specific aspects in the learning process of a foreign language, thus collaborating with the Teacher Education.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 OBJETIVOS.....	21
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	22
1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	23
<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>26</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	26
2.2 LINGUAGEM, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA .....	27
2.3. MUDANÇA CONCEITUAL .....	32
2.3.1 A TEORIA DOS ESQUEMAS .....	34
2.3.2 A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS.....	36
2.3.3 ESQUEMAS EM CONTRASTE AOS MODELOS MENTAIS .....	41
2.3.4 ESQUEMAS INTEGRADOS AOS MODELOS MENTAIS .....	43
2.4 A COMPREENSÃO DO PROCESSO INTERACIONAL .....	49
2.4.1 MODIFICAÇÃO DO DISCURSO .....	51
2.4.2 NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO .....	52
2.4.3 FOCO NA FALA DOS PROFESSORES .....	54
2.4.4 PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE ENSINO / APRENDIZAGEM.....	56
2.4.5 FOCO NA CONVERSAÇÃO .....	59
2.5 A FORMAÇÃO REFLEXIVA E CONTINUADA DO PROFESSOR.....	60
2.5.1 A LINGUAGEM COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DE REFLEXÃO DO PROFESSOR .....	67
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68

<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>70</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	70
3.2 NATUREZA DA PESQUISA: QUALITATIVA.....	71
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
3.3.1 PARTICIPANTES.....	77
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	81
3.4.1 FICHAS DE CADASTRO E NARRATIVAS.....	82
3.4.2 QUESTIONÁRIOS .....	82
3.4.3 OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	83
3.4.4 FILMAGEM DAS AULAS .....	83
3.4.5 SESSÕES DE VISIONAMENTO E DE DISCUSSÃO .....	85
3.4.6 INSTRUMENTOS PARA GERAR REFLEXÃO .....	86
3.5 AS ANÁLISES .....	89
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>102</b>
4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	102
4.1 A ANÁLISE DO CONCEITO DE PROCESSO INTERACIONAL (FASE 1).....	104
4.2 A ANÁLISE DAS AULAS DA PROFESSORA PARTICIPANTE (FASE 1).....	111
4.2.1 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	111
4.2.2 AS AULAS .....	113
2.3 A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA .....	118
4.2.3.1 A FALA DA PROFESSORA E DOS ALUNOS.....	119
4.2.3.2 MOVIMENTO DE SOLICITAÇÃO.....	124
4.2.3.3 ESTRUTURAÇÃO .....	128
4.2.3.4 AS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM .....	132
4.3. OS MAPAS CONCEITUAIS (FASE 2) .....	141

	13
4.4 A SESSÃO DE VISIONAMENTO (FASE 2).....	145
4.5 AS SESSÕES DE DISCUSSÃO (FASE 2) .....	159
4.6 ANÁLISE DA COLETA TARDIA (FASE 3).....	191
4.6.1 A ANÁLISE DO CONCEITO DE PROCESSO INTERACIONAL (FASE 3).....	191
4.6.1.1 DEFINIÇÃO DE INTERAÇÃO .....	192
4.6.1.2 MAPAS CONCEITUAIS .....	197
4.6.1.3 AS AULAS .....	202
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>209</b>
5.1. SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	209
5.2. CONTRIBUIÇÕES, ENCAMINHAMENTOS E ALGUMAS LIMITAÇÕES .....	216
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>237</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 TENSÃO COLABORATIVA .....	96
GRÁFICO 1 DISTRIBUIÇÃO RELATIVA DOS MOVIMENTOS POR AGENTE.....	123
FIGURA 2 MAPA CONCEITUAL SOBRE A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA .....	141
FIGURA 3 MAPAS CONCEITUAIS SOBRE INTERAÇÃO FASES 2 E 3 .....	198

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	23
QUADRO 2 ESQUEMAS E MODELOS MENTAIS COMO UNIDADES REPRESENTACIONAIS .....	41
QUADRO 3 TIPOS DE MUDANÇAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR .....	45
QUADRO 4 CONTEXTO DA PESQUISA .....	76
QUADRO 5 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	78
QUADRO 6 CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E AS SESSÕES DE VISIONAMENTO .....	84
QUADRO 7 CRONOGRAMA DE SESSÕES DE DISCUSSÃO .....	85
QUADRO 8 BIBLIOGRAFIA ADOTADA NAS SESSÕES DE DISCUSSÃO .....	87
QUADRO 9 PERGUNTAS DE PESQUISA E TIPOS DE ANÁLISE .....	100
QUADRO 10 DEFINIÇÃO DE INTERAÇÃO: ESCOLHAS LEXICAIS DA PARTICIPANTE KÊNIA .....	106
QUADRO 11 ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE AS AULAS.....	112
QUADRO 12 NÚMERO DE TURNOS EM TRÊS AULAS .....	119
QUADRO 13 MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS NAS TRÊS AULAS DA PROFESSORA PARTICIPANTE .....	120
QUADRO 14 TIPOS DE PERGUNTAS FEITAS NAS AULAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES .....	125
QUADRO 15 ENUNCIADOS TÍPICOS DE EXPLICAÇÃO .....	128
QUADRO 16 ESTRATÉGIAS DE CONVÍVIO.....	133
QUADRO 17 PLANO GERAL DO TEXTO: SESSÃO DE VISIONAMENTO (SV).....	147
QUADRO 18 PLANO GERAL DO TEXTO: SESSÃO DE DISCUSSÃO 1 (SD1) .....	161
QUADRO 19 PLANO GERAL DO TEXTO: SESSÃO DE DISCUSSÃO 2 (SD2) .....	163
QUADRO 20 PLANO GERAL DO TEXTO: SESSÃO DE DISCUSSÃO 3 (SD3) .....	164
QUADRO 21 PLANO GERAL DO TEXTO: SESSÃO DE DISCUSSÃO 4 (SD4) .....	166
QUADRO 22 PLANO GERAL DO TEXTO: SESSÃO DE DISCUSSÃO 5 (SD5) .....	167

QUADRO 23 DEFINIÇÃO DE INTERAÇÃO: FASE 3 .....	193
QUADRO 24 RESULTADOS DOS MAPAS CONCEITUAIS SOBRE A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	199



## *Introdução*

*Critical reflection on practice is a requirement of the relationship between theory and practice. Otherwise theory becomes simply “blah, blah, blah,” and practice, pure activism.*

Paulo Freire

Nossas visões sobre o mundo, de nós mesmos, de nossas próprias capacidades e das tarefas que somos solicitados a realizar no dia-a-dia ou assuntos que somos compelidos a aprender, dependem muito das concepções prévias que carregamos (NORMAN, 1983). Nossos conhecimentos anteriores em interação com o ambiente, com as outras pessoas e com os artefatos tecnológicos e didáticos, ajudam a formar internamente modelos mentais<sup>1</sup> de nós mesmos e das coisas com as quais interagimos. Esses modelos possuem um poder de explicação e de previsão para o entendimento de nossas relações com o mundo (JOHNSON-LAIRD, 1983; MOREIRA, 1997; MOREIRA; MASINI, 1982; NORMAN, 1983; PALMER, 1996; VOSNIADOU, 1994) e, quando expressos por meio da linguagem, podem revelar características de nossos processos cognitivos.

Desde minha dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 2004), interesse-me por questões relacionadas à interação em sala de aula de Língua inglesa (LI). Com minha inserção como colaboradora no Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras EDUCONLE<sup>2</sup>, resolvi investigar o desenvolvimento dos

---

<sup>1</sup> “Um modelo mental é uma representação interna de informações que corresponde analogamente àquilo que está sendo representado” (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 165). A Teoria dos Modelos Mentais será discutida detalhadamente na seção Mudança conceitual.

<sup>2</sup> Projeto desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG e descrito na seção 3.3. Ressalto que participo de projeto desde a sua implantação. Comecei auxiliando nos módulos de metodologia com as disciplinas de planejamento, pronúncia e habilidades integradas. Supervisionei monitores da Graduação que planejavam e executavam atividades para o desenvolvimento linguístico dos participantes do projeto, além de ter colaborado com a pesquisa-ação. Apresentei juntamente com as coordenadoras e monitoras um trabalho intitulado “A influência de um curso de

professores participantes do projeto do ponto de vista cognitivo. Optei por centrar minha pesquisa em como as participantes conceituam interação e, a partir disso, analisar seu discurso tanto em sala de aula como em sessões de discussão realizadas para engendrar a reflexão durante a pesquisa e suas ações em sala de aula. Vislumbrei, neste estudo de dois anos de coleta e análise de dados, poder detectar processos de mudança conceitual no discurso e nas ações pedagógicas.

No âmbito do Projeto EDUCONLE, as pesquisas desenvolvidas até o momento visam, de modo geral, “traçar o perfil do público atendido, avaliar a influência do projeto e/ou da própria pesquisa no professor-participante, procurando constatar mudanças discursivas e/ou da prática pedagógica, e intervir na realidade e avaliar os resultados dessa intervenção” (DUTRA; MELLO, no prelo). Nesta investigação, trago à baila essas discussões com ênfase nos processos cognitivos que informam as estruturas conceituais materializadas no discurso de uma participante<sup>3</sup> do Projeto EDUCONLE, pois as percepções que ela tem sobre o processo interacional que promove em sala de aula podem revelar as teorias subjacentes às suas práticas e modelos mentais, uma vez que o conceito que ela tem sobre interação é justificada no seu discurso. Acredito que as respostas dadas por ela poderão tornar explícitas as definições de interação propostas, os modelos mentais de interação construídos pela professora e auxiliar na compreensão da prática pedagógica proposta por ela mesma.

Este trabalho é, então, uma tentativa de aliar estudos sobre a perspectiva sócio-histórico-cultural e cognitiva com a área de Linguística Aplicada (LA), pois ela investiga os processos envolvidos na aquisição e no uso da linguagem em contextos

---

educação continuada na formação de um professor de inglês” na VII Semana de Letras da UFOP em Ouro Preto (2003). Apresentei com as professoras participantes do EDUCONLE os resultados de uma pesquisa-ação intitulada “Student’s resistance to speak in English” na IX Semana de Letras da UFOP em Ouro Preto (2006).

<sup>3</sup> Participaram da pesquisa, a pesquisadora e duas participantes do projeto EDUCONLE. A professora Kênia e a professora Isabel Cristina. Como a professora Isabel Cristina não participou de todo o processo, ela foi considerada nas sessões de discussão em ANEXO como co-participante como explica a seção 3.3.1.

variados (KAPLAN, 1985; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Este estudo apóia-se na definição da LA como:

A análise e proposta teórica acerca do uso de uma língua em particular, procurando explicar-lhe os fenômenos, relacionando-os a diferentes campos ou áreas da ciência, tais como Psicologia, Sociolinguística, Antropologia, Educação, Filosofia, Etnografia da Fala, e, dentre elas, à Linguística propriamente dita ou Linguística Teórica (MAGALHÃES, 2001, p. 106).

A partir dessa definição, entendemos que a LA apresenta três características fundamentais que se inter-relacionam. Ela é *multidisciplinar*, no sentido de que seus trabalhos têm uma abordagem única: o uso de uma língua em particular; “mas perpassa também outras áreas de investigação, como a análise do discurso, a psicologia, a ergonomia, a sociologia, etc.” Ela é *prática*, mas com propostas teóricas próprias; e é *aplicada*, porque trabalha com a língua em seus variados contextos de uso e analisa problemas do mundo real (MAGALHÃES, 2001). Dessa forma, a língua é investigada “como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos” (LEFFA, 2002, p. 5-6). E o ser humano é investigado “em contextos de ação, e a interação é o meio de se ter acesso ao modo como o ser humano constrói o discurso, aprende ou atua no trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 4). As pesquisas em LA, segundo Menezes, Silva e Gomes (2009), desdobram-se em três grandes blocos: as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, investigações da aplicação da Linguística Teórica e pesquisas aplicadas sobre estudos da linguagem como prática social.

Esta investigação enquadra-se dentro dos aportes teóricos da LA com viés sóciocognitivo, pois nosso interesse é compreender melhor os modelos mentais implícitos no uso da linguagem em interação no contexto da sala de aula que,

geralmente, é organizado pelos professores. Além disso, esta pesquisa justifica-se porque sabemos o quanto é relevante o professor estar envolvido em um processo de reflexão crítica e em pesquisas sobre a própria prática, bem como da importância da interação para o desenvolvimento da aprendizagem humana. Temos como hipótese de que, por meio dos instrumentos de reflexão, alcançaremos a compreensão do processo interacional e poderemos elucidar os fatores que interferem nas práticas de sucesso ou nas dificuldades dos professores em termos de interação. Essa reflexão pode nos levar a compreender os modelos mentais construídos sobre interação de forma a reconhecê-la, construí-la, gerenciá-la em sala de aula, assim como falar sobre ela e entender as variações desses modelos de acordo com a competência interativa do indivíduo, considerando sua idade, sua cultura, e outros aspectos (MOREIRA, 1997).

Acreditamos que a forma de compreender, representar e promover a interação pode corresponder a diferentes versões de modelos mentais e sabemos que é possível que os exemplares do mesmo modelo mental (de interação) pouco ou nada tenham em comum se forem construídos por pessoas com finalidades e representações totalmente diferentes. Com o estudo apresentado a seguir, não pretendemos esgotar todas estas questões, mas poderemos contribuir para a discussão de pontos essenciais para o ensino de uma língua estrangeira (LE) - o processo interacional em salas de aula de língua inglesa (LI); o uso da linguagem como ferramenta para a construção da reflexão sobre interação; e formação de professores que se pautem pela educação continuada, pela reflexão crítica e dialogada. Acima de tudo, pretendemos proporcionar oportunidades para que a participante da pesquisa possa construir modelos mentais e pedagógicos mais informados e reflexivos para a compreensão e aplicação do conhecimento científico. Nesse sentido, o fato de a participante identificar e discutir suas percepções “tem valor epistemológico, psicológico e pedagógico, na medida em

que saber mais sobre eles possibilita a construção de uma rede conceitual em que o conteúdo, contexto e estrutura se articulem e possam esclarecer a dinâmica do raciocínio. E, conseqüentemente, extrair implicações para a função e a formação docente” (SCRIPTORI, 2006, p. 1).

A seguir, explicamos detalhadamente os objetivos da pesquisa desenvolvida e seus pressupostos metodológicos.

## 1.1 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é investigar e compreender como uma professora de LI, na prática coletiva, constrói o processo interacional promovido por ela mesma em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em três fases durante dois anos, com objetivos específicos distintos. No primeiro ano:

- a. investigar e analisar os modelos mentais que compunham a compreensão da professora sobre o processo interacional que promovia em sala de aula;
- b. promover momentos para discussão sobre interação em sessões de discussão coletiva, visando à conscientização e o aprendizado sobre esse aspecto da sala de aula; desse modo procuramos:
  - descrever e analisar as discussões da professora sobre interação, baseando-se nos textos sugeridos pela pesquisadora e nos instrumentos deflagradores de reflexão;
  - descrever e analisar as propostas feitas pela professora durante as discussões, caso elas ocorressem;

No segundo ano, acompanhamos a professora em sala para:

- c. Investigar e descrever o tipo de influência da pesquisa no uso da linguagem em sala de aula para construir diferentes padrões interacionais;
- d. Verificar se os modelos mentais se modificaram a partir das ações propostas.

A pesquisadora, neste estudo, assumiu um papel ativo no processo, trazendo leituras para discussão, criando condições e oportunidades de conscientização e aprendizagem eliciando posturas reflexivas, ou seja, ela assumiu o papel de formadora mostrando-se envolvida e aberta, compartilhando das interrogações e dúvidas da participante, dando chances de crescimento, e por sua vez, crescendo com ela. Nesse sentido, esperávamos o relacionamento entre a pesquisadora e a participante fosse baseado na sinceridade, respeito e confiança para que ocorresse uma interação em que todos tivessem voz e pudessem ser ouvidos e respeitados e que o conhecimento fosse compartilhado e construído em colaboração entre elas (ARAÚJO, 2004, p. 54).

## 1.2 Perguntas de pesquisa

A investigação busca responder a quatro perguntas de pesquisa, em três fases, como apresentado no QUADRO abaixo:

## QUADRO 1

### Perguntas de Pesquisa

Fases	Perguntas de pesquisa
<b>Fase 1 (Preliminar)</b>	1. Como a professora compreende o processo interacional que promove em sala de aula antes da fase colaborativa da pesquisa?
<b>Fase 2 (Colaborativa)</b>	2. De que forma a professora discute sobre o que é interação, baseando-se nos textos sugeridos pela pesquisadora e pelos instrumentos geradores de reflexão?  2.1. Que ações são propostas pelo grupo e em que medida se dá à aplicação delas em sala de aula?  2.2. A partir da reflexão dessas ações, quais assuntos surgem e em que medida eles ajudam a agregar e/ou transformar os modelos mentais da professora?
<b>Fase 3 (Coleta tardia)</b>	3. Em que medida a pesquisa influenciou ou promoveu movimentos de mudança no uso da linguagem em sala de aula e nas ações da professora para promover diferentes padrões interacionais?  4. De que modo os modelos mentais se modificaram a partir das ações propostas?

Na primeira fase, foi feito um levantamento dos modelos mentais explicitados na definição de interação e do tipo de interação promovido pela professora participante em sua sala de aula. Na segunda fase, foram criadas oportunidades para colaboração, reflexão e planejamento de ações sobre os processos interacionais. E, finalmente, na terceira fase, foi discutida a efetivação ou não das ações sugeridas e ou testadas anteriormente, e também a adoção de novos modelos mentais e os (possíveis) fatores que influenciaram nas decisões tomadas.

### 1.3 Organização da Tese

Este estudo está organizado em cinco partes enumeradas e apresentadas a seguir.

O Capítulo I, de introdução, delimita o escopo do nosso estudo na área de LA com ênfase em suas características. Nesta seção, também são apresentados os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

O Capítulo II refere-se ao aporte teórico que serviu de base para a pesquisa. São discutidos, primeiramente, os conceitos de linguagem, cognição e aprendizagem considerando os processos de construção da linguagem do ponto de vista cognitivo e inseridos em contextos de interação sócio-histórico-culturais. Em seguida, os processos de conceptualização da abordagem de ensinar do professor são apresentados relacionando a Teoria dos Esquemas com a Teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird (1983). Nessa seção, são apresentados os aspectos relacionados à aprendizagem mediada pela interação sob o olhar de pesquisadores que focam o processamento do insumo, a modificação do discurso, a negociação de sentido, a interação social e a análise da conversação. E, finalmente, são tratados, mais detalhadamente, os aspectos relativos ao modelo de formação de professores adotado neste estudo, de educação continuada, voltado para a prática reflexiva e a colaboração como ferramentas para viabilizar o aprimoramento docente.

O Capítulo III apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Inclui, portanto, a discussão e a justificativa da natureza da pesquisa e do paradigma escolhido, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados.

O Capítulo IV apresenta a análise dos dados orientada pelas sete perguntas de pesquisa anteriormente mencionadas. Essa seção subdivide-se em quatro subitens que respondem, respectivamente, a cada pergunta.

O Capítulo V expõe a interpretação da pesquisadora, retoma as perguntas de pesquisa e apresenta as conclusões. O presente estudo se encerra discorrendo



sobre as contribuições desta pesquisa para a área de LA e sugestões para estudos futuros.

## *Pressupostos Teóricos*

### 2.1 Considerações Iniciais

*“O homem não tem natureza, o homem tem história.”<sup>4</sup>*

Este capítulo está dividido em quatro seções: a primeira apresenta as definições de linguagem, cognição e aprendizagem adotadas, neste estudo, como instrumentos para alcançar a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional.

Na segunda parte, são discutidas questões sobre o pensamento do professor, com ênfase nos processos de conceptualização da abordagem de ensinar e nos processos implícitos a ela. Esses processos são discutidos com base na complementação entre a Teoria dos Esquemas e dos Modelos Mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983) como embasamento para explicar as representações internas dos professores com relação aos aspectos de sala de aula.

Aliado ao aspecto cognitivo, a terceira parte apresenta, resumidamente, pesquisas que enfatizam a importância da interação após a hipótese do processamento de insumos proposta por Krashen (1982) e a hipótese da produção de Swain (1985). A interação é discutida como meio de análise conversacional para a compreensão dos enquadres interacionais: (i) das estruturas de participação propostas por Pedro (1992) e Xavier (2001); (ii) como mediadora para a aprendizagem e

---

<sup>4</sup> ORTEGA; GASSET. apud BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. Uma Introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

construção de conhecimento sob o olhar de Vygotsky (1984), Hall e Verplaetse (2000), Heap (1997), Lantolf (2000), Miaskovsky (2008) e Tsui (1995); (iii) e com relação aos padrões interacionais que podem auxiliar na construção da prática reflexiva da participante, assim como na organização social em suas salas de aula como propõem Hatton e Smith (1995), Lamy e Goodfellow (1999) e Rodrigo e Correa (2004).

E, finalmente, a quarta parte, que expõe, mais detalhadamente, o modelo de formação de professores adotado neste estudo, que permeia a continuidade<sup>5</sup>, a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades e micro processos cognitivos para conscientização e planejamento de ações que podem viabilizar o aprimoramento docente. Nesse sentido, discute como a linguagem pode ser concebida como uma ferramenta para a construção de reflexão do professor. Para melhor entendermos a proposta de pesquisa, optamos por apresentar e discutir as questões mencionadas separadamente.

## 2.2 Linguagem, cognição e aprendizagem em sala de aula

*“Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais.”*  
L. S. Vygotsky

Compreendemos a sala de aula de LI, objeto da pesquisa ora proposta, como um espaço para a comunicação, ou seja, que se constitui como um contexto interacional.

---

<sup>5</sup> Continuidade no sentido de capacitação ou educação continuada.

Por essa razão, é central o envolvimento de todos os participantes desse contexto (alunos e professores) de forma que eles negociem os significados na LI e saibam como utilizá-la com um objetivo comunicativo e social, pois tanto o envolvimento quanto a negociação se dão por meio da linguagem. Neste estudo, a linguagem é percebida como o meio e o produto da comunicação, que leva o ser humano a produzir conhecimento, mediado pela experiência e pela interação (MIASKOVSKY, 2008). Além de “objeto-e-instrumento da atividade social” (MIASKOVSKY, 2008), as unidades e as estruturas da linguagem são tratadas, neste estudo, como amostras contextualizadas das capacidades cognitivas e sociais, de mecanismos de processamento da experiência cultural, social e individual (SILVA, 2001, p. 1).

A noção de linguagem apresentada pelos autores aqui citados é satisfatória para os nossos objetivos, pois, além de considerar os fatores sintáticos, semânticos, fonológicos, pragmáticos ou discursivos, pondera sobre os aspectos cognitivos e sócio-histórico-culturais, que são focos desta pesquisa. Neste estudo, a linguagem é uma ferramenta oral e escrita que é utilizada para o desenvolvimento cognitivo, social e profissional das participantes. Consideramos o aspecto cognitivo, pois a linguagem construída pela pesquisadora e a participante expressa suas representações mentais e suas ideias que podem se configurar em forma de “*gestalts*”<sup>6</sup>, esquemas<sup>7</sup>, imagens mentais<sup>8</sup> e modelos cognitivos idealizados<sup>9</sup>” (PALMER, 1996, 29). Esses construtos são

---

<sup>6</sup> O termo Gestalt (forma ou configuração), advém dos estudos da percepção visual do movimento. Dois princípios básicos da gestalt regem a percepção: O princípio da totalidade em que o “todo é mais do que apenas a soma das partes que o constituem e apresenta características próprias, que as partes não possuem”. E o princípio da Transposição em que “o todo, de certa maneira, é independente das partes que o constituem” (BOCK *et al.*, 1999, p. 51). Nossa representação mental não é baseada somente na soma de partes elementares e sim na interpretação da situação pela percepção da relação existente entre os elementos. No entanto, esses elementos não formam toda a realidade, pois o todo, o conjunto, e a forma também são reais, e são determinados pela descoberta da relação entre as partes. (AGUIAR, 1981, p. 52).

<sup>7</sup> Os esquemas são representações mentais que colaboram para a elaboração da linguagem. Eles são estruturados por padrões dinâmicos, não-proposicionais e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, da nossa manipulação dos objetos e de interações perceptivas (SILVA, 2001, 23).

<sup>8</sup> As imagens mentais são estímulos externos captados pelo processo perceptivo. São os elementos básicos do processo de aquisição do conhecimento (AGUIAR, 1981). Elas demonstram a representação coerente e integrada de um ponto de vista particular em que cada elemento perceptível ocorre somente uma vez com todos os elementos,

representações mentais expressadas pela linguagem, que contribuem para a construção e a reconstrução do conhecimento na interação de um indivíduo com o outro e envolve o “pensar, o sentir e o agir” (NOVAK, 1998, p. 29). Consideramos também que essa linguagem é construída em contextos sócio-histórico-culturais e que o aprender nesse meio é estabelecido na interação social em que as pessoas, com suas experiências e histórias de vida diferentes, “fazem recortes da situação vivida,” e na negociação embatem em tensões e conflitos entre sentidos e significados que, uma vez compartilhados, podem gerar ou reconstruir conhecimentos novos (MIASKOVSKY, 2008, p. 40).

Do ponto de vista da cognição<sup>10</sup>, aprender é um processo que envolve perceber relações e estruturar o campo perceptivo. Esse processo envolve a “manipulação de modelos mentais” (JOHNSON-LAIRD, 1983) e é considerado um processo em que operações intelectuais ativas podem ser organizadas de três maneiras: (i) *Dedutiva*, em que se combinam conhecimentos previamente obtidos, retirando-se deles uma conclusão; (ii) *Indutiva* que parte do conhecido, formulando-se novas hipóteses acerca do que as observações futuras podem revelar; e (iii) *Avaliativa ou crítica* que se pauta pelo julgamento de uma ideia ou produto. Desse modo, a cognição ou construção do conhecimento é vista como:

---

sendo simultaneamente disponível e aberto a um processo de escaneamento como o da percepção<sup>8</sup> (JOHNSON-LAIRD, 1983).

<sup>9</sup> O Modelo Cognitivo Idealizado é uma gestalt que usa quatro tipos de princípios estruturados ou componentes do modelo: estrutura proposicional, estrutura esquemática da imagem, mapeamento metafórico e mapeamento metonímico. Essa estrutura proposicional é que especifica os elementos, suas propriedades e as relações entre eles. A estrutura esquemática da imagem especifica imagens esquemáticas como as trajetórias, as formas e os *containers*. O mapeamento metafórico é o mapeamento de um modelo de imagem esquemática ou proposicional de um domínio para uma estrutura correspondente em um outro domínio. O mapeamento metonímico refere-se ao padrão de um ou mais dos esquemas acima, juntamente com uma função de um elemento do modelo para um outro semelhante (LAKOFF, 1987, p. 68).

<sup>10</sup> A palavra cognição vem do latim *cognare* que significa conhecer. A cognição representa aquilo que as pessoas sabem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia e implica um processo que visa à aquisição de novos conhecimentos (AGUIAR, 1981, p. 121).

O processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos pontos básicos de ancoragem dos quais derivam outros significados (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 3).

Com base na definição de linguagem, abrangendo o campo sócio-histórico-cultural e cognitivo, reconhecemos que cabe ao professor promover um contexto em sala de aula de LI focado na comunicação, na negociação de sentido engajando o aluno para os usos da linguagem em seu âmbito discursivo, social e pragmático. O docente pode viabilizar o uso da língua na interação para a compreensão desse universo pela construção de significado na LI (MOITA LOPES, 2003, p. 45). Em nosso estudo, cujo foco é a formação profissional das participantes, o processo de análise ou o mapeamento da prática da participante ativou e tornou explícitos processos cognitivos responsáveis pela reconstrução ou alteração dos conceitos e modelos mentais<sup>11</sup>. As informações obtidas nas cenas do dia-a-dia da participante atuam de forma a permitir novos mapeamentos e esse processo é assegurado pelo suporte físico do contexto. Nesse sentido, a aprendizagem ou reconstrução dos modelos mentais da participante pode ser facilitada por eventos ou contextos familiares a ela. E esperamos que essa aprendizagem além de modificar a compreensão da participante sobre sua prática, também transforme o sentido que a abordagem tem para ela.

Sendo assim, o desenvolvimento de uma prática mais consciente ou até mesmo renovada por parte da participante demanda utilizar as próprias habilidades docentes para ancorar e reconstruir novas informações. Para que ela o faça de forma crítica, ela tem de ser capaz de extrair informações do contexto de atuação, de modo a produzi-las

---

<sup>11</sup> A definição dos modelos mentais será discutida na seção Mudança conceptual, sob a luz da Teoria dos Modelos Mentais.

em outros contextos e ou fazer inferências para mudar sua organização e fazê-las expressar um sentido diferente. Além disso, ela pode atribuir um sentido pessoal àquilo que está fazendo em sala de aula, remetendo a uma dimensão mais afetiva e emocional da aprendizagem. Dimensão essa, que vem sendo negligenciada em algumas pesquisas da área educacional que passam uma imagem da relação entre o professor e o pesquisador ou do professor e sua prática como um processo mais racional e consciente “que parecem relacionar-se entre si, uns com o mero objetivo de desenvolver seus conhecimentos, e os outros de ajudá-los nesse processo” (Miras, 2004, p. 209). O que propomos neste estudo é que a mente e a colaboração serão as bases para a aprendizagem e para o desenvolvimento crítico e pessoal da participante por meio da ressignificação da prática envolvendo a análise das dimensões e capacidades, tanto no plano intrapessoal como no interpessoal.

Em nossa investigação, instrumentos e técnicas geradoras de reflexão serão utilizados para tornar mais claros para a participante os aspectos subjacentes à sua prática pedagógica, compreendê-la melhor e refletir mais acerca de possíveis intervenções apropriadas para alcançar um nível de interação contingente em sala de aula. Acreditamos, pois, que os recursos cognitivos são primordiais para o desenvolvimento da reflexão crítica. O que almejamos é que as professoras possam mapear sua prática docente, utilizando-se de microprocessos cognitivos para o seu aprimoramento, bem como da análise da abordagem de ensinar como um recurso pelo qual as representações linguísticas e conceituais podem se tornar mais explícitas e estruturadas.

Esperamos que esses novos significados enriqueçam, ajustem ou reestruturem os modelos mentais da participante com relação à interação que propõem em sala de aula. Acreditamos que a participação em uma pesquisa dessa natureza possa capacitá-la a

refletir de forma crítica sobre a prática docente, tomando consciência do nível de abstração e generalidade presentes na profissão e das possibilidades de inclusão de novos saberes, metodologias e modelos mentais que beneficiem o aprendizado dos alunos e sua própria práxis.

### 2.3. Mudança Conceitual

“Fallacies are hard to explain on the assumption that the mind is equipped with impeccable formal rules of inference,” Johnson-Laird says. “Alas, the introduction of invalid rules into theories of reasoning is a recipe for total irrationality”.<sup>12</sup>

Tanto a investigação sobre a mudança conceitual na aprendizagem como no desenvolvimento profissional são atualmente áreas férteis de pesquisa. Essas áreas têm como pressuposto concepções alternativas ou ideias prévias, muitas vezes decorrentes de experiências pessoais dos aprendizes ou profissionais que servem, ao mesmo tempo, para potencializar ou limitar a ocorrência de mudanças conceituais, favorecendo ou dificultando a construção de novas abordagens de ensinar e de aprender (AUSUBEL, 1968; NOVAK, 1982; STATHOPOULOU; VOSNIADOU, 2007). Esses estudos estão centrados na construção do conhecimento e na modificação conceitual em consequência da interação ou da colaboração entre as pessoas em situações de ensino e aprendizagem (JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006; PESSOA, 2002).

Em nosso estudo, os conceitos são entendidos como grandes entidades psíquicas, abstratas e universais, que servem para designar uma categoria, classe de entidades, eventos ou relações. Eles são vistos como sendo contidos, ligados e inseridos em

---

<sup>12</sup> Citação disponível na página da Universidade de Princeton, Departamento de Psicologia. [http://www.geocities.com/modelos\\_mentais](http://www.geocities.com/modelos_mentais)



modelos mentais. Tais conjuntos formam uma grande estrutura teórica (CAREY, 1985; KEIL, 1992; MURPHY; MEDIN, 1985; VOSNIADOU E ORTONY, 1989). Um conceito é uma representação mental de algo, que se dá não pela percepção direta, mas pela memória ou imaginação, uma figura mental, impressão ou ideia. Eles são os elementos de uma proposição como as palavras são os elementos de uma sentença; “são abstratos porque omitem as diferenças entre as coisas em sua extensão semântica, tratando-as como se fossem idênticas e substantivas; são universais ao se aplicarem igualmente a todas as coisas em sua extensão; dão estabilidade ao mundo e são também portadores de significados” (SMITH; MECHEM, 1981, p. 3).

De acordo com Keil (1992, p. 1), os conceitos não são entidades isoladas, são construídos como tipos de coisas intrinsecamente relacionadas. Nenhum conceito individual pode ser compreendido sem a compreensão de como ele se relaciona com os outros conceitos. Eles não são meras distribuições probabilísticas de características, aspectos, propriedades ou reflexões passivas de frequência de características e correlações no mundo nem são listas de características necessárias e suficientes. No contexto escolar, os processos de formação, assimilação e reconstrução dos conceitos podem ser desenvolvidos instrucionalmente, levando à aquisição de uma estrutura cognitiva adequada ou mais próxima à visão científica (MÔNACO; MÔNACO, 2002, p. 3).

Selecionamos dois marcos teóricos que explicam e complementam a Teoria da Aprendizagem Significativa e a perspectiva sócio-histórico-cultural, no que diz respeito a como os seres humanos compreendem e representam o conhecimento sobre o mundo e como operam as transformações dos processos cognitivos para a produção discursiva e a mudança conceitual: a Teoria dos Esquemas e a Teoria dos Modelos Mentais. Existem semelhanças entre as duas correntes. A Teoria dos Esquemas começou há mais de duas

décadas e a outra encontra-se em fase de elaboração. Ambas postulam “modelos de representação do conhecimento que proporcionam uma visão integrada do funcionamento dos processos de aprendizagem, de compreensão e de memória” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 82).

Acreditamos que tais teorias são adequadas ao nosso estudo, pois elas caracterizam processos construtivos que operam com base em dados atuais, processos de baixo para cima<sup>13</sup> ou guiados conceitualmente, oferecendo pontos de vista privilegiados sobre a concepção do ensino e da aprendizagem (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 82). Apresentaremos as duas teorias, separadamente, para melhor compreendermos seus contrastes, seu caráter complementar e a dialética existente entre elas.

### 2.3.1 A Teoria dos Esquemas

Com base na noção de esquema de Piaget (1926, 1977) e de Bartlett (1932) e desenvolvida posteriormente em pesquisas da área de inteligência artificial na década de 1970, esta proposta teórica compartilha da definição geral de esquemas “como estruturas complexas de dados que representam os conceitos genéricos” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 82). Sabemos que o conteúdo dos esquemas é bem variado, devido à gama de conhecimentos armazenados na memória semântica, e que eles se configuram também de maneira diversa e dinâmica. Há esquemas *visuais* (cenários físicos), *situacionais* (roteiros), *sociais* (de pessoas com seus papéis, seu relacionamento institucional e interpessoal), *de autoconceito* (conhecimento de si mesmo e de suas

---

<sup>13</sup> Bottom up processes

capacidades e habilidades), *de gênero, de narração, de conversa*, ou os denominados *esquemas de domínio ou teorias implícitas* (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 82).

A construção dos esquemas, de acordo com Rodrigo e Correa (2004), dá-se devido a um mecanismo indutivo capaz de captar regularidades nas situações, nos comportamentos e nas ideias que as pessoas percebem em seu ambiente. Esse mecanismo age seguindo princípios da aprendizagem implícita pela qual detectamos e processamos, inconscientemente, informação sobre o mundo que nos cerca. E é por isso, segundo as autoras, que os esquemas se constroem involuntariamente e seu conteúdo é difícil de ser verbalizado, ou seja, “a atividade e interação humana é que garantem a exposição, processamento e indução prototípica paralela que constitui os esquemas e possibilita a construção de sentido e a nossa atuação no mundo” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 83).

Na teoria dos esquemas, a compreensão é um processo construtivo em que o ser humano mentalmente realiza inferências e previsões com base na informação esquemática para, em seguida, integrar essa informação com a informação esquemática e, finalmente, estabelecer metas que orientem a seleção da informação relevante no ambiente (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Desse modo, as pessoas compreendem determinado assunto quando já possuem conhecimentos prévios ou “esquemas ricos e bem articulados” sobre ele, com base nos quais podem fazer previsões e inferências. Nesse processo, a memória atua como um dispositivo que “recupera a informação já construída, que foi se integrando aos esquemas prévios na fase de aprendizagem” ou descarta como algo incompreendido ou tem mais dificuldade de compreensão. Em resumo, “os esquemas apóiam todos os processos construtivos e reconstrutivos de nossa mente” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 83).

De acordo com Rodrigo e Correa (2004, p. 84), não temos armazenado em nossos cérebros os conceitos (de piano, de casa, de escola, de sala de aula). Temos “diretrizes de ativação de redes de unidades subsimbólicas, funcionalmente análogas aos neurônios do cérebro, que correspondem, ao mesmo tempo, à representação do piano, da casa, da escola ou da sala de aula” (RUMELHART *et al.*, 1986). Desse modo, de acordo com essa teoria, é possível aprender por meio de exemplos, generalizando esse aprendizado de maneira a reconhecer instâncias similares que nunca haviam sido apresentadas como exemplo. Assim, torna-se possível o bom desempenho em tarefas mal definidas, onde em que falta o conhecimento explícito sobre como encontrar uma solução (BITTENCOURT, 2006, p. 1). Essa ideia corrobora as três premissas da visão sócio-histórico-cultural de aprendizagem por meio da interação e no desenvolvimento da ZDP<sup>14</sup> (discutido na seção 2.4.4).

### 2.3.2 A Teoria dos Modelos Mentais

A Teoria dos Modelos Mentais também oferece um panorama sobre como uma pessoa interpreta de forma diferente de outra pessoa. Segundo essa teoria, os seres humanos constroem modelos cognitivos e culturais do mundo, empregando processos mentais tácitos e recursivos<sup>15</sup>. Esses modelos que governam a compreensão e o uso da linguagem (JOHNSON-LAIRD, 1983; PALMER, 1996). A ideia advém dos estudos de

---

<sup>14</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. Quer dizer, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis (Vygotsky, 1978, p. 86)

<sup>15</sup> Recursivo: termo utilizado na computação com o sentido de recorrência e repetição.

Kenneth Craik (1943), que propôs que “o pensamento é a manipulação das representações internas do mundo” (CRAIK *apud* JOHNSON-LAIRD, 1983, p. x)<sup>16</sup>. Segundo Johnson-Laird, a manipulação se dá por três processos de raciocínio: (i) A *tradução* de eventos externos em representações internas em termos de palavras, números e outros símbolos; (ii) a *derivação* dos outros símbolos de algum tipo de processo inferencial e (iii) a *retradução* desses símbolos em ações ou pelo reconhecimento da correspondência entre esses símbolos e os eventos externos (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 1).

No entanto, diferentemente da teoria dos esquemas, “nem tudo o que as pessoas fazem se reduz a um processo de aprendizagem de padrões de co-variação das situações. Também construímos representações singulares de acontecimentos e de episódios específicos” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 84). As representações, segundo Johnson-Laird (1983, p. 146), são logicamente distinguíveis em algum nível de análise e existem como pontos de vista diferentes da codificação da informação, podendo se configurar em *imagens*<sup>17</sup>, *representações proposicionais*<sup>18</sup> e *modelos mentais*. O problema central para a linguagem mental é a natureza de sua semântica. As proposições podem se referir ao mundo e podemos, evidentemente, construir modelos mentais por atos de imaginação e relacionar proposições a estes modelos. Os seres humanos não apreendem o mundo diretamente; eles têm somente uma representação dele, porque a percepção é a construção de um modelo do mundo. (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 156). Palmer (1996, p.58) afirma que a semântica da linguagem mental mapeia as representações em

---

<sup>16</sup> Tradução nossa de: (...) thinking is the manipulation of internal representations of the world (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. x)

<sup>17</sup> Johnson-Laird (1983, p. 423) define a imagem como parte de um modelo, uma representação centrada em quem a vê e com características espaciais e de movimento tridimensionais. Essa noção parece semelhante à definição de imagem de Langacker (1987, p. 110), como a habilidade que temos de construir uma dada situação de forma alternada, por meio de imagens também alternadas pelo propósito do pensamento ou expressão.

<sup>18</sup> Uma representação proposicional é “uma representação mental de uma proposição verbalmente expressa” (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 155). As proposições podem se referir ao mundo e podemos, evidentemente, construir modelos mentais por atos de imaginação e relacionar proposições a estes modelos.

modelos mentais, sugerindo que as representações proposicionais não são as mesmas dos modelos mentais. Para ele, as proposições são interpretáveis somente em termos de modelos mentais, pois na mente há um nível médio ou semântico que o autor chama de linguagem mental. Essa semântica da linguagem mental mapeia representações proposicionais em modelos mentais de mundos reais ou imaginários e suas representações proposicionais são interpretadas com respeito aos modelos mentais.

Esses conceitos são importantes em nosso estudo, uma vez que imagens e proposições serão acessadas pela análise dos conceitos e pelo discurso construído pela professora participante. Acreditamos que, a partir dos resultados, compreenderemos alguns aspectos subjacentes à sua prática docente porque tomaremos conhecimento das imagens pela investigação das proposições formuladas nas descrições da experiência docente imediata, das especulações sobre as possibilidades de mudanças futuras e das descrições verbais dos processos sociais que emergem em sua sala de aula.

## Modelos Mentais

A comunidade científica constrói modelos conceituais da natureza “para facilitar a compreensão ou o ensino de sistemas físicos”. Esses modelos são “representações precisas, consistentes e completas de fenômenos físicos” (PAZ, 2005, p. 2). Quando apreendemos o mundo em que vivemos também construímos nossos modelos para representar fenômenos físicos ou fenômenos abstratos. Estes modelos, segundo o autor, “não precisam ser precisos ou completos, como geralmente não o são, mas devem ser necessariamente funcionais, evoluindo naturalmente” (PAZ, 2005, p. 2). Durante a interação social, podemos modificar nossos modelos mentais, a fim de alcançar e manter sua funcionalidade ou aproximá-los dos modelos postulados pela comunidade

científica. Tais modelos são compreendidos como “qualquer sistema físico ou químico que tem uma estrutura relacional<sup>19</sup> similar ao processo que ele imita” (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 3). Rodrigo e Correa definem o modelo como “uma representação episódica que inclui pessoas, objetos e acontecimentos enquadrados em parâmetros espaciais, temporais, intencionais e causais muito semelhantes aos utilizados para codificar situações reais: quem disse o quê, a quem, onde se disse, quando e como se disse” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 84).

Os modelos mentais podem ser artificiais (matemática pura) ou podem ser naturais, adquiridos sem a instrução explícita. Eles também podem ser construídos no discurso, como quando um ouvinte tenta construir um modelo mental correspondente à descrição verbal de um vídeo de uma aula gravada, por exemplo (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 163). Como o modelo mental tem uma estrutura relacional similar ao processo que ele imita, ele pode ser útil explicativamente, pois uma simulação pode imitar o fenômeno sem depender de uma determinada estrutura relacional similar. Sendo assim, podemos fazer previsões sobre um determinado sistema físico que o modelo represente de forma analógica, raciocinando acerca de um problema específico, utilizando e manipulando um modelo mental que represente a informação relevante de forma apropriada para a sua resolução (MOREIRA, 1997).

Com base nessas noções, as experiências da participante desse estudo são como cenas do mundo real que são recuperadas e interpretadas e podem levá-la a construção ou reformulação conceitual. Nesse processo, às vezes, os itens das estruturas da linguagem ativam na mente dela a estrutura completa e o esquema associado, ou seja, o conhecimento necessário a uma ação que é uma combinação entre o conhecimento interno e o que se encontra no mundo externo. Esses conhecimentos e conceitos

---

<sup>19</sup> Estrutura relacional é um modelo físico de trabalho que funciona da mesma forma que os processos paralelos a ele nos aspectos considerados em qualquer momento (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 3).

anteriores podem ser usados como ferramentas para construir blocos de montagem de novas esquemas conceituais e novos modelos mentais (FILLMORE, 1975, p. 127).

Um modelo mental é construído por meio de uma simulação mental e tem a característica de capacitar-nos a realizar ações inteiramente na imaginação, permitindo “internalizar as representações que criamos para as coisas e estados de coisas no mundo e processá-los como se fossem externos” (PAZ, 2005, p. 2). Ou melhor, um processo de ancoragem que para as participantes desta pesquisa (pesquisadora e professora), poderá ser entendido em termos de seus modelos mentais porque “raciocinar sobre sistemas físicos consiste em imaginar como um dado estado de coisas desdobra-se em uma série de outros eventos” ou perspectivas diferentes do mesmo episódio (BORGES 1997; PAZ, 2005).

No entanto, durante processo de ancoragem promovido nas sessões de discussão coletivas, a pesquisadora e a professora podem apresentar modelos cognitivos estáveis que permaneceram com eles inativos por meses ou anos, e somente serem lembrados e utilizados nessas situações. Elas podem construir modelos mentais de determinadas representações de interação durante a discussão de suas aulas, mas podem abandonar tais representações em favor de outras proposições. Isso pode acontecer porque os modelos são mais fáceis de lembrar do que as proposições, talvez porque eles são mais estruturados e elaborados e requerem uma qualidade maior de processamentos para construí-los. Sendo assim, é importante que a discussão promovida nas sessões de discussão coletivas se pautem por enunciados geradores de tensão<sup>20</sup> e que, ao promoverem conflitos com o discurso subsequente, possam levantar alternativas para um problema. Em outras palavras, havendo um conflito, a participante (a pesquisadora ou a participante) poderá tentar reconstruir um modelo alternativo apropriado

---

<sup>20</sup> O termo será discutido mais detalhadamente no Capítulo III - Metodologia.



(JOHNSON-LAIRD, 1983; OLIVEIRA, 2006). Se não há um conflito, não há busca de modelos alternativos e conseqüentemente, não há possibilidade de mudança.

Resumidamente, a Teoria dos Modelos Mentais parte do pressuposto de que há pelo menos três tipos de representações mentais: (i) representações proporcionais que são correntes de símbolos que correspondem à linguagem natural; (ii) modelos mentais que são análogos estruturais do mundo; (iii) imagens que são correlatos perceptuais de modelos de um ponto de vista particular (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 165).

### 2.3.3 Esquemas em contraste aos Modelos Mentais

A estrutura do modelo mental, diferentemente do esquema mimetiza a estrutura dos parâmetros espaciais, temporais, intencionais e causais do episódio (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 84). Estudos comprovam que o modelo mental preserva a ordem dos acontecimentos em série. O QUADRO 2 apresenta, resumidamente, o contraste entre esquemas e modelos mentais.

#### QUADRO 2

##### Esquemas e modelos mentais como unidades representacionais

Esquemas	Modelos mentais
Representações semânticas	Representações episódicas
Genéricas e prototípicas	Particulares e singulares
Caráter estático e fixo	Caráter dinâmico e incremental
Inferências esquemáticas (pré-elaboradas)	Inferências episódicas (inteligentes)

Fonte: RODRIGO; CORREA, 2004, p. 85

O esquema tem caráter genérico e prototípico, enquanto o modelo mental é uma emulação de uma experiência particular e única. Por isso, embora o modelo preserve muita informação sobre a situação, também estiliza alguns dados para não sobrecarregar

a memória (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 84). Outro contraste é em relação à representação esquemática, que é estática e fixa, enquanto a do modelo mental é dinâmica e incremental. Uma vez ativado, um esquema admite poucas variações mediante o mecanismo de instanciação (preenchimento de valores ausentes), já que as mudanças significativas exigiriam a ativação de outros esquemas (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 85).

Por exemplo, os componentes do esquema ‘sala de aula’, quando se tem a intenção de trabalhar nela (planejar, expor, escrever, interagir, avaliar, etc) são diferentes quando a intenção é equipar (mesa, cadeira, quadro, tablado, giz, retro, livros, etc). Em um modelo mental, porém, atualiza-se a informação a cada momento, o que permite variar as metas dos personagens ou do seu estado de ânimo (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 85). Por último, os esquemas só permitem a realização de inferências esquemáticas pré-elaboradas que derivam automaticamente da lógica interna dos esquemas, enquanto que os modelos mentais permitem a elaboração de inferências episódicas inteligentes, construídas, nesse momento, a partir da emulação da situação. O modelo é recuperado e interpretado para uma situação. Por exemplo, uma professora está na sala de aula explicando a matéria e escrevendo no quadro em cima de um tablado. Ela se movimenta e não percebe que o espaço tablado terminou. Imediatamente inferimos que ela caiu. Essa inferência, para Rodrigo e Correa (2004) não se baseia na instanciação sucessiva dos esquemas da sala de aula, de equipar a sala de aula ou o fato de explicar a matéria no quadro envolvidos na narração, uma vez que não é típico do esquema dar aulas cair do tablado. Realizamos novas inferências a partir da emulação mental da situação em que integra dados parciais dos esquemas anteriores (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 86).

### 2.3.4 Esquemas integrados aos Modelos Mentais

Ambas as perspectivas dos esquemas e dos modelos mentais têm implicações relevantes na área psicológica, no campo educacional e linguístico. Contudo, de acordo com (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 87), nenhuma delas é suficiente para explicar os fenômenos da construção do conhecimento e o processamento da linguagem de forma exaustiva. Segundo as autoras, se tivermos apenas esquemas, o processamento da realidade seria um contínuo “*dejá vu*”, pois acreditaríamos que somente aprenderíamos quando compreendêssemos e memorizássemos o que já conhecêssemos. Por outro lado, se apenas tivéssemos modelos mentais, nosso conhecimento de mundo seria um contínuo “*jamais vu*”, isto é, uma sucessão de construções episódicas sem um fio condutor que as relacionasse. Por isso, Rodrigo e Correa acreditam que é necessário postular uma teoria representacional que admita a existência dos dois tipos de representações, que conceba o modelo mental como um espaço operativo no qual se integram os traços esquemáticos com os dados episódicos provenientes da situação ou tarefa (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 86).

Há estudos que já consideram a relação entre traços esquemáticos e episódicos sobre modelos mentais conceituais em que se integram os dados esquemáticos do conhecimento prévio na trama episódica das pessoas, objetos e acontecimentos (MÔNACO; MÔNACO, 2002; RODRIGO; CORREA, 2004; VOSNIADOU, 1994; BREWER, 1992). As teorias representacionais modernas mudaram a “ênfase do estrutural e estático para o funcional e dinâmico”. Os resultados desses estudos apontam que o contexto de aprendizagem mais apropriado para favorecer a mudança conceitual é aquele que possibilita o uso de diferentes formas de acessar o conhecimento prévio, relacionar com o novo e que permite a elaboração de múltiplas representações da

realidade (AUSUBEL, 1980; CAREY, 1985; COLL, MARCHESI; PALÁCIOS, 2004; EHRlich, 2006; IVIE, 1998; MURPHY; MEDIN, 1985). Assim, o modo como se ativam os esquemas prévios é crucial para alcançar as condições de ensino favoráveis à mudança conceitual. Codificar situações é mais do que recuperar informação da memória semântica (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 88).

Em nosso estudo, consideramos que tanto os conhecimentos teóricos como os prévios e experienciais da professora participante, quanto os conhecimentos acadêmicos e metodológicos constituem uma organização representacional comum baseada em esquemas e modelos mentais. Do mesmo modo, acreditamos que a participação na educação continuada deve implicar em mudanças dos esquemas e nos modelos mentais cotidianos construindo esquemas e modelos escolares ou da prática docentes mais elaborados. As ideias prévias da participante podem não ser justificáveis teoricamente, mas a educação continuada e a participação na pesquisa podem contribuir para a construção de ideias cientificamente embasadas, já que ambas são compatíveis entre si (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 90).

Percebemos que é muito difícil conseguir a mudança conceitual idealizada nesses termos na mente dos professores, pois o conhecimento cotidiano e o científico não se distinguem necessariamente por seu conteúdo, mas, sobretudo e, muito particularmente, por sua epistemologia construtiva e pelo tipo de cenário sociocultural em que são gerados (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 90). Antes, durante e depois, de vir à escola, de atuar como professora, a participante é uma pessoa comum, dirigida a construir representações ou teorias implícitas sobre o mundo que a rodeia para poder interagir e agir eficazmente nele. “O substrato epistemológico que orienta a construção de tais teorias, porém, não é o mesmo que orienta a construção das teorias científicas” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 90). Isso porque a construção do conhecimento

cotidiano não é um exercício intelectual de aproximação da exatidão e da verdade, mas é um modo de contar com interpretações eficazes e úteis para suscitar explicações sobre os fenômenos cotidianos de nosso ambiente e podermos planejar ações em torno de nossas vidas.

Do mesmo modo, os esquemas do conhecimento cotidiano são construídos com base no mecanismo analítico que opera em nossa mente; isso implica que seus produtos estejam implícitos, isto é, não sejam facilmente acessíveis a nossa consciência e, menos ainda, verbalizáveis espontaneamente. (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 90). Por isso, as teorias implícitas não mudam mediante processos de comprovação de hipóteses como fazem as teorias científicas. Segundo as autoras, os cientistas, como pessoas comuns, treinam intensivamente para não utilizar procedimentos simplificados que empregam em sua vida diária para construir as experiências que alimentam suas teorias implícitas (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 90). As autoras afirmam que as teorias implícitas são geradas em cenários socioculturais em que as pessoas praticam determinadas atividades e perseguem metas significativas negociadas entre elas, e isso é marcado por um processo construtivo realizado em situações contextuais muito diversas.

Por isso, as autoras afirmam que não parece muito razoável defender a continuidade entre o conhecimento cotidiano e o escolar nem postular a total substituição de um pelo outro. Há outras possibilidades de mudanças na aprendizagem escolar, como mostra o QUADRO 3:

**QUADRO 3**  
**Tipos de mudanças na aprendizagem escolar**

<b>Inadequados</b>	<b>Adequados</b>
Substituição	Enriquecimento / ajuste
Compartimentalização	Reestruturação
Fusão	Coexistência

Fonte: RODRIGO; CORREA, 2004, p. 91

A *substituição* total ou erradicação dos esquemas cotidianos das professoras pelos teóricos é entendida como uma mudança inadequada. Entendemos que não apenas consideramos tal mudança difícil de se conseguir, mas perigosa se consideramos a função e o sentido do conhecimento tácito. Tradicionalmente, essa dissociação levou professores a compartimentalizarem os dois tipos de conhecimento, de modo que não houvesse contato entre um e outro. O conhecimento teórico seria um conhecimento inerte, “que só se recupera utilizando exclusivamente as chaves com que se aprendeu, enquanto o conhecimento tácito estaria muito mais ativo e pronto para ser aplicado em uma grande variedade de situações” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 91). Outro tipo de mudança inadequada apresentada é a  *fusão*  dos dois tipos de conhecimento. Tal fato costuma ocorrer em muitas salas de aula em que os professores sobrepõem ou assimilam erroneamente novos conceitos apreendidos a sistemas de conhecimento anteriores incompatíveis com estes, como por exemplo, “comunicativizar” uma aula em que o foco é dado na estrutura gramatical e na repetição mecânica.

Entre os tipos de mudança que seriam adequadas seriam as associadas a um processo de construção ou reestruturação do conhecimento tácito. Tal reestruturação implica, segundo Rodrigo e Correa (2004, p. 91), a construção de uma nova forma, compatível com as estruturas anteriores, de organizar o conhecimento, formulando-o a partir de novos pressupostos de partida. Esse tipo de mudança poderia levar a um *enriquecimento* dos esquemas da professora, incorporando novas informações a abordagem de ensinar, sem mudar a estrutura de conceitos existente anteriormente. Conseqüentemente, isso implicaria um processo de *ajuste*, que poderia modificar essa estrutura por meio da discriminação entre conceitos que antes estavam unidos ou generalizando sua aplicação a casos novos. Na *reestruturação*, em contrapartida, seria

preciso superar totalmente algumas formas de organização do conhecimento tácito, “passando, por exemplo, da constatação de relações causais simples e unidirecionais entre conceitos à contemplação de relações causais complexas e sistêmicas” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 91). Um último tipo de mudança apresentada pelas autoras seria a coexistência de vários esquemas na mente da professora, tanto tácitos quanto teóricos. No caso da nossa pesquisa, os esforços estariam voltados para conseguir que a professora diferenciasse entre várias interpretações de um mesmo fenômeno ou de uma mesma situação e aprendessem a usá-las de forma discriminada em função do contexto de uso. Segundo essa perspectiva, os esquemas das abordagens de ensinar das professoras não apenas seriam “outros esquemas diversos [daqueles aportes teóricos de ensino de línguas estrangeiras], como também são acompanhados de uma *práxis* de utilização e de ambientes de problemas a resolver que são distintos daqueles da escola” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 91). Por isso, seria adequado fomentar a flexibilidade da professora para mudar de perspectiva conceitual e ajudá-la a tomar consciência das relações entre os diversos esquemas interpretativos da realidade em que trabalha.

Essa discussão nos levou a pensar em formas de alcançar os objetivos do nosso estudo, centrado em propiciar transformações nos modelos mentais da professora para aproximá-los aos aportes teóricos do ensino de uma língua estrangeira de forma comunicativa e integrada. Rodrigo e Correa (2004) afirmam que, até pouco tempo, se pensava que a mudança podia ser total e que era possível de conseguir isso com intervenções a curto prazo. Como observamos, há outras possibilidades de mudança adaptativa do conhecimento tácito antes, durante e depois da formação docente e, por isso, nos conscientizamos de que as mudanças de caráter esquemático são as metas finais a serem alcançadas. À medida que conhecemos um pouco melhor o processo de

integração entre esquemas e modelos mentais que analisamos anteriormente, torna-se mais evidente que as mudanças a curto prazo não se produziriam nos esquemas, mas nos modelos mentais que se nutrem destes (RODRIGO; CORREA, 2004). Por isso, concordamos com as autoras e consideramos que o caminho para alcançar o objetivo final da mudança de esquemas passaria por propiciar mudanças situadas nos modelos mentais da professora.

Acreditamos que o caminho se pauta por três fatores: o cenário de ativação do conhecimento da participante, o papel das pessoas nas práticas discursivas (durante a pesquisa e na sala de aula) e o tipo de tarefa proposta. Entendemos que o tipo de cenário de aprendizagem capaz de ativar o conhecimento prévio deve acontecer em condições que favoreçam a integração. Rodrigo e Correa (2004) alertam que se costuma assumir implicitamente que, nesse cenário, deve-se ouvir de forma alternada a voz do aluno e a do professor, ou vice-versa. Mas esse cenário deveria permitir a ativação de perspectivas múltiplas (a do aluno, a do professor ou inclusive a de outros colegas) no próprio modelo mental dos alunos, com o objetivo de que isso reflita uma pluralidade de “pensamentos e pontos de vista” sobre o mesmo conteúdo. Os modelos mentais, porém, assumem, segundo as autoras, que o conhecimento episódico sempre inclui um ponto de vista (seja o nosso ou o de outros) e está imerso em coordenadas sócio-históricas, espaço-temporais e em um contexto de trocas comunicativas que seguem suas próprias regras pragmáticas.

O segundo fator diz respeito ao papel das pessoas nas situações de prática discursiva como um ingrediente fundamental que ajusta a qualidade dos produtos cognitivos gerados nesses cenários. O professor deve saber que seu traçado do cenário interpessoal impulsiona ou impede a qualidade das aprendizagens de seus alunos (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 92). No entanto, a teoria dos modelos mentais assume



que a exigência da tarefa modifica os produtos, já que, em cada caso, os alunos constroem um modelo da situação ajustado a essas exigências. Os produtos da aprendizagem, ainda que sejam gestados na mente dos alunos, estão sob o controle do professor quando este projeta as tarefas acadêmicas no cenário (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 92).

Acreditamos que esse processo de reconstrução dos modelos mentais e de mudanças, “por mais abstrato e conceitual que seja, constrói-se em um cenário sócio-histórico-cultural”, com pessoas que ativam conhecimentos sob determinadas condições e formas de interação. E nesse processo construído discursivamente, como a teoria dos modelos mentais sugere, “para mudar as concepções na mente das pessoas, é preciso intervir no cenário situacional em que estas se constroem” (RODRIGO; CORREA, 2004, p. 92). Por isso, em nosso estudo, consideramos uma integração entre os aspectos cognitivos e sociais. Além disso, consideramos fatores como a auto-estima<sup>21</sup> positiva, a dimensão afetiva, o interesse da participante com relação específica entre suas necessidades, objetivos e seus valores pessoais e a interação que se produz entre esses fatores e as características do contexto pesquisado. Esses aspectos são considerados porque eles estão claramente vinculados ao “sistema do eu da professora” a qual propusemos um processo de mudança.

## 2.4 A compreensão do processo interacional

Conceituar interação é complexo e envolve análises que devem considerar os âmbitos linguísticos, pragmáticos, cognitivos e sócio-histórico-culturais. E talvez, por isso, que ainda não tenha sido definido de maneira clara. Pesquisadores da área de

---

<sup>21</sup> “A auto-estima refere-se à avaliação afetiva que fazemos do nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui” (Miras, 2004, p. 211).

LA, interessados em ensino e aprendizagem de LE, entre eles, os sóciointeracionistas, debatem há algum tempo sobre a melhor forma de definir o termo. Algumas linhas de pesquisa podem ser tomadas como base para se discutir o que é interação, com ênfase no processamento de insumos, modificação do discurso, negociação de sentido, interação social e na análise da conversação (LAMY; GOODFELLOW, 1999, p. 44). Os estudos dessas linhas foram baseados na ideia de insumo compreensível postulada por Krashen (1982). Segundo ele, a aquisição acontece quando o aprendiz compreende o insumo (i) que contém algumas formas além de seu atual nível de proficiência (i + 1). Ao compreender o insumo, a interlíngua<sup>22</sup> do aluno necessariamente avança. Nesse modelo, quanto mais insumos compreensíveis o aluno receber, maior será a aquisição da língua. Krashen é muito criticado por isso, pois rejeita a importância da produção e da interação na aquisição de uma L2 ou LE. Parece-nos que tornar o insumo compreensível é central no processo de aquisição da L2 ou LE, porém há outros aspectos cruciais nesse processo.

Podemos, por exemplo, destacar a importância da interação no processo de aquisição, cujo cerne passa a ser o aspecto social (BAKHTIN, 1992). Na concepção bakhtiniana, “qualquer que seja o aspecto da expressão–enunciação considerado, será determinado pelas condições da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social imediata” (BAKHTIN, 1992, p. 112). Nesse sentido, o indivíduo é primeiramente social e depois individual, pois sua personalidade individual é socialmente constituída. Isso é recorrente porque, segundo o autor, “a enunciação é o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1992, p. 117) e “o meio social que os envolve, que encontra-se em constante interação,

---

<sup>22</sup> Interlíngua é a competência linguístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, num percurso com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências Linguísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema (SELINKER, 1972).

é o centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão” (FERNANDES, 2002, p. 73).

Apresentamos nessa seção um breve aporte teórico sobre o conceito de interação com foco nos âmbitos linguísticos, pragmáticos, cognitivos e sócio-histórico-culturais. As seções 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4 e 2.4.5 a seguir irão apresentar mais detalhadamente as diversas linhas de pesquisa que norteiam o estudo sobre o processo interacional.

#### 2.4.1 Modificação do discurso

Um primeiro grupo de pesquisadores focaliza na fala do estrangeiro (FT) e demonstra, segundo Hall e Verplaetse (2000, p. 2), que o nativo modifica seu discurso utilizando estratégias e táticas<sup>23</sup> quando fala com um falante “não nativo”. Esta modificação serve de insumo para que o falante não nativo aprenda. Long (1983, p. 126) constatou que a modificação na estrutura interacional da conversa é mais positiva para a aquisição da LE do que somente a compreensão do insumo. Mackey e Philip (1998, p. 339) também discutem a interação conversacional postulada por Hatch (1978), Long (1983, 1985, 1996) e Pica e Doughty (1985) como um fator que pode ser facilitador da aquisição de uma LE e Ellis (1991 *apud* Gallaway e Richards 1994, p. 230) acrescenta que a qualidade da modificação interacional é que facilita a aquisição, trazendo informações linguísticas específicas para o aprendiz.

---

<sup>23</sup> As estratégias são utilizadas para evitar problemas na conversa. A tática ou reparo é utilizado para solucionar um problema ocorrido durante a conversa. No discurso do não nativo com o nativo, há o uso de estratégias e táticas e elas são favoráveis ao desenvolvimento da interlíngua do não nativo (LONG, 1983, p. 126).

### 2.4.2 Negociação de sentido

Um segundo grupo de pesquisadores dá ênfase à importância do papel do falante não nativo na interação por meio da negociação de sentido (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 2). Trabalhos como Boulima (1998), Foster (1998), Gass e Varonis (1991) e Pica (1997) ressaltam que o insumo deve ser compreensível para os alunos, mas que é a negociação que aumenta as chances de o insumo tornar-se compreensível. Essa negociação é possível por meio da produção colaborativa dos alunos. Swain (1985, p. 235) propôs a hipótese da produção, afirmando que, além de o insumo ser compreensível para a aquisição de uma LE, é necessário que o aprendiz tenha a oportunidade de se comunicar em LE em contextos variados. A atenção é voltada para a relação da compreensão do insumo e a produção dentro do nível de proficiência e competência linguística do aluno. Quando um aluno tem a oportunidade de produzir a língua, o insumo negativo ou o retorno que ele recebe indicando que a produção dele não foi bem sucedida faz com que ele perceba a lacuna de conhecimento linguístico que há entre o que ele quer produzir e a sua habilidade em fazê-lo. Enquanto ele tenta utilizar-se de sua interlíngua, ele testa hipóteses e reflete sobre a organização do sistema linguístico. Essa reflexão, aliada às negociações de sentido, leva à aquisição da LE (SWAIN, 1985, p. 235). Nesta perspectiva, a LE é adquirida por meio da interação dos alunos, que têm a oportunidade de produzir e negociar sentido, ou seja, para se fazerem compreendidos, tanto o falante quanto o ouvinte produzem um discurso modificado para compreender o significado da mensagem, prestando atenção não só à forma da L2, mas também na função comunicativa (CHAPELLE, 1997, p. 22<sup>24</sup>). Segundo Swain (1995, p. 125-126), a produção (oral e /ou escrita) tem quatro funções principais na aquisição da

---

<sup>24</sup> CHAPELLE, C. A. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? *Language learning e technology*. v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <http://lilt.msu.edu/vol1num1/chapelle/> Acesso em 24 de Janeiro de 2002.

LE: (i) Ela pode desenvolver no aluno a automaticidade e a fluência no uso da LE; (ii) fazer o aprendiz focalizar sua atenção em aspectos gramaticais da língua; (iii) auxiliar o aprendiz na criação de hipóteses sobre a LE, e (iv) estimular o aprendiz a desenvolver sua capacidade metalinguística. Segundo Mota e Zimmer (2005), dessas quatro funções, a segunda tem sido mais investigada, por estar envolvido nela o principal processo cognitivo, a atenção. Elas apontam que

(e)ssa função pressupõe que o aprendiz, ao tentar expressar uma ideia na LE, percebe as lacunas no seu conhecimento da interlíngua, o que vai levá-lo a procurar maneiras de vencer suas dificuldades Linguísticas. Nessa procura, o aprendiz engaja-se em vários processos mentais que vão consolidar o conhecimento da L2 que já possui ou gerar novo conhecimento. Em ambos os casos, a aprendizagem é estimulada a partir da atenção que o aprendiz dá às estruturas gramaticais de que necessita para se expressar” (MOTA; ZIMMER, 2005, p. 163).

Em síntese, a produção promove a oportunidade para o uso significativo dos recursos lingüísticos, forçando o aprendiz a usar a língua de forma contextualizada. Com isso, o aprendiz testa hipóteses sobre a LI e pode, assim, ir de uma análise semântica para uma análise sintática da língua (SWAIN, 1985, p. 248). As tarefas de negociação de sentido são benéficas para a aquisição, pois diminuem a ansiedade dos alunos, aumentam as chances de participação e podem ser aplicadas a alunos de diferentes níveis de proficiência (FOSTER, 1998; PICA; DOUGHTY, 1985; PORTER, 1983).

### 2.4.3 Foco na fala dos professores

Outros pesquisadores direcionam seus estudos para a fala dos professores, a fim de compreenderem como eles modificam o discurso para torná-lo compreensível. A fala do professor ajuda a explicitar a atenção dos alunos às formas sintáticas e facilita o desenvolvimento do conhecimento e uso dessas formas na L2 ou LE (SCHMIDT, 1994, HALL; VERPLAETSE, 2000). Pesquisas com enfoque na correção de erros (ALLRIGHT; BAILEY, 1991), na análise de perguntas (BARNES, 1969; BROWN; CHAUDRON, 1988; WRAGG, 1993), velocidade e na quantidade da fala do professor (CHAUDRON, 1988; TSUI, 1985), são alguns exemplos de trabalhos dessa natureza. Essa linha de estudos também enfatiza que a compreensão do insumo é um processo consciente que se dá por meio do princípio da percepção da lacuna do conhecimento. O insumo negativo é considerado benéfico à aquisição da LE, reforçando a importância da instrução formal (SCHMIDT & FROTA, 1986, p. 312).

Esses estudos demonstram que na cultura escolar existem regras para o comportamento discursivo (HEAP, 1997; TSUI, 1995; VAN-LIER, 1996). Essas regras podem, se bem conduzidas, favorecer a comunicação e proporcionar momentos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2004). No caso de uma aula de LE, promover um contexto com oportunidades para interação é relevante para que os interlocutores (alunos e professores) se tornem ativos nos enquadres interacionais<sup>25</sup> e construam comportamentos discursivos capazes de desenvolver a interlíngua do grupo. Professores e alunos podem se comportar discursivamente de maneiras variadas. Tal

---

<sup>25</sup> “Enquadre interacional ou alinhamento representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do eu de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Em qualquer interação face-a-face, os alinhamentos dos participantes são sinalizados na maneira como gerenciam a produção ou a recepção de um enunciado. Os enquadres são negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação” (GOFFMAN, 1998, p. 70).

comportamento pode se diversificar entre monólogos, diálogos e conversas, dependendo do nível da relação simétrica entre os interlocutores. Lamy & Goodfellow (1999, p. 44) categorizaram alguns padrões conversacionais que ocorrem em sala de aula que, segundo eles, são motivados e construídos pelos tipos de relações de poder existentes no contexto.

Os referidos autores consideram “monólogos” os eventos das aulas em que o modo de transmissão é centralizado no professor. Este mantém o domínio total dos turnos<sup>26</sup> durante explicações excessivas que, até mesmo, seguem o formato de uma palestra. Outro padrão conversacional seriam os “diálogos” que, na sala de aula, são os momentos em que os turnos se alternam entre o professor e alunos (e vice-versa) ou entre alunos. Como padrão de “conversação”, os autores consideram os momentos em que não há uma simetria comunicativa em termos de distribuição dos turnos e papéis, ou seja, os turnos são distribuídos de forma não controlada entre professores e alunos.

Para que os padrões interacionais contribuam mais para a aprendizagem, deve haver uma mesclagem entre a estrutura monológica, dialógica e conversacional de forma a proporcionar a produção de insumo compreensível, o gerenciamento da interação e a negociação de sentido (LAMY; GOODFELLOW, 1999, p. 44). Essa mesclagem é conceituada por esses autores como “interação contingente<sup>27</sup>” e pode ser

---

<sup>26</sup> “A conversa é um processo pelo qual cada participante tem a sua vez de falar. Esta “vez” na conversa é chamada de turno. Portanto, toda vez que falamos, dizemos que detemos o turno. Diz-se que a conversação constitui um sistema de tomada de turnos” (VALÉRIO, 2005, p. 119). De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1978, p. 7), as tomadas de turno são utilizadas para ordenar, alocar, regular a conversação em diferentes contextos e situações. Segundo os autores, a tomada de turno se dá de forma organizada, e esta organização é um instrumento que modela e dá corpo a conversa. A tomada de turnos tem alguns componentes, a saber, o construcional e o alocacional. No componente construcional se incluem as unidades ou os tipos de estruturas utilizadas nos turnos, como, as orações, as sentenças ou construções lexicais. No componente alocacional incluem-se duas categorias, uma em que o falante termina o turno utilizando uma unidade discursiva que dá abertura ao outro falante para completá-la e normalmente ele escolhe quem vai falar. Na segunda categoria, o falante que vai tomar o turno o faz espontaneamente, sem ser indicado.

<sup>27</sup> “Por contingência entendemos os elementos surgidos durante a conversação que apresentam elementos discursivos imprevistos, não contemplados pelo professor em seu planejamento de aula ou mesmo pelos demais alunos participantes da aula. A contingência na sala de aula se configura com o novo, o inesperado, que surge do diálogo entre alunos e destes com o professor e a inserção desta contingência nos planos do professor” (SILVA, 2002, p. 04).

benéfica à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ela acontece quando há uma distribuição equilibrada de turnos e papéis, quando há um bom nível de compreensão por parte dos alunos e há menos influência do professor na previsibilidade dos turnos dos alunos. Ela é possível quando o professor utiliza-se de atividades colaborativas que permitam aos alunos a construção do conhecimento moldado pela experiência, com turnos distribuídos mais igualmente pelos participantes (pesquisadora e a professora), propiciando oportunidades para o desenvolvimento linguístico e social.

Parece-nos que todos os padrões são importantes para a aquisição de uma LE. O aluno necessita de momentos em que o professor possa prover insumos para a sua aprendizagem. É relevante também que ele tenha a oportunidade de produzir a LI para o desenvolvimento da sua interlíngua. Uma forma de viabilização da interação é o desenvolvimento de atividades que integrem as habilidades de compreensão e produção oral e escrita (*listening, reading, writing, speaking*). Ao participarem delas, os alunos recebem insumos compreensíveis e podem desenvolver sua interlíngua. Acreditamos que muitas das vezes, esses momentos de produção têm de ser um pouco controlados, ou pelo professor ou pelo tipo de tarefa. É necessário também que o aluno tenha oportunidades de se expressar livremente na LI. Uma boa aula deve contemplar todos esses padrões de interação de modo uniforme.

#### 2.4.4 Perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino / aprendizagem

Os estudos desenvolvidos sob a ótica sócio-histórico-cultural ou interacionista verificam como a ordem social é constituída na interação (VAN LIER, 1996, p.184). Esta linha de pensamento foi inspirada nos princípios do materialismo dialético de Marx e Engels e foi desenvolvida por Vygotsky (REGO, 1998, p. 28). Ele



procurou construir uma nova psicologia, integrando o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico e cultural. Seu objetivo era “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”. (VYGOTSKY, 1984<sup>28</sup>, p. 21 *apud* REGO, 1998). Podemos afirmar que a visão sócio-interacionista se baseia em três premissas:

i) A mente individual é criada na busca de ações nos mundos sociais e materiais. Constituir estes mundos é uma mistura variada de atividades cujos objetivos são intelectualmente direcionados à prática (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 8);

ii) A aprendizagem se dá através de ferramentas físicas e simbólicas que os seres humanos utilizam para mediar e regular as relações com os outros e com eles mesmos, com o objetivo de mudar a natureza destas relações (LANTOLF, 2000, p. 1). Estas ferramentas são os recursos com os quais o aluno internaliza e cria valores culturais, incluindo os comunicativos e outros recursos construtores de significado. A forma como ele utiliza estas ferramentas, transforma e constrói o conhecimento e a competência comunicativa (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 9);

iii) A mente e o mundo externo estão unidos (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 9).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo está localizado no discurso e nas atividades socioculturais que ele desempenha (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 7). De acordo com Rego (1998, p. 72), Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento humano: um que se refere às conquistas já efetivadas pelo indivíduo (desenvolvimento real) e o outro que se relaciona às capacidades a serem construídas

---

<sup>28</sup> VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

por ele (desenvolvimento proximal). Para Vygotsky, a aprendizagem depende da participação repetida dos indivíduos em atividades colaborativas. Nessas atividades, os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que é a distância entre o desenvolvimento real e potencial, ou seja, é a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar sozinha e o que ela pode fazer quando recebe a ajuda de alguém mais experiente ou de um outro recurso cultural (LANTOLF, 2000, p. 17). A pessoa mais experiente ou o recurso serve como andaime para que o outro se desenvolva. Quando o “andaime” ocorre, há a evidência de que se está trabalhando ou desenvolvendo a ZDP.

Segundo Lantolf (2000, p. 17), a “mediação é a chave para a construção do conhecimento”. Assim, o diálogo colaborativo que se instaura nessas atividades pode ser definido como:

(...) um meio pelo qual, através do uso da linguagem e da negociação de sentidos, os participantes criam um conhecimento comum, próprio àquele espaço de intersubjetividade. Esse conhecimento está vinculado à realidade sociocultural dos participantes. O conhecimento construído, por meio da colaboração, pode ser apropriado pelo indivíduo, para construções de novos sentidos. Há entre os participantes do diálogo colaborativo a intenção, mais ou menos abstrata ou explícita, de solucionar um problema (JORGE, 2005, p. 39).

Desse modo, o diálogo colaborativo passa a ser um meio para construir o conhecimento, desenvolvendo a compreensão e a fluência na língua. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo é moldado por meio destas atividades colaborativas que vão se constituindo em um conhecimento moldado pela experiência. O professor, nessa perspectiva, assume o papel de mediador no processo, podendo promover momentos em que os alunos interajam, construindo seu próprio conhecimento de forma colaborativa, testando hipóteses e solucionando problemas. Os alunos, assim, assumem o papel de

membros de um grupo que aprende a usar a língua estrangeira para alcançar objetivos sociais e cognitivos no novo contexto cultural que se constrói no meio escolar.

#### 2.4.5 Foco na conversação

A análise da conversação é uma outra perspectiva para se definir e analisar a interação. Ela se desenvolveu com base na sociologia nos anos 60 como uma variante da etnometodologia (HEAP, 1997, p. 217). Nesses estudos, faz-se a análise das relações entre língua e o contexto em que ela é usada (MACCARTHY, 1991, p. 5), tentando compreender como falantes e ouvintes constroem a interação social por meio do discurso que revela que há regras e de procedimentos discursivos (BROWN; GUMPERZ, 1982; JEFFERSON, 1972; LEVINSON, 1987; SCHEGLOFF, 1968).

A conversação analisada nesses estudos é uma interação focalizada, ou seja, o tipo de interação que ocorre quando duas ou mais pessoas se juntam e cooperam abertamente por meio da fala (GOFFMAN, 1963; GOODWIN, 1981). Esse tipo de pesquisa pode incluir a análise de comportamentos linguísticos e não linguísticos. Segundo Goodwin (1981, p. 2), há análises dos turnos<sup>29</sup> e da organização da tomada de turnos que revelam regras que se diferenciam nos contextos. De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1978, p. 7) estas tomadas de turno<sup>30</sup> são utilizadas para ordenar, alocar, regular a conversação em diferentes contextos e situações. A sala de aula, como

---

<sup>29</sup> O turno é constituído de uma fala seguida da outra e sua definição não pode ser de uma unidade estática, mas, sim, de um processo de tempo ilimitado. A tomada é o momento de transição de um turno para o outro. Há problemas com a delimitação das tomadas de turno, tais como, as falas simultâneas e o silêncio entre os turnos. Estados particulares de orientação mútua entre falante e ouvinte são relevantes para a estrutura do turno (GOODWIN, 1981, p. 2).

<sup>30</sup> A tomada de turno se dá de forma organizada, e essa organização é um instrumento que modela e dá corpo a conversa. A tomada de turno é um sistema de gerenciamento local e interacional. Esse sistema é considerado local, pois é direcionado e gerenciado ao próximo turno. Ele opera de forma a permitir a variação da ordem e do tamanho do turno por meio da interação dos falantes. O tamanho do turno pode ser caracterizado por dois aspectos diferentes da organização sentencial: a multiplicação da unidade sentencial em um turno, e o aumento da complexidade da construção sintática com unidades sentenciais simples (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1978, p. 41).

qualquer ambiente linguístico, também tem uma organização conversacional. Esta organização tem sido um assunto muito pertinente nas pesquisas da LA. Através deste tipo de análise torna-se possível compreender melhor como se dão os processos interacionais, o tipo de abordagem do professor e aspectos referentes à participação dos alunos.

Embora as pesquisas sobre interação tenham sido desenvolvidas sob diferentes perspectivas, elas compartilham algumas suposições comuns sobre a natureza da aprendizagem de línguas. As pesquisas sócio culturais e com foco na análise da conversação se preocupam em como a ordem social é construída através das interações Linguísticas (HEAP, 1997; VYGOTSKY, 1984). Todas partem do pressuposto que o insumo deve ser compreensível para que a aprendizagem da LE aconteça. As pesquisas sobre a modificação do discurso e com foco na fala dos professores se interessam em compreender as regras da negociação para o desenvolvimento da interlíngua (LAMY; GOODFELLOW, 1999; HALL; VERPLAETSE, 2000). Essas perspectivas são de grande relevância para analisarmos as definições de interação propostas pela professora e sua abordagem de ensinar com relação aos padrões interacionais no início e final da pesquisa. Além disso, elas nos ajudam a compreender melhor os dados dos contextos estudados.

## 2.5 A formação reflexiva e continuada do professor

*“O desenvolvimento conceptual envolve uma série contínua de reorganizações que os conceitos existentes são modificados quando interagem com suas novas percepções, processos ideacionais, estados afetivos e sistemas de valores”<sup>31</sup>*  
(Ausubel, 1978, p. 108).

---

<sup>31</sup> Tradução de: Conceptual development involves a continuous series of reorganizations in which existing concepts are modified as they interact with new perceptions, ideational processes, affective states, and value systems (AUSUBEL, 1978, p. 108).

Pesquisas da área de formação de professores demonstram uma preocupação em capacitar o professor por meio do desenvolvimento de habilidades que o levem a ser reflexivo (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; ARAÚJO, 2004; CELANI, 2001, 2002; DUTRA; MELLO, 2001; FREIRE, 1996; GIMENEZ *et al.*, 2002; JORGE, 2001, 2005; LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, 2004; MATTOS, 2000; MIASKOVSKY, 2008; OLIVEIRA, 2006; SCHÖN, 1983, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; XAVIER, 2001; WALLACE, 1998 e ZEICHNER, 2001). Em nosso estudo, o caminho para a formação desse profissional será pautado pelo desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da reflexão e conceptualização da abordagem de ensinar (AGUIAR, 1981; BOCK *et al.*, 2001; MARGOLIS; LAURENCE, 1999; SMITH; MEDIN, 1981), pelos pressupostos e ferramentas da Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1968; IVIE, 1998; PERKINS; JAY; TISHMAN, 1993; PERKINS, 1994), aliada à ótica dos Modelos Mentais (BYRNE, 2002; EHRLICH, 2006; JOHNSON-LAIRD, 1983; KLATZKY, 1980; MOREIRA, 1997; VOSNIADOU, 1994).

Ao discutirmos a trajetória das pesquisas sobre formação de professores não poderemos deixar de mencionar algumas mudanças de paradigma que interferiram no ensino, na formação docente e nos papéis assumidos pelos professores de línguas estrangeiras. Essas mudanças aconteceram, segundo Allwright e Bailey (1994), quando profissionais da área perceberam que algumas questões relacionadas ao ensino não eram resolvidas pelo treinamento ou por pesquisas baseadas em aplicações de métodos e técnicas e reconheceram a necessidade de investigar o que constituía um bom ensino e de que forma ele poderia ser colocado em prática, mudando o foco prescritivo para descritivo, como discutiremos nos próximos parágrafos.

Até a década de sessenta do séc. 20, as pesquisas na área de formação de professores dedicavam-se à descrição das qualidades pessoais dos professores como

elementos determinantes da qualidade do ensino. O objetivo era encontrar características estáveis neles, a fim de criar um modelo único de “bom professor”. Segundo Teberosky e Cardoso (1990, p. 49), por volta dos anos setenta, é que “a pesquisa na sala de aula começou a ser estruturada de maneira mais sistematizada, apoiada no paradigma processo-produto”. Com base nesse paradigma, os pesquisadores começaram a relacionar as qualidades pessoais dos professores com os resultados acadêmicos dos alunos e, com isso, surgiu o conceito de *competência docente*. Sob essa ótica, o objetivo da formação de professores passou a ser a criação de técnicas eficientes capazes de alcançar um resultado positivo com os alunos (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990; OLIVEIRA, 2004).

Conseqüentemente, a formação de professores centrava seus esforços na aquisição e desenvolvimento de habilidades com o objetivo de levá-los a pôr em prática determinados conhecimentos de maneira que o rendimento dos alunos fosse otimizado. O professor, de acordo com esse paradigma, era considerado o executor de prescrições curriculares, elaboradas por “profissionais competentes”, que acreditavam que as variáveis da sala de aula poderiam ser controladas externamente (CONTRERAS DOMINGO<sup>32</sup>, 1985 *apud* TEBEROSKY; CARDOSO, 1990, p. 50).

Com o impacto da psicologia cognitiva, o objeto de estudo das pesquisas sobre formação docente deixou de ser a conduta do professor e passou a residir na compreensão dos processos psicológicos que sustentam e condicionam sua atuação. O professor passou a ser visto como um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990, p. 50). Seus conhecimentos, modelos mentais e atitudes, construídos ao longo da vida, passaram a ser considerados. A

---

<sup>32</sup> CONTRERAS DOMINGO, J. El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. v. 277, mai/ago. 1985.

pesquisa sobre o pensamento do professor começou a evoluir com identidade própria, procurando entender os processos e estruturas implícitas em seu pensamento.

Moita Lopes (1996) e Wallace (1991) propõem a formação de um professor de línguas que não é mais treinado para aplicar métodos de ensino e transmitir conhecimentos prontos e acabados. Análogo a isso, o pensamento de Freire (1996, p. 22): “(a) reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Jorge (2001, p. 4) afirma que “a concepção de formação desses profissionais (dos professores) tem mudado de treinamento para uma concepção de formação”. Essa formação, inicial ou continuada, traz a oportunidade para o professor refletir sobre sua forma de pensar, experiências e conhecimento, a fim de reconstruir, em um processo contínuo, sua própria abordagem de ensinar. O professor, nesse processo, é a pessoa “que se forma ao formar e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). Ele aprende em um processo de reciprocidade com o aluno e com a prática.

Para Richards (1998, p. 3)<sup>33</sup>, “os professores, mais que os métodos, é que fazem a diferença na sala de aula”, pois eles não são mais aqueles que simplesmente aplicam técnicas compatíveis com um certo método, mas aqueles que refletem e constroem sua prática. Segundo Mattos (2000), esse profissional reflexivo, em um processo de desenvolvimento profissional, cria estratégias, assume posturas e adota procedimentos dentro da sala de aula no intuito de contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, explorando e tentando entender sua própria metodologia. Para Teberosky e Cardoso (1990), o objetivo dessa reflexão é, além de uma prática de autoavaliação, uma

---

<sup>33</sup> “Reflective approaches to teacher development start from the assumption that teachers, rather than methods, make a difference...” (RICHARDS, 1998, p. 3 tradução nossa)

forma de os professores investigarem suas próprias teorias e formularem princípios explicativos para seu ensino.

Nesse sentido, a formação dos professores passa a ser um processo de construção ou de reconstrução do conhecimento desenvolvido pela mediação de leituras, cursos de capacitação, pesquisa-ação, ações colaborativas e com base nos recursos socialmente disponíveis, além do próprio sistema de conhecimentos prévios e de sua própria prática (JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2006). Portanto, temos de considerar que não é suficiente que o professor saiba o que deve ser feito, mas ele tem de desejar realizar ou incrementar sua prática de determinada maneira. As abordagens de ensinar<sup>34</sup> e aprender do professor podem ser determinantes na tomada de decisões em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1999, 2002; BARCELOS, 2001). Como desenvolver nesse profissional o “pensamento pedagógico que se pauta na incorporação da dimensão política do fazer pedagógico e do conceito de transformação social nela implícita” (GIMENEZ *et al.*, 2002, p. 58)? Que tipos de habilidades os professores desenvolvem pela reflexão?

Magalhães (2004, p. 70) sugere que se propiciem aos professores momentos para “a apropriação de novas organizações discursivas, que lhes permitam descrever e avaliar as práticas de sala de aula e a aprendizagem, na interação com os outros”. Segundo a autora, a colaboração é o fator central para o desenvolvimento crítico do professor. Durante a colaboração, o professor pode “desenvolver habilidades como a descrição, interpretação, associação de ideias, confronto e reconstrução primordiais para que o professor se torne agente de sua ação” (MAGALHÃES, 2004, p. 70). Romero (2008) ressalta a importância de ser dada aos professores ainda em formação a oportunidade “para se expressarem, documentarem e refletirem sobre sua trajetória” de aprendizagem.

---

<sup>34</sup> “Abordagem de ensinar é o conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmo crenças intuitivas” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13).



Segundo ela, dessa forma, eles terão a possibilidade de re-significar sua prática futura, pois estarão “cientes dos sentidos construídos ao longo de sua trajetória” e “das diferenças que há entre eles e suas representações” (ROMERO, 2008, p. 417). Liberali (2008, p. 45) afirma que a re-significação da prática pela abordagem reflexiva “tem como foco instrumentalizar os educadores, para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas”.

A colaboração tem sido estudada em ambientes de formação inicial e continuada. Ela é apontada como um dos elementos que auxiliam o educador na transposição do saber ingênuo para a construção do saber mais crítico (FREIRE, 1996, p. 39). Compreendemos a necessidade de uma formação continuada e reflexiva que desenvolva, dentre outros aspectos, a consciência sobre suas ações e a autonomia (CELANI, 2001, 2002; MELLO, DUTRA; JORGE, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). A autonomia, neste estudo, é vislumbrada como a capacidade multidimensional que o professor possui de construir seu desenvolvimento profissional. É um processo pelo qual ele conscientiza-se, direciona seus processos cognitivos, o curso da própria aprendizagem e o gerenciamento das tomadas de decisões na reconstrução de seus próprios objetivos e modelos mentais, encontrando sua própria voz na colaboração e tornando-se autores de seus próprios mundos (BENSON, 2001; PENNYCOOK, 1997)<sup>35</sup>.

Como apresentamos nos parágrafos anteriores, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas na área de formação de professores de línguas estrangeiras. No entanto, muitas representações negativas do ensino de LE nas escolas públicas ainda estão sendo construídas pela sociedade, de um modo geral. É comum ouvirmos asserções que atribuem ao professor à responsabilidade da má qualidade do ensino de LE, ou até

---

<sup>35</sup> Os conceitos de autonomia foram elaborados em relação aos aprendizes de línguas estrangeiras. Neste estudo, foram feitas adaptações desses conceitos para atender aos objetivos propostos.

mesmo que a escola pública não ensina LE. Essa atribuição é explicada pelo fato de o professor ser despreparado ou desqualificado, sendo também culpada a universidade que não dá a devida formação aos professores, ficando, então, questionada em sua excelência. No entanto, como apontado por Dalben (2004), as universidades públicas, que podem carregar o título da “excelência” do conhecimento superior, formam apenas 30% dos professores da Educação Básica. Além disso, sabemos, também, que a formação de professores não é contemplada no interior das universidades como uma área de prestígio acadêmico. E, ainda, segundo a autora, os programas de pós-graduação, pouco ou nunca, se estruturam com concretas articulações com a graduação na busca pela incorporação da excelência na formação do professor.

A educação continuada pode ser um espaço que possibilita ao professor se educar para a autonomia, prosseguindo com sua atividade como educador. Essa formação deve assegurar “o uso da linguagem como prática discursiva” em que os professores sejam ouvidos e tragam os desafios que vivenciam em seus contextos para que, em parceria com a universidade sejam agentes de mudança por meio da reflexão crítica e da ação colaborativa (GOLDCHLEGER, 2003; MAGALHÃES, 2004; OLIVEIRA, 2006). Esse processo de mudança ou transformação é possível, pois “cada ação é assumida como mediada pelos indivíduos que se constituem como agentes com poder de mudar suas condições que medeiam suas atividades” (LIBERALI, 2008, p. 22). Pela educação continuada que privilegia a parceria, a formação e a investigação, o professor terá a oportunidade de discutir e negociar sua forma de pensar e buscar ações mais inovadoras, retomando a conscientização de diversos processos de ensino e aprendizagem (CELANI, 2003, p. 28). Essa formação pode “propiciar ao professor a criatividade, segurança para contornar fatores contextuais que queiram se inter-relacionar à sua abordagem de ensinar” (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, p. 287) e pode

auxiliar na reestruturação do modelo mental do professor, de forma a agregar valores à formação acadêmica e profissional para reconstruir conceitos propícios a ela. Desse modo, a formação docente deve considerar os aspectos linguísticos e cognitivos implícitos na profissão, como discutiremos posteriormente.

### 2.5.1 A linguagem como ferramenta para construção de reflexão do professor

Nesta tese, propomos que a formação do professor seja reflexiva e continuada, e postulamos que a linguagem é a ferramenta utilizada para a construção do conhecimento de forma significativa, levando ao desenvolvimento da consciência dos fatores norteadores da prática docente. Dessa forma, esta pesquisa pode servir de instrumento para conscientizar o professor de “como” e “por que” usar uma linguagem mais democrática com os alunos em sala de aula, ou seja, como ele pode promover uma construção discursiva colaborativa (DUTRA; MELLO, 2001). Acreditamos que é pela verbalização da prática, da interação e do diálogo colaborativo ou do trabalho coletivo que “as participantes (a pesquisadora e a professora) poderão criar, por meio da linguagem e da negociação de sentidos, um conhecimento comum, próprio àquele espaço de intersubjetividade e vinculado à realidade sociocultural deles” (JORGE, 2005, p. 163).

Sendo assim, nesta investigação, ao criarmos possibilidades para a instauração do diálogo colaborativo nas relações entre as participantes (a pesquisadora e a professora), possamos contribuir para a ampliação, o uso e aplicação das habilidades psicológico-superiores como ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico da professora. E almejamos que em um momento posterior, essas habilidades se transformem em “[...] processos individuais no plano intrapsíquico ou intramental” da

participante e que essas aptidões interfiram de forma positiva na prática delas (VYGOTSKY, 1984, p. 75). Para fomentar esse processo, sabemos que é necessário que a professora, deseje que o desenvolvimento ocorra e, que ela aprenda a fazer conexões entre conhecimentos novos e seus esquemas e experiências prévias. Para tal, é importante que ela continue a criar os meios para se capacitar continuamente e também continue a descrever, analisar e explicar sua abordagem de ensinar para compreender, “como e por que faz certas escolhas ou toma certas atitudes em sala de aula” (DUTRA; MELLO, 2001, p. 47).

## 2.6 Considerações finais

As seções discutidas anteriormente são de considerável relevância para o desenvolvimento desse estudo e para a LA. Os aspectos teóricos mencionados possibilitam a discussão e compreensão dos fatores que subjazem os processos de construção do conhecimento, do pensamento pedagógico e da implementação da prática e da mudança conceitual. A definição de linguagem, cognição e a apresentação dos estudos sobre interação, nos possibilita compreender o processo de aprendizagem de LE considerando aspectos cognitivos, sócio-histórico-culturais e nos permite compreender melhor os dados do nosso estudo. A discussão acerca da Teoria dos Esquemas complementada pela Teoria dos Modelos Mentais nos auxiliam a fazer previsões de como raciocinamos, discutimos sobre certos construtos, bem como porque estamos passíveis de errar durante a construção do conhecimento e como isso pode interferir na prática pedagógica.

Como discutido previamente, os modelos mentais dos professores podem influenciar na compreensão e na atuação deles em sala de aula. No caso do nosso

estudo, o fato de a participante estar inserida em um projeto de educação continuada e na pesquisa com foco na aprendizagem centrada no desenvolvimento do pensamento reflexivo e com a reaproximação entre formadores e professores em educação continuada, pode ser um instrumento para o desenvolvimento nos âmbitos reflexivo, crítico e profissional (ALMEIDA FILHO, 1999; JORGE, 2005; MAGALHÃES, 2004; MATTOS, 2000; OLIVEIRA, 2004; PERKINS, 1994; PESSOA, 2002; TELLES, 2002).

O capítulo seguinte descreve a metodologia para a realização deste estudo.

## *Metodologia*

### 3.1 Considerações Iniciais

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, tendo em vista os objetivos propostos, apresentamos os aspectos teóricos que norteiam e justificam a escolha da natureza da pesquisa, do método e dos procedimentos utilizados na coleta e na análise de dados. A justificativa é embasada em Bogdan e Biklen (1994), Brown e Rodgers (2002), Chizzotti (1991), Erickson (1986), Nunan (1992) e Wallace (1998). Na segunda parte do capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa, o perfil da participante, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. A descrição e discussão são justificadas segundo os pressupostos defendidos por Bartlett (1990), Lamy e Goodfellow (1999) e Oliveira (2006). Na terceira parte, descrevemos e justificamos o modelo de análise dos dados.

Esta pesquisa é um estudo de caso qualitativo e interventivo<sup>36</sup>, realizado com uma professora participante e a pesquisadora de um curso de educação continuada. Para realizar o estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: questionários, observação de aulas, filmagens e discussão em sessões reflexivas.

---

<sup>36</sup> Pesquisa qualitativa interventiva – objetiva organizar uma mudança nas situações indesejadas ou não compreendidas (CHIZZOTTI, 1991, p. 105). No caso deste estudo, ele se caracterizará como interventivo porque a professora e a pesquisadora decidiram discutir, planejar e promover mudanças na prática docente.

### 3.2 Natureza da Pesquisa: Qualitativa

A escolha pela pesquisa de cunho qualitativo se justifica porque, por meio dela, é possível interpretar o comportamento da participante e os significados das interações sociais para compreendermos os fenômenos da sala de aula (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ERICKSON, 1986). A pesquisa qualitativa tem orientações filosóficas baseadas na fenomenologia e na dialética<sup>37</sup>. No caso deste estudo, essa é estabelecida entre a professora participante e a pesquisadora, justamente para que pudessem criar espaços para a negociação, discussão, reflexão e compreensão do processo interacional na sala de aula de LE. Justifica-se a abordagem da pesquisa qualitativa porque ela

Dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, ou então dos vínculos indissociáveis das ações particulares com contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

O conhecimento construído na pesquisa qualitativa não se configura apenas por um agrupamento de dados isolados ligados ou explicados por uma teoria. Nesta pesquisa, a pesquisadora e a participante são partes integrantes do processo de

---

<sup>37</sup> Dialética: “na Grécia antiga o conceito era equivalente ao de diálogo, passando depois a referir-se, ainda dentro do diálogo, a uma argumentação que fazia clara distinção dos conceitos envolvidos na discussão. Com Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540-480 a.C.), toma nova feição englobando o conceito de ‘mudança’, a partir da constatação de que é por meio do conflito que tudo se altera” (MARCONI; LAKATOS, 2000, p. 81). “Hegel fundamenta-se nas contradições e, procurando as relações das partes formadoras de um todo orgânico, busca a plenitude; ora, a contradição está presente em toda a realidade: tudo tem relação com o todo, que encerra em si próprias contradições. Nada é finito, mesmo que assim pareça: o que se apresenta como finito é algo que irá se transformar, apresentando-se a nossos olhos sob outro aspecto. Os contrários são verso e anverso de uma mesma realidade; portanto, ao mesmo tempo que se antagonizam, também se identificam. A dialética é a lógica do conflito, do movimento, da vida” (MARCONI; LAKATOS, 2000, p. 82). Para Bakhtin (1953), a dialogia refere-se às muitas formas como duas ou mais vozes entram em contato. Uma das formas apontadas pelo autor é a polifonia em que a voz de um indivíduo assume, integra e constitui o discurso do outro. Essa perspectiva de dialética explica como “atividades intermentais se tornam gradativamente intramentais, por meio da mediação do discurso” (LIBERALI, 2008, p. 25).

construção do conhecimento. Neste estudo, elas interpretam, explicam e discutem, em sessões para esse fim, os fenômenos interacionais da sala de aula, atribuindo-lhes significados. O objeto estudado, neste caso, a sala de aula, não é nem “inerte e neutro”; ele possui significados e relações que são estabelecidas pelos participantes durante suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Na pesquisa de cunho qualitativo, o papel da pesquisadora é crucial. É importante privar-se de “preconceitos e predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82), a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que “partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências da participante, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao contexto que os circunda e aos atos que realizam” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82). Nossa investigação apresenta características que condizem com os princípios da pesquisa qualitativa. O contexto da sala de aula foi analisado em seu âmbito natural. Nas sessões de discussão, foram promovidos momentos para a interação entre a pesquisadora, que assumiu o papel de colaboradora<sup>38</sup> no processo, e a participante.

A pesquisa qualitativa em questão foi desenvolvida em formato de estudo de caso. A motivação pelo uso desse formato se deu por ele adequar-se aos objetivos mencionados anteriormente. Este desenho de pesquisa “envolve um estudo intenso do ambiente, do status corrente, e das interações no contexto de uma dada unidade

---

<sup>38</sup> Somente durante a observação das aulas na escola, a pesquisadora assumiu o papel de observadora não-participante. A colaboração ocorreu nas sessões de discussão coletiva.



social: um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma comunidade”<sup>39</sup> (BROWN; RODGERS, 2002, p. 21). O estudo de caso é uma caracterização para designar pesquisas que coletam e registram dados de casos particulares ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

A possibilidade de aprofundamento que o estudo de caso oferece se dá uma vez que os recursos se vêm concentrados no caso visado, sem submetê-lo às restrições ligadas à comparação de um caso com outros semelhantes (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156). Esse tipo de formato de pesquisa é uma forma de legitimar um estudo dentro de seu contexto. Por meio dele, pode-se representar uma multiplicidade de pontos de vista, oferecer interpretações alternativas e também dados para pesquisas futuras. Ele é um exemplo, inserido em um contexto mais geral (NUNAN, 1992, p. 75), pois realizam-se uma descrição e uma análise de um caso dentro do seu ambiente. A maior vantagem do uso desse formato para esta pesquisa é o viés de uma metodologia flexível, isto é, que poderia ser realizada ou configurada com ou sem intervenções da pesquisadora. Como observa Nunan (2002, p. 83), pesquisa dessa natureza devem ter um todo holístico para se compreender a complexidade e a natureza dinâmica do caso em questão.

Além disso, a natureza específica e limitada do estudo de caso o “torna mais acessível para a prática profissional”, podendo assim, ser desenvolvido em sala de aula para “solução de problemas, aplicação de determinadas teorias à prática, para

---

<sup>39</sup> Tradução de: “Case study research comprises an intensive study of the background, current status, e environmental interactions of a given social unit: an individual, a group, an institution, or a community (BROWN; RODGERS, 2002, p. 21).

gerar hipóteses ou para ilustrar e compreender melhor os eventos relativos a ela” (WALLACE, 1998, p. 164).

Nesta pesquisa, a professora assistiu e analisou às próprias aulas, participou de sessões de discussão com a pesquisadora e investigou o contexto escolar para a compreensão da prática docente e dos aspectos relacionados à interação. Durante o processo, a participante e a pesquisadora planejaram propostas de mudanças, visando a compreender ou solucionar problemas. A pesquisadora transcreveu e analisou todos os dados, para compreender os possíveis modelos mentais que se configuravam à medida que a professora refletia sobre os aspectos da sala de aula. As aulas da participante foram analisadas e categorizadas pela pesquisadora e a triangulação dos procedimentos de coleta de dados foi feita para se ter uma visão detalhada do fenômeno estudado e para atingir os objetivos traçados.

### 3.3 Contexto da Pesquisa

A investigação foi desenvolvida em um Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE). Esse projeto é desenvolvido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Ele atende a professores de inglês e espanhol das redes públicas (municipal e estadual de ensino) e é composto de quatro eixos: linguístico, metodológico / reflexivo, a vida escolar e pesquisa-ação, totalizando 300 h., em dois anos<sup>40</sup>. Na época da coleta de dados, a participante tinha às sextas-feiras disciplinas como abordagens e métodos, avaliação, pesquisa-ação, habilidades integradas, pronúncia, planejamento, ensino de línguas estrangeiras

---

<sup>40</sup> Esse era o formato do projeto entre 2002 e 2007. A participante foi aluna no projeto nos anos de 2006 e 2007. A partir de 2008, o projeto passou a ter um formato de um ano, com 192 horas.

mediado por computador, etc. Aos sábados eles tinham aulas de língua inglesa. Essas aulas eram dadas na LI e a integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita promovida durante as aulas contribuía para o aprendizado da participante, visava promover a autonomia e gerar oportunidades de experimentação das diversas questões abordadas nos módulos ligados à metodologia e pesquisa em sala de aula.

O projeto envolve professores da universidade, alunos da graduação e pós-graduação e tem grande relevância acadêmica e social para os que dele participam direta ou indiretamente<sup>41</sup>. O Projeto EDUCONLE visa a oferecer aos participantes oportunidades para o desenvolvimento profissional nos âmbitos tanto linguístico como metodológico.

O projeto tem uma grande relevância acadêmica e social, principalmente, por primar pela integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Desde o início do projeto em 2002, diversos alunos das habilitações em inglês e espanhol têm tido a oportunidade ímpar de ter contato direto com professores da rede pública, participar do planejamento dos módulos de ensino de língua e de metodologia e atuar em sala de aula, sendo observados e orientados pelos professores da FALE ou FAE e por alunos do POSLIN. Esses alunos fazem efetivamente a ligação entre a teoria e a prática e tornam-se mais bem preparados para atuar com sensibilidade e desenvolverem-se profissionalmente no contexto educacional brasileiro, por vezes carente de profissionais criativos e com autonomia para atender às demandas da sociedade. Além disso, temos observado ao longo dos anos o aumento de interesse dos monitores egressos do EDUCONLE em desenvolver pesquisas de mestrado no contexto da escola pública (DUTRA; MELLO, no prelo, 2008, p. 1)

Dois contextos foram analisados. A coleta de dados da pesquisa referente às aulas foi feita em uma escola pública estadual militar, onde a professora atua. Essa escola atende ao ensino fundamental e médio. O QUADRO abaixo apresenta o contexto de coleta, a turma e o período de observação de aulas:

---

<sup>41</sup> Como as propostas de desenvolvimento profissional estão intimamente ligadas com a atuação dos professores, há muitos relatos que seus alunos passaram a participar mais, a aprender mais (NÉRI, 2006) e a utilizar mais a LI.

**QUADRO 4****Contexto da pesquisa**

<b>CONTEXTO DAS AULAS</b>	<b>TURMAS OBSERVADAS</b>	<b>PERÍODO</b>
Escola Estadual Militar	Ensino Médio	2006-2008

**A Escola Estadual**

A Escola Estadual Militar originou-se do ideal de alguns oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais que pensaram em criar um estabelecimento de ensino que atendesse aos dependentes dos militares e que tivesse uma filosofia educacional pautada pelos princípios da disciplina, ética e cidadania. Atualmente, as unidades do colégio em questão atendem o ensino fundamental e médio e o processo seletivo dos alunos é bastante rigoroso. Os professores também passam por critérios de seleção rígidos. Os professores são vinculados ao funcionalismo do Estado, mas prestam um concurso interno fazendo uma prova escrita, uma entrevista e dão aula para uma banca de professores da escola. Eles têm uma carga horária diferenciada e salários maiores que a média no Estado. Nossa investigação foi realizada em uma das unidades de Belo Horizonte e as turmas eram do ensino médio. As salas de aula são amplas e têm em média trinta alunos. Os professores têm acesso a televisores, vídeo cassetes e aparelhos de som para o desenvolvimento das aulas. A coleta de dados foi feita em duas unidades da escola militar. No início da pesquisa, a professora trabalhava em uma unidade em que o planejamento anual e todo o material para as aulas eram desenvolvidos pela professora. Na coleta tardia, a professora havia sido transferida para outra unidade que utilizava um material didático com foco na leitura.

O segundo contexto de coleta foi o das sessões de visionamento e as sessões de discussão, que foram realizadas em uma sala de aula da Faculdade de Letras (FALE) equipada de televisão, vídeo cassete e gravadores de áudio.

### 3.3.1 Participantes

O estudo de caso foi desenvolvido contando com a participação de uma professora participante do Projeto EDUCONLE, seus alunos<sup>42</sup> e a pesquisadora. Inicialmente, foram convidadas para participar da pesquisa duas professoras admitidas no Projeto EDUCONLE, em 2006, ou seja, no primeiro ano de participação no projeto. No entanto, uma das participantes (Isabel Cristina) não tomou parte de todo processo. Decidimos, portanto, manter o foco das análises na participante Kênia<sup>43</sup>. Isabel Cristina desempenhou o papel de co-participante neste estudo colaborando nas sessões de discussão em grupo. Portanto, a partir de agora quando nos referirmos as participantes, estamos falando de Kênia e a pesquisadora.

#### Descrição do perfil das participantes

Os perfis das participantes (Kênia e da pesquisadora) foram construídos mediante análise das fichas de cadastro e das narrativas escritas por elas como parte da programação da primeira semana de aula do Projeto EDUCONLE. O QUADRO abaixo representa, de forma sucinta, o perfil das participantes:

---

<sup>42</sup> Os alunos são participantes da pesquisa, mas o foco das análises será dado na professora.

<sup>43</sup> As professoras decidiram manter os nomes próprios durante a participação na pesquisa: Kênia Sidon Sirianni e Isabel Cristina Moura.

### QUADRO 5

#### Perfil das participantes da pesquisa

Nome	Licenciatura Plena	Estuda inglês	Experiência docente 2007	Escola	Condição na escola
Kênia	Universidade Privada	9 anos	7 anos	Estadual Militar	Contratada
Pesquisadora	Universidade Federal	15 anos	17 anos	Municipal Privada	Efetiva

#### **Kênia**

A professora Kênia, graduou-se em Letras com licenciatura plena em inglês e português no ano de 2000 por uma universidade privada em BH. Após a graduação, em 2001, continuou tendo aulas de inglês no Centro de Extensão (CENEX – FALE) e a partir de 2006 freqüenta somente as aulas do projeto EDUCONLE. Ela atua em escolas públicas estaduais como professora contratada há sete anos. No início da pesquisa, em 2006, a professora trabalhava em duas escolas com o ensino médio: a escola militar e outra escola estadual em Ribeirão das Neves-Contagem. Os cargos eram completos com 20h/a semanais distribuídas em 9 (nove) turmas, com uma média de trinta (30) alunos por turma em cada escola.

#### *Narrativa do aprendizado de Língua estrangeira*

A minha experiência com língua estrangeira na escola regular foi chocante, boa e ruim ao mesmo tempo. Consegui provar a mim mesma que posso fazer a diferença quando todos dizem que o inglês na escola regular é diferente ou não é inglês de curso livre. Foi negativo ter que provar às pessoas que, para fazer o meu papel preciso de

apoio e é difícil vencer barreiras quando o seu inimigo é o próprio colega da mesma disciplina e que faz do inglês uma aula de recreio ou de *Verb to Be*.

Antes da graduação, eu só tive contato com a língua inglesa na escola regular. Tive uma excelente professora, mas foi apenas durante um ano em que ela falava fluente e me fazia sonhar em falar também. Mesmo depois, quando decidi graduar em Letras, minha licenciatura seria em Português e Inglês. Só então, nos últimos períodos que fiz a segunda opção motivada também por um professor que era excelente. Entretanto, as aulas foram ministradas em inglês totalmente só nos últimos períodos e por causa desse professor.

Em relação a minha experiência docente, tenho momentos bons e ruins e sofri muito para chegar à conclusão de como conquistar o aluno vencendo barreiras do preconceito, condições sócio-culturais até ser aceito que as aulas fossem ministradas em inglês por parte dos pais, dos alunos e da equipe pedagógica.

Dois aspectos marcaram esta experiência docente: Percebi que a boa relação com o aluno, principalmente os adolescente, contribui muito para o método e o processo de ensino fluir, pois era difícil separar o fato de que esta relação fosse possível sem perder o respeito deles. E o segundo aspecto esbarra com a questão da confiança que o aluno deve sentir no seu trabalho. Ele percebe quando você gosta ou não do que faz se tem ou não domínio de conteúdo, se vai ou não comprar o material adotado pela escola, pois ele sabe ou não se você é o tipo de professor que o usa. Devemos ser firmes nesses aspectos.

## A pesquisadora

A pesquisadora graduou-se em Letras com licenciatura plena em inglês no ano de 2001, concluiu o mestrado em Linguística Aplicada em 2004 e está desenvolvendo este estudo como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, pela UFMG. Antes da graduação, estudou inglês em cursos de idiomas onde começou a lecionar inglês em 1992. Durante a graduação, participou de projetos de pesquisa na área de formação de professores e trabalhou em um Centro de Extensão como estagiária, dando aulas de inglês. No início da investigação, a pesquisadora participava do projeto EDUCONLE na organização e planejamento das aulas de língua e, também cursava uma especialização em Didática do Ensino Superior. Ela atuava em escolas públicas e privadas como docente há dezessete anos. Na época, ela trabalhava em uma escola pública municipal como professora efetiva do ensino médio, dando aulas de inglês para uma média de 30 alunos por turma e substituindo professores. Além disso, lecionava em uma faculdade privada as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Metodologia e Prática de Pesquisa para uma média de 40 alunos por turma. Os cargos eram completos com 20h/a semanais cada um.

### *Narrativa do aprendizado de Língua estrangeira*

Comecei a estudar inglês em uma escola pública no ensino fundamental. Tive bons professores de inglês que me ensinaram muita gramática e leitura. Uma professora em especial, Aronita, dava aulas dinâmicas e muitos trabalhos em pares e grupos, e eu aprendi muito com ela. Eu sempre tive interesse pela língua e aprendia rápido, as regras



e o vocabulário. Comecei a estudar no *Fisk* quando adolescente, mas não dei continuidade.

Em 1990, eu já lecionava como professora regente em escolas de pré-escola e do ensino fundamental e decidi retomar as aulas de inglês. Matriculei-me no New York Institute, onde estudei e trabalhei de 1992 até 1998. Aprendi inglês lá com o método audiolingual, mas naquela época eu nem sabia da existência dos outros. Meu professor, Evandro, me disse que eu tinha uma boa pronúncia e era muito aplicada e me ofereceu uma bolsa de estágio. Assim, eu tinha aulas à noite com uma turma e dava aulas à tarde para crianças. E eu fui aprendendo a língua ensinando. Ele foi muito importante para a minha carreira, pois me ensinou que, na vida, temos desafios e temos capacidades para superá-los.

Bem, mas eu não falava quase nada em inglês e com o tempo, meus alunos começaram a me superar e a falar em inglês. Eu tive que me matricular em outra escola para aprimorar. Entrei para o CCAA onde frequentei aulas durante dois anos no avançado. Aprendi a falar, passei no vestibular e fui aprimorando.

Na graduação e na pós tive ótimos professores que me ajudaram a compor os pilares da minha carreira que são perseverança, atitude colaborativa perante os outros e respeito.

### 3.4 Instrumentos de Coleta

Nesta sessão, serão discutidos e justificados os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação. Como mencionado anteriormente, nossa investigação visou a proporcionar momentos para reflexão pedagógica, procedendo-se a um estudo de caso, com coleta de dados qualitativa e análise interpretativa. Os dados foram

coletados por meio dos seguintes instrumentos: fichas de cadastro, narrativas, questionários, observação e filmagens de aulas, discussão em sessões de visionamento, sessões de discussão e instrumentos para promover reflexão.

#### 3.4.1 Fichas de cadastro e narrativas

Como participante do Projeto EDUCONLE, a professora Kênia preencheu uma ficha de cadastro (ANEXO B), no ato da matrícula do projeto. Dessa ficha foram retiradas informações pessoais e relativas à formação, atuação e experiências anteriores das participantes. Na primeira semana de aula, elas escreveram uma narrativa das experiências como aprendizes da LI, no caso do estudo, o inglês, e como professoras dessa língua (ANEXO C). As informações dos cadastros e das narrativas foram coletadas pelo projeto e organizadas pela pesquisadora para a apresentação do perfil das participantes na primeira fase da pesquisa (seção 3.3.1).

#### 3.4.2 Questionários

No primeiro encontro com a pesquisadora (segundo semestre de 2006), a professora Kênia respondeu a um questionário (ANEXO D) no qual teve a oportunidade de expressar sua concepção sobre interação. Ela escreveu também sobre a importância da interação, o gerenciamento das aulas, o uso da linguagem em sala de aula, as atividades propostas em suas aulas e também sobre o processo de aprendizagem. Esse questionário foi utilizado para análises das definições de interação da participante, no início da pesquisa. Ele também serviu de base para a descrição das escolhas da professora e para descrever sua abordagem de ensinar, nessa primeira fase.

### 3.4.3 Observação de aulas

A primeira fase de observação em sala de aula foi feita pela pesquisadora no período entre junho e julho de 2007, seguindo os critérios propostos por Richards (1996)<sup>44</sup>. A professora Kênia foi acompanhada durante dois meses na escola regular em que atua. Nesses meses de observação, a pesquisadora tomou notas de campo de 20 aulas e filmou três aulas da professora (Modelos nos ANEXOS E e F). Essa observação teve como objetivo a compreensão da prática docente da professora, bem como a observação do processo interacional. No ano de 2007, fase dois da pesquisa, a professora fez auto observações de suas aulas, centrando-se nos aspectos discutidos nas reuniões.

No segundo semestre de 2008, o mesmo procedimento de observação repetiu-se com a filmagem de aulas, realizadas nos meses de agosto e setembro. As observações nesse período tiveram como objetivo verificar se houve reflexos da experiência de participação na pesquisa que permaneceram na prática da professora participante.

### 3.4.4 Filmagem das aulas

As filmagens foram feitas nas três fases de coleta. No primeiro semestre de 2007 (fase um), foram filmadas três aulas da professora na primeira quinzena do mês de julho. As filmagens foram feitas pela pesquisadora e tiveram início após a observação de aulas, para que alunos e professoras pudessem se sentir mais confortáveis com a presença da pesquisadora em sala de aula. Nesse mês, as filmagens foram utilizadas

---

<sup>44</sup> Os critérios para observação das aulas foram: organização da aula, organização espacial, gerenciamento do tempo, interesse e participação dos alunos, as atividades, desempenho dos alunos nas tarefas, tempo nas tarefas, direcionamento das perguntas e respostas, suporte para a compreensão, uso de metalinguagem, desempenho dos alunos nos trabalhos em pares e grupos, padrões de interação (aluno/professor, professor/aluno, aluno/aluno), uso da LI vs. língua materna. Eles estão disponíveis no ANEXO E: Ficha de orientação para observação de aulas.

como uma amostra da prática da professora e da construção discursiva que ela promove em sala de aula.

No segundo semestre de 2007, as filmagens foram feitas pela professora Kênia e usadas para registrar as intervenções propostas nas sessões colaborativas e as possíveis transformações da prática.<sup>45</sup> As transcrições dessas aulas filmadas foram apresentadas e discutidas com a professora e serviram de dados para que ela pudesse compreender o processo interacional que promove em sua sala de aula.

No segundo semestre de 2008 (fase três), foi feito o mesmo procedimento de filmagem, nos meses de agosto e setembro. As filmagens nesse período visaram verificar o que ficou da experiência da participação na pesquisa, concomitantemente à participação das atividades do Projeto EDUCONLE. O QUADRO abaixo apresenta o cronograma das fases de observações e filmagens, intercaladas pelas sessões de visionamento:

#### QUADRO 6

##### Cronograma de observação de aulas e as sessões de visionamento

<b>Instrumento</b>	<b>Cronograma</b>
Questionário (Fase 1)	Segundo semestre 2006
Observação 1 (Fase 1)	Junho - Julho 2007
Filmagem (Fase 1)	Julho 2007
Sessão de visionamento (Fase 2 )	Julho 2007
Filmagem (Fase 2)	Segundo semestre 2007
Observação / filmagem (Fase 3)	Agosto - Setembro 2008

<sup>45</sup> A filmagem foi feita pela professora Kênia, pois a pesquisadora estava impossibilitada de comparecer na escola naquele período.

### 3.4.5 Sessões de visionamento e de discussão

A sessão de visionamento foi feita com a pesquisadora após a primeira etapa de observações e filmagem das aulas. Ela foi utilizada para que a participante Kênia pudesse analisar a sua prática docente e para que a pesquisadora preparasse instrumentos de reflexão e materiais de leitura adequados aos assuntos abordados nesses encontros. Após a sessão de visionamento, foram marcadas, uma ou duas vezes por mês, sessões de discussão, perfazendo um total de 8 a 10 encontros com a duração média de 1 hora e meia. Devido à extensão dos dados, decidimos apresentar os resultados de cinco encontros. Selecionamos a primeira e segunda sessão de discussão, pois elas caracterizaram o início da coleta de dados. As sessões 3 e 4 foram selecionadas porque elas mostram como eram utilizados os instrumentos geradores de reflexão e marcam o momento em que as participantes planejam ações. A última sessão selecionada mostra o momento da avaliação da unidade didática que havia sido implementada em sala de aula pela professora participante. O QUADRO abaixo apresenta o cronograma de sessões de discussão com as respectivas atividades desenvolvidas:

#### QUADRO 7

##### Cronograma de sessões de discussão

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DATA</b>	<b>OBJETIVO</b>
Sessão 1	Agosto de 2006	Responder ao questionário
Sessão de visionamento	Setembro de 2006	Analisar as aulas filmadas
Sessão de discussão 2	Agosto de 2007	Discutir aspectos teóricos relacionados a interação
Sessão de discussão 3	Novembro de 2007	Discutir o suporte e os desafios dados pelos professores na interação em sala de aula (Mariani, 1997)
Sessão de discussão 4	Novembro de 2007	Discutir textos teóricos / planejar ações
Sessão de discussão 5	Dezembro de 2007	Avaliar unidade didática / planejar ações

Nessas sessões, participaram a professora participante e a pesquisadora, para que o grupo pudesse expor o que pensam a respeito de sua prática. Além disso, elas tiveram a oportunidade de repensar a forma como ensinam, de discutir suas expectativas, dificuldades e anseios em relação ao processo interacional que promovem em sala de aula. A professora Isabel Cristina participou apenas do questionário, da sessão de visionamento e da segunda sessão de discussão. A pesquisadora e as participantes discutiram e elaboraram planos de ação e estratégias para alcançar um nível de interação contingente (LAMY; GOODFELLOW, 1999, p. 44), para trabalhar integrando as habilidades de compreensão e produção oral e escrita ou para solucionarem problemas em suas aulas em sua sala de aula.

#### 3.4.6 Instrumentos para gerar reflexão

Como o papel da pesquisadora era o de colaboradora do processo, ela selecionou algumas leituras técnicas e instrumentos que pudessem deflagrar a reflexão crítica, a colaboração e propiciar a captura e modelagem dos processos de mudança conceitual (VOSNIADOU, 1994).

O primeiro objetivo era relacionado à discussão do conceito e à importância da interação para o desenvolvimento da aprendizagem eficaz dos alunos. Então, a pesquisadora decidiu iniciar fazendo sugestões de leituras que fomentassem tal debate e que pudessem eliciar a compreensão da professora acerca do construto da interação para o desenvolvimento das aulas e da importância de promover um discurso democrático que dê voz aos alunos em sala de aula.

As leituras subsequentes foram escolhidas de acordo com a necessidade e o interesse da professora participante. Esse procedimento foi utilizado, porque acreditamos que a leitura tem um grande potencial para o enriquecimento de uma

estrutura conceitual existente e até mesmo para a revisão das teorias implícitas às práticas dos participantes. Temos consciência de que o processo de reconstrução da prática de professores é complexo, pois ele requer uma “revisão de pressuposições entrincheiradas” e, como nossos modelos mentais não são estáticos, podemos observar inconsistência entre o dizer e o fazer, conhecimento inerte ou a criação de erros conceituais” (VOSNIADOU, 1994, p. 47).

O QUADRO abaixo apresenta as referências bibliográficas que foram propostas pela pesquisadora, lidas e discutidas pelas professoras nas sessões coletivas:

### QUADRO 8

#### Bibliografia adotada nas sessões de discussão

---

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

MARIANI, L. *Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy*. Milano: on-line, 1997. Disponível em: [http://utenti.tripod.it/learning\\_paths/Mypapers/Papersupport.htm](http://utenti.tripod.it/learning_paths/Mypapers/Papersupport.htm). Acesso em: 25 de Março de 2006.

MARQUES, A. L. P. *O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua*. 2007. 174 f. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação Em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. (Capítulo do referencial teórico)

---

A pesquisadora também utilizou um *inventário de desafios e de suporte para a interação* (MARIANI, 1997). Esse recurso consiste de um questionário fechado, com escalas de frequência (sempre, quase sempre, com frequência, às vezes, raramente ou nunca) sobre o estilo, a abordagem de ensinar, o tipo e o gerenciamento das atividades em sala de aula e uma tabela de cálculo dos resultados com escalas de 0 a 30 (ANEXO H). A professora recebeu um questionário com escalas e ela deveria ler as afirmativas

relacionadas à sua prática e circular a opção que fosse mais condizente com sua prática, por exemplo:

"CHALLENGE" SCALE	Always or nearly always	Often	Some times	Rarely or never
1. I set "open" tasks, which have no pre-determined solution.	3	2	1	0

Ele teve o objetivo de iniciar a reflexão e discussão acerca do estilo da professora em termos da tendência ou não de oferecer apoio e desafios aos alunos. Ela respondeu ao questionário e, em seguida, discutiu os resultados com a pesquisadora.

Outro recurso utilizado nas sessões de discussão foi a construção de mapas conceituais sobre interação, com posterior discussão. Os mapas são como ferramentas ou *modelos conceituais* que possibilitam ao aprendiz desenvolver um processo cognitivo de aprendizagem consciente de novas informações, uma vez que essas estariam diretamente relacionadas com a estrutura de conhecimento prévio (AMORETTI, 2001, p. 50). Também chamados de redes semânticas, os mapas são representações espaciais dos conceitos e de suas relações. A pesquisadora construiu o mapa determinando as palavras de ligação e a participante o preencheu com palavras-chave que dessem sentido ao que fora proposto (ANEXO I).

Segundo Amoretti (2001), os mapas conceituais representam, simultaneamente, o processo de organização do conhecimento, por meio das relações (*links*) e o produto, por meio dos conceitos (nós). Assim, mais do que a relação entre o aspecto linguístico e o visual, está a interação dos objetos e seus códigos (AMORETTI, 2001, p. 49). Neste estudo, pretendia-se que a discussão sobre os mapas levasse a participante a construir modelos mentais consistentes e adequados, pois “a mente humana opera com modelos mentais, mas modelos conceituais podem ajudar na construção de modelos mentais” (MOREIRA, 1997, p. 8).



### 3.5 As Análises

Na primeira fase de coleta, os dados das fichas de cadastro, dos questionários, das narrativas e dos instrumentos para deflagrar reflexão (vídeo, mapas conceituais, inventário sobre interação) foram organizados e compilados. Durante os dois meses de observação (no início e final da pesquisa), e durante o período em que a participante esteve envolvida em atividades reflexivas, foi investigada a organização interacional promovida por ela, como ela a colocava em prática e como discutia sobre ela. Todas as sessões de visionamento, sessões de discussão e três aulas foram transcritas e retomadas em discussões posteriores nas sessões e na análise de dados. A transcrição desses dados foi feita seguindo os padrões de análise da conversação de Marcuschi (1986)<sup>46</sup>.

Para responder às perguntas de pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos para a análise dos dados. Na primeira fase, partiu-se da análise dos questionários para conceituar e discutir a importância da interação. Foi feita a análise de como a professora conceitua o processo interacional proposto por ela em sala de aula. Ela teve acesso a esses dados e pode discuti-los, o que foi uma forma de encorajá-la a um processo de reflexão sobre a sua prática. O objetivo era tornar explícitos os possíveis fatores implícitos ao processo interacional, bem como compreender como ela ponderava sobre a sua experiência e como verbalizava esta interpretação (SCHIFFRIN, 1994, p. 141).

Ainda na primeira fase, foi feita a análise da aula típica da professora participante, com base na transcrição das aulas. Foi elaborado um quadro sinótico<sup>47</sup> com categorias de análise dos movimentos pedagógicos (BELLACK et al, 1966), dos tipos

---

<sup>46</sup> Conferir a lista de convenções de transcrição

<sup>47</sup> Quadro sinótico: Relato do maior número possível das ações que ocorreram durante a interação, cronologicamente (SILVA, 2003, p.97).

de perguntas (TSUI, 1995), dos enunciados explicativos (PASSEGI, 2002) e das estratégias de negociação de imagem (TAVARES, 2003). Essas categorias foram analisadas e discutidas sob a perspectiva das pesquisas citadas anteriormente. Esse quadro é relevante para que tenhamos uma interpretação mais clara da sequência e das mudanças dos eventos comunicativos da sala de aula e também para mapear o comportamento verbal da professora e dos alunos em uma linha de tempo (ANEXO K).

Analizamos as aulas de acordo com os movimentos pedagógicos, ou seja, os acontecimentos linguísticos da aula. Esses movimentos são compostos de quatro submovimentos principais: dois movimentos iniciadores (estruturação e solicitação) e dois movimentos reflexivos (resposta e reação) (BELLACK *et al.*, 1966, p. 194). Esses movimentos referem-se às ações verbais básicas e estão classificados em termos de funções pedagógicas que geralmente emergem no discurso de sala de aula (PEDRO, 1992, p. 54). Foi utilizado também para a análise um quinto movimento que foi definido por Lundgren (1981) como movimento de ajuda ou colaboração. Os movimentos podem ser assim resumidos:

Movimentos de estruturação (STR): movimentos que organizam o contexto para a atuação subsequente, por começarem ou continuarem uma interação entre os alunos (instruções para atividades, explicações).

Movimentos de solicitação (SOL): destinam-se a provocar uma resposta verbal ou física ou encorajar aqueles a quem se destinam a prestar atenção em alguma coisa (perguntas).

Movimentos de resposta (RES): implicam um relacionamento recíproco com movimentos de solicitação e ocorrem em relação a eles (respostas).

Movimentos de reação (REA): servem para modificar e/ou avaliar o que já foi dito.

Movimento de ajuda individual (HEP) que ocorre sempre que o professor fala em particular com o aluno (PEDRO, 1992, p. 54).

Para mais detalhamento dos movimentos pedagógicos em sala de aula, a pesquisadora analisou, separadamente, os movimentos de estruturação (STR) e solicitação (SOL) da professora participante, porque eles foram os movimentos mais recorrentes nas aulas.

O movimento de estruturação ou a explicação foi compreendido como as formas que a professora utilizava para prover informações, conteúdo comunicativo ou para dar explicações de procedimentos, conceitos, vocabulário e regras gramaticais (TSUI 1995, p. 19). Passeggi (2002, p. 3) define-as como “construções explicativas ou sequências constituídas por um ou mais enunciados, que apresentam as motivações, causas ou razões de uma dada situação”. Segundo o autor, as “explicações” realizam um ato comunicativo que visa explicar e “é reconhecido como tal pelos interlocutores, através de marcas gramaticais e lexicais convencionais”. Ainda segundo o autor, o construto explicação pode ser evidenciado em enunciados constatativos, definitórios, comparativos, explicativos e exemplificativos, que se configuram em conectivos de valor explicativo.<sup>48</sup> As construções explicativas podem expressar uma mesma situação com conceitualizações diferentes, apresentando uma ordem de constatação seguida de explicação causal ou apresentar uma constatação seguida da explicação e consequência (PASSEGGI, 2002, p. 4).

Neste estudo, a eliciação<sup>49</sup> chamada por Pedro (1992, p.54) de solicitação, efetiva-se por meio de perguntas ou afirmações feitas para encorajar os alunos a falar, para checar a compreensão deles sobre o assunto estudado ou para exercer controle. Silva (2003, p. 98) afirma que a eliciação feita para o grupo todo sem nomear os alunos é positiva, pois “dá ao aluno a liberdade de se expressar e essa condição é favorável à

---

<sup>48</sup> Conjunções de coordenação explicativa e conclusiva e conjunções de subordinação causais e consecutivas.

<sup>49</sup> *Eliciting* ou Eliciação- ato cuja função é requerer uma resposta linguística, embora a resposta possa ser não verbal (TSUI, 1994, p. 84).

comunicação”. Essa estratégia é nomeada por Denscombe (1985, p.143) como *co-opção*. O professor elicia, os alunos respondem e a reação do professor às respostas dos alunos é determinada pela forma como ele avalia as respostas dadas pelos alunos.

As análises das perguntas foram baseadas na categorização feita por Tsui (1995, p. 27): perguntas de demonstração e perguntas referenciais. De acordo com a autora, as perguntas de demonstração ou de exposição são feitas pelo falante para eliciar respostas dos ouvintes que ele, enquanto falante, já conhece a resposta. Essas perguntas geram interações típicas do discurso didático. As perguntas referenciais são feitas pelo falante sem que ele espere uma resposta pré-estabelecida. Esse tipo de pergunta gera interações típicas da comunicação social e estimulam a negociação de sentido (TSUI, 1995, p. 27). As perguntas são feitas quando se têm a intenção de desencadear uma conversa (TSUI, 1994, p. 82).

O falante pode utilizar as perguntas para fazer o ouvinte confirmar, informar, engajar, esclarecer ou concordar com o que ele diz. Quando o falante pergunta para se informar, ele convida o ouvinte a fornecer informações. Em nosso estudo, consideramos as perguntas feitas para obter informações sobre os conhecimentos de língua e as perguntas feitas para controlar a disciplina. O falante pode perguntar também para confirmar determinada informação. Nesse caso, ele convida o ouvinte a confirmar a suposição do falante por meio de uma (*Question Tag*). O falante pode utilizar as perguntas para concordar, convidando o ouvinte a aderir ao seu argumento. As perguntas também podem ser utilizadas pelo falante para eliciar o engajamento do ouvinte na conversa ou para repetir ou esclarecer o que não foi compreendido. Ele convida o ouvinte a reportar de outra maneira o que foi dito para ficar mais claro (TSUI, 1994, p. 81-89).

Outra análise feita para compreender melhor a organização da conversa em sala de aula foi da negociação da imagem<sup>50</sup>, que consiste no uso de estratégias discursivas pelos integrantes de uma determinada interação para preservar ou salvar suas imagens (BROWN; LEVINSON, 1987; GOFFMAN, 1967; TAVARES, 2003). No contexto escolar, professores e alunos negociam suas imagens ao estabelecerem o discurso pedagógico específico para o contexto, considerando os fatores que influenciam essa interação e as intenções comunicativas dos interlocutores que se dão por meio de “pistas de contextualização de natureza linguística como a alternância de estilo; paralinguística, através de pausas, hesitações, entonação; e extralinguística, por meio de expressões fisionômicas, gestos e palmas” (TAVARES, 2003, p. 78).

Em nosso estudo, analisamos a negociação da imagem na sala de aula das participantes por meio da ação de cinco estratégias de negociação de imagem: “de convívio, institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea” (TAVARES, 2003, p. 79).

#### A estratégia de convívio

Esta estratégia é utilizada como forma de atenuação do discurso, ou seja, os falantes usam marcas discursivas, como pistas de contextualização para que os interlocutores percebam suas intenções comunicativas. Em nosso estudo, essa estratégia têm o objetivo de “preservar a imagem do professor como autoridade máxima que

---

<sup>50</sup> Tavares (2002) se baseou em Kramsch (1987), que estabeleceu três tipos de discurso: o discurso instrucional, o discurso de convívio e o discurso espontâneo. Segundo Kramsch, no discurso instrucional, os participantes têm papéis fixos, as tarefas são centradas no professor e a ênfase é dada à quantidade de conteúdo ensinado e à sua precisão. Opondo-se a isso, temos o discurso espontâneo, com seus papéis negociados, com as tarefas orientadas pelo grupo e com o conhecimento concentrado no processo de aprendizagem e na fluência interacional (KRAMSCH, 1987). O mais produtivo seria que, em sala de aula, os participantes conseguissem atingir um “discurso de convívio” que não estivesse em nenhum desses dois extremos, mas que aliasse elementos dos dois pólos de forma balanceada e frutífera para o aprendizado (TAVARES, 2003, p. 79).

controla as atividades e o turno dos participantes, mas, ao mesmo tempo, faz com que esse controle não seja entendido como uma grande ameaça aos alunos” (TAVARES, 2003, p. 80). São exemplos dessa estratégia:

**Estratégias de convívio verbais:** falar em inglês; usar diminutivos; usar afetividade; ser informal; usar termos de senso comum; usar a primeira pessoa do plural; envolver alunos na decisão do fluxo de atividades; fazer brincadeiras, rir; dar as respostas das próprias perguntas; pedir desculpas por algo que fez ou falou; concordar com as vontades dos alunos; generalizar perguntas; pedir permissão para continuar atividade; repetir e traduzir palavras.

**Estratégias de convívio não-verbais:** dar ênfase e motivação na fala; movimentar-se entre alunos; bater palmas ritmadas (TAVARES, 2003, p. 82)

#### A estratégia institucional

Esta estratégia é utilizada quando os falantes querem estabelecer uma hierarquia de autoridade distinta dentro da sala de aula (TAVARES, 2003, p. 84). Há três situações de realização das estratégias institucionais: a primeira acontece quando o falante principal deseja iniciar uma fala e não consegue. O falante aumenta o volume da voz, chama a atenção do ouvinte usando expressões atenuantes. A segunda se configura quando o falante está dando explicações, utilizando o discurso de convívio, que não é aceito pelos ouvintes. Ele, então, muda o discurso para proteger sua imagem e não deixá-la exposta. E a terceira situação acontece quando o falante está guiando ou orientando os ouvintes para uma determinada ação ou tarefa. Essa configuração é caracterizada pela grande influência do falante sobre os turnos e sobre o conteúdo (TAVARES, 2003, p. 84-87).

### A estratégia pedagógica

A estratégia pedagógica caracteriza a maneira como os falantes negociam suas imagens. Eles participam da conversa, escolhendo, então, um discurso de convívio (TAVARES, 2003, p. 87).

### A estratégia de cooperação

Esta estratégia é construída no momento em que falantes e ouvintes utilizaram-se de um discurso instrucional “com o intuito de cooperar, de alcançar seus próprios objetivos” (TAVARES, 2003, p. 93).

### A estratégia espontânea

A estratégia espontânea é construída nas situações em que os limites de começo e fim da conversa estão ainda se definindo. Nessas ocasiões, os falantes e ouvintes utilizam um discurso espontâneo semelhante ao discurso em conversações não-institucionais. Eles “tomam os turnos sem indicação e a conversa ocorre de forma mais parecida com conversações naturais” (TAVARES, 2003, p. 95).

A sessão de visionamento e as sessões de discussão, ocorridas na segunda fase da pesquisa, foram analisadas, para a identificação de um movimento discursivo, denominado por Oliveira (2006) como *Tensão Colaborativa*. O modelo foi escolhido porque esse construto pode “consustanciar movimentos discursivos capazes de engendrar o debate colaborativo, promovendo a integração teoria-prática por meio da ação colaborativa” (OLIVEIRA, 2006, p. 58). Em nosso estudo, o modelo de Oliveira

(2006) foi usado na tentativa de descrever e analisar os diálogos da professora participante e da pesquisadora, construídos durante as sessões, demonstrando o percurso percorrido desde o movimento discursivo de reflexão até movimentos discursivos que remetem à atuação na prática docente. O esquema abaixo ilustra como o diálogo colaborativo pode gerar ações transformadoras:

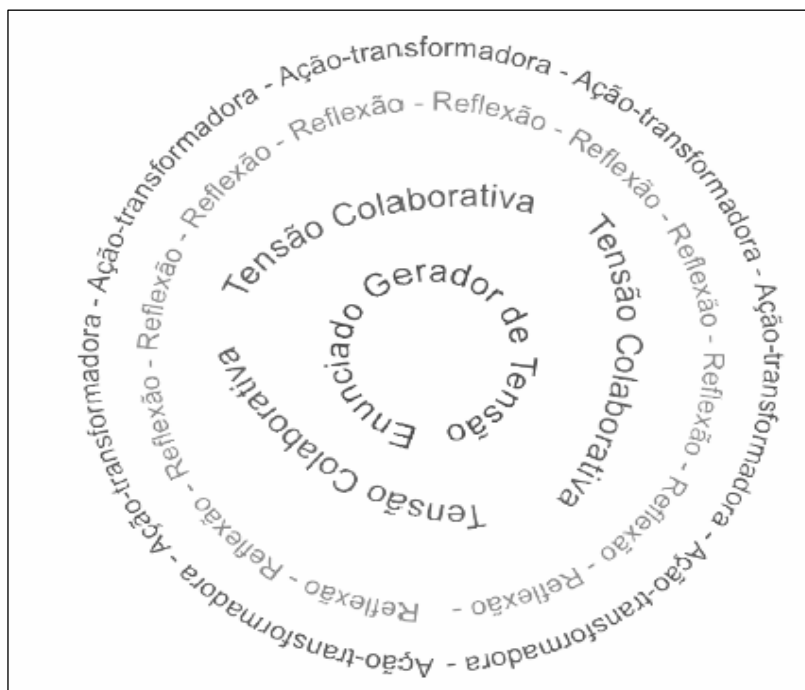


FIGURA 1 Tensão Colaborativa

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p. 60

Observou-se neste estudo que a pesquisadora ou as participantes utilizaram-se de “*enunciados geradores de tensão*” (OLIVEIRA, 2006, p. 59), que se configuravam como perguntas abertas (pedidos de solicitação ou de esclarecimento) que problematizavam eventos observados em sala de aula, textos teóricos lidos, aspectos da interação promovida no contexto escolar ou os instrumentos utilizados para promover a reflexão. Oliveira (2006) afirma que a “tensão colaborativa” instaurada com esse tipo de enunciado origina-se das concepções divergentes do grupo e aponta para movimentos



de adesão ou de resistência que podem configurar-se como expressões de opinião, enunciados avaliativos e expressões temporais. Esses enunciados requerem a explicitação da prática por parte das professoras podendo surgir, com base nessa articulação entre as concepções, a reflexão crítica ou uma nova tomada de consciência.

Outra grelha de análise foi utilizada para analisar e discutir a sessão de visionamento e as sessões de discussão baseada no modelo proposto por Miaskovsky (2008, p. 96) no que se refere ao “contexto da produção, conteúdo temático, plano geral do texto, análise do turno e argumentação”. Esse modelo é uma forma de evidenciar as sequências temáticas em que a produção de significado se organiza.

#### Fases das análises

As análises foram organizadas em três momentos: o primeiro refere-se ao contexto da produção, conteúdo temático e ao plano geral da sessão; o segundo, à análise dos turnos no que se refere aos efeitos dos enunciados geradores de tensão propostos pela pesquisadora, e o terceiro apresenta a análise da argumentação utilizada pela professora ao discutir os temas propostos. A análise dos temas salientados pelo grupo pode nos ajudar a responder a segunda pergunta de pesquisa no que tange aos assuntos que surgem quando as professoras discutem interação. A análise dos turnos e da argumentação nos auxilia a compreender em que medida a tensão colaborativa engendra a reflexão e a transformação dos modelos mentais da professora. Para tal, foi feita a análise da conversação em três dimensões: (i) pedidos de informação, solicitação ou esclarecimento, ou seja, os enunciados geradores de tensão, as perguntas que podem desencadear o raciocínio, a verbalização da prática e/ou a reflexão; (ii) a diferenciação entre concordância e discordância, ou seja, os momentos em que o enunciado gerador

de tensão desencadeia a concordância ou a oposição do argumento proposto com réplicas mínimas ou elaboradas; e (iii) a continuidade da conversa, ou seja, se o fluxo da conversa é continuado ou não e como ele é construído com réplicas elaboradas ou mínimas (MIASKOVSKY, 2008; ORSOLINI; PONTECORVO, 1992). Essas dimensões podem ser assim resumidas

1. Concordância / Continuidade

- a. Afirmação justificada: uma informação é continuada e elaborada com acréscimos e com explicações (réplica elaborada)
- b. Afirmação simples: uma informação é continuada, mas não elaborada (réplica simples)
- c. Espelhamento de confirmação: a informação introduzida por um falante é repetida, reformulada ou continuada em concordância

2. Discordância

- a. Oposição simples: asserção de um falante precedente é negada sem justificações
- b. Oposição justificada: a informação é introduzida por um falante com justificações
- c. Contraposição: uma oposição precedente é recusada oferecendo justificações

3. Pedidos de informação

- a. Confirmação
- b. Esclarecimento
- c. Espelhamento de oposição: a informação introduzida por um falante é repetida, reformulada ou continuada em discordância

Concordamos que a sessão de visionamento e as sessões de discussão, se instauradas, podem favorecer o desenvolvimento profissional crítico, uma vez que o movimento discursivo em questão pode corroborar as fases do processo de reflexão propostas por Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. A participante passou pela fase do auto conhecimento profissional, coletando evidências sobre a própria prática. Ela explicitou seus objetivos, questionando estruturas e ideias que subjazem às suas práticas, teve também a oportunidade de refletir em busca de formas alternativas de ação, e, finalmente, pôde programar uma prática renovada, tentando construir um processo interacional mais contingente.

Na terceira fase da pesquisa, foi feita, pela pesquisadora, a análise da interação veiculada pela professora na sala de aula, após a participação na pesquisa e no Projeto EDUCONLE, utilizando-se dos mesmos procedimentos do primeiro ano de coleta. Essa análise teve como objetivo compreender e verificar possíveis mudanças dos padrões da comunicação e ou modelos mentais, utilizando-se da observação (SCHIFFRIN, 1994, p. 141). O nosso modelo de análise das aulas descreve duas fases da organização das sequências, dos movimentos linguísticos ou dos rituais conversacionais, das tomadas de turnos, bem como as estratégias de interação (SCHEGLOFF, 1972; JEFFERSON, 1972, GUMPERZ, 1982, BROWN; LEVINSON, 1987). Acreditamos que as filmagens das fases podem levar à compreensão do contexto da sala de aula da participante e do contexto das sessões de discussão. Essas análises, além de investigar a ordem social *per se*, buscam descobrir os métodos usados pelos membros de um grupo para produzir sentido para esta ordem social. Elas se pautam pela apresentação dos papéis sociais desempenhados durante a conversa que se constitui de uma ordem e uma estrutura definida (SCHIFFRIN, 1994, p. 10). “Foca na estrutura seqüencial em conversação em que a mecânica da conversa que provê a base através da qual a ordem social (incluindo o sentido de contexto) é construída”<sup>51</sup> (SCHIFFRIN, 1994, p. 12).

A interpretação de todos os dados foi feita com uma interface entre a teoria dos modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983; MAYER, 1989; MOREIRA, 1997; NORMAN, 1983; VOSNIADOU, 1994) com os recursos metodológicos da análise da conversação (ATKINSON, 1982; BELLACK *et al.*, 1966; HERITAGE, 1984; MARCUSCHI, 1998; PASSEGI, 2002; SCHEGLOFF, 1972). Com essa interface, o discurso foi analisado como o uso da língua que ocorre em interação com o objetivo “de refletir e moldar a formação social, política e cultural dos indivíduos em sociedade”

---

<sup>51</sup> (tradução nossa) “ Conversation analysis focuses on sequential structures in conversation: the mechanics of conversation provide a basis through which social order (including a sense of “context” ) is constructed” (SCHIFFRIN, 1994, p. 12)

(JAWORSKI; COUPLAND, 1999, p. 3)<sup>52</sup> possibilitando o acréscimo ou a revisão dos modelos mentais das participantes. O QUADRO abaixo resume as análises orientadas pelas perguntas de pesquisa:

### QUADRO 9

#### Perguntas de pesquisa e tipos de análise

Fases	Perguntas de pesquisa	Análise	Instrumento de coleta
Fase 1	1. Como a professora compreende o processo interacional que promove em sala de aula antes da fase colaborativa da pesquisa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualização (SMITH; MEDIN, 1981; KEIL, 1992).</li> <li>- Modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983).</li> <li>- Atividades propostas em sala de aula;</li> <li>- Alocação e comportamento de turnos;</li> <li>- Movimentos pedagógicos (BELLACK <i>et al.</i>, 1966; PEDRO, 1992);</li> <li>- Enunciados explicativos (PASSEGI, 2002);</li> <li>- Estratégias de negociação da imagem (TAVARES, 2003).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ficha de cadastro</li> <li>- narrativas</li> <li>- questionário</li> <li>- filmagens</li> <li>- anotações de campo</li> </ul>
Fase 2	<p>2. De que forma a professora discute sobre o que é interação baseando-se nos textos sugeridos pela pesquisadora e pelos instrumentos geradores de reflexão?</p> <p>2.1. Que ações são propostas pela professora e em que medida se dá à aplicação delas em sala de aula?</p> <p>2.2. A partir da reflexão dessas ações, quais assuntos surgem e em que medida eles ajudam a agregar e/ou transformar os modelos mentais da professora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tensões Colaborativas criadas para promover discussão, reflexão e/ou movimentos de mudança (OLIVEIRA, 2006).</li> <li>- Contexto de produção, plano geral do texto, conteúdo temático e análise dos turnos e argumentação (MIASKOVSKY, 2008).</li> <li>- Modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983).</li> <li>- Tópicos, assuntos e ações propostas nas sessões de visionamento e nas sessões de discussão</li> <li>- Modelagem dos Modelos mentais (JOHNSON- LAIRD, 1983).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- filmagens</li> <li>- mapas conceituais</li> <li>- inventário sobre interação</li> </ul>
Fase 3	<p>3. Em que medida a pesquisa influenciou ou promoveu movimentos de mudança no uso da linguagem em sala de aula e nas ações da professora para promover diferentes padrões interacionais?</p> <p>4. De que modo os modelos mentais se modificaram a partir das ações propostas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas da professora após a pesquisa</li> <li>- Atividades propostas em sala de aula, alocação e comportamento de turnos</li> <li>- Fases da aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questionário</li> <li>- filmagens</li> <li>- anotações de campo</li> <li>- mapas conceituais</li> </ul>

<sup>52</sup> Paráfrase de: "... language use relative to social, political and cultural formations – It is language reflecting social order but also language shaping social order, and shaping individual's interaction with society" (JAWORSKI; COUPLAND, 1999, p. 3).

Concluindo, este capítulo apresentou e discutiu o escopo metodológico desta investigação, a pesquisa qualitativa, o contexto do estudo, as participantes, assim como os procedimentos de coleta e análise de dados. No próximo capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados.

## *Análise e Discussão dos Dados*

### 4. Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os resultados da investigação obtidos por meio de questionários, observações e filmagens de aulas, sessões de visionamento, sessões de discussão, técnicas para promover reflexão durante as sessões, como mencionado no capítulo anterior.

A primeira seção a ser apresentada visa responder à primeira pergunta de pesquisa, acerca de como a professora participante conceitua o processo interacional no início da investigação. A discussão foi baseada nos dados de um questionário inicial (ANEXO D), e a interpretação feita à luz da teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird (1983) e da análise de conceptualização de interação proposta por Keil (1992). Lamy; Goodfellow (1999), Mello e Dutra (2004), Smith e Medin (1981), Swain (1985), Tsui (1995) e Van Lier (1996).

Na segunda seção, são apresentadas ilustrações da prática docente da participante no início do processo, complementando a pergunta de pesquisa sobre o tipo de interação proposta na fase um do projeto. Tais ilustrações representam uma amostra das aulas da professora participante e podem revelar teorias e modelos mentais subjacentes às suas práticas no início do projeto, uma vez que ela justifica suas ações. Nessa seção, as atividades propostas pela professora participante, a análise dos turnos das aulas (BELLACK *et al.*, 1966; LUNDGREN, 1981; PEDRO, 1992) e a análise das estratégias de negociação de imagem (TAVARES, 2003) são apresentadas e analisadas.

A terceira seção visa responder à segunda pergunta sobre a forma como a professora discute o que é interação e como se conscientiza sobre novos padrões interacionais em colaboração. Nessa seção, são apresentados dados de mapas conceituais sobre interação (ANEXO I), de um inventário sobre desafios e suporte para a interação em sala de aula (ANEXO H), de trechos e análises das sessões de visionamento e das sessões de discussão, promovidas com o auxílio de instrumentos deflagradores de reflexões. A interpretação foi feita por meio da análise do diálogo e das tensões colaborativas criadas para promover discussão, reflexão e / ou movimentos de mudança (OLIVEIRA, 2006). Nas sessões, foram também analisados o contexto da produção, o conteúdo temático, o plano geral do texto, os turnos e a argumentação (MIASKOVSKY, 2008). Essas análises foram contrastadas e discutidas à luz da Teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird (1983).

A última seção apresenta os resultados da coleta tardia de dados e responde à terceira e à quarta pergunta sobre a influência da pesquisa na abordagem de ensinar da professora participante e nos padrões de interação. Tal análise foi feita a partir das transcrições das aulas filmadas um ano após o término da coleta de dados (2008). Convém ressaltar que nesse período a professora já havia concluído a participação no Projeto EDUCONLE.

#### 4.1 Resultados da análise do conceito de processo interacional (Fase 1)

Os dados a seguir referem-se ao momento em que a professora participante conceituou o processo interacional construído em sala de aula no início da pesquisa. Essa fase visa discutir definições e conhecimentos prévios da professora em relação ao processo interacional que promove em sala de aula. Para isso, foi analisado o questionário inicial sobre interação. Foram observadas também as escolhas lexicais da participante para definir o construto, uma vez que entendemos sua definição de interação e suas justificativas como atos comunicativos que apresentam marcas gramaticais e lexicais. Acreditamos que essas “construções correspondem a uma estrutura semântica, ou seja, um dado conteúdo conceitual moldado pelas convenções gramaticais e lexicais” (PASSEGGI, 2002, p. 03).

Convém enfatizar que adotamos a perspectiva de conceitos como representações complexas no nível do pensamento que podem completar ou expressar as representações proposicionais (LAURENCE; MARGOLIS, 1999, p. 4), que são vistas como “cadeias de símbolos que correspondem à linguagem”. Seguimos também o conceito de modelos mentais como “análogos estruturais do mundo” e as imagens propostas neste estudo “são modelos vistos de um determinado ponto de vista” no caso, o ponto de vista da pesquisadora (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 165).

Nesta seção, as análises serão feitas baseando-se no discurso da professora no que tange às escolhas lexicais (verbos, substantivos e adjetivos) e as imagens (metáforas propostas pela pesquisadora).



#### 4.1.1 Definição de interação

A professora Kênia define interação na fase 1 da seguinte maneira:

##### Exemplo 1

O que é interação para você? “Processo contínuo onde nos colocamos na posição de pesquisadores do próprio trabalho; interagir é estar aberto a assumir diferentes realidades; é nos colocarmos no lugar do aprendiz para saber o que as dificuldades deles nos pedem.” (Kênia, pergunta 1 do questionário)

E ela mesma justifica sua importância para o ensino de uma língua estrangeira:

##### Exemplo 2

Por que a interação é um fator de relevância para o ensino de língua inglesa? “Porque é preciso ouvir o que os alunos dizem e o que “não dizem”, quando amadurecemos uma relação de confiança que eles devem sentir quando percebem que você gosta do que faz.” (Kênia, Pergunta 2 do questionário)

A professora Kênia define interação como um *processo contínuo*, utilizando o pronome *nos* para demonstrar o seu envolvimento como uma interlocutora na sala de aula. Suas escolhas lexicais (verbos, substantivos, adjetivos, conjunções e advérbios), naquele momento, revelam modelos mentais que enfatizam fatores como o seu *papel enquanto professora em sala de aula, a afetividade e o companheirismo* meios de proporcionar um ambiente favorável para o aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, mais apropriado para a aprendizagem da língua estrangeira, corroborando os resultados de Mello e Dutra (2004) quanto à centralidade desses

fatores no discurso de alguns professores. Esses dados (exemplos 1 e 2) podem ser agrupados da seguinte maneira:

#### QUADRO 10

##### Definição de interação: Escolhas lexicais da participante Kênia

CATEGORIA	VERBOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	ADV / CONJ.
<b>Papel do Professor</b> (posição, lugar, profissional)	ser / assumir colocar-se / saber dever / fazer	processo / trabalho pesquisador / aprendiz / lugar realidade / alunos dificuldades /	contínuo	onde quando
<b>Afetividade e companheirismo</b>	interagir / ser pedir / precisar ouvir / dizer amadurecer / gostar / sentir /perceber	processo realidade / dificuldades relação / confiança	aberto	onde quando

Apesar de a professora não definir interação claramente, suas escolhas lexicais remetem à sua preocupação em relação ao seu papel em sala de aula de assumir posições que a levem a manter uma boa relação com os alunos para facilitar a aprendizagem deles. Sua responsabilidade, como profissional, se torna explícita com a escolha dos verbos (ser, assumir, colocar-se), dos substantivos (trabalho, pesquisador) e dos adjetivos (contínuo) apresentados na categoria *papel do professor*. A metáfora das *múltiplas faces do professor* foi escolhida pela pesquisadora para mapear essa categoria. Essa metáfora remete ao papel do professor que assume diversos papéis e usa de diferentes vozes para promover interação em sala de aula. Kênia é, ao mesmo tempo, o professor, o pesquisador, o aprendiz, falante e o ouvinte em sala de aula. O fator afetivo configura-se na construção discursiva apresentada pela escolha dos verbos, substantivos, adjetivos, conjunções e advérbios utilizados pela professora, apresentados na categoria

*afetividade e companheirismo*. Essa categoria reflete os meios para alcançar a interação que propicia a aprendizagem.

No caso do advérbio, “quando” é uma marca importante. Ele não aponta que há uma linha temporal, mas uma condição. Ele funciona aqui como uma conjunção condicional, ou seja, a interação se dará quando houver amadurecimento e quando eles (os alunos) perceberem que a professora gosta do que faz. Não está claro porque há uma idéia de condição envolvida no processo. Neste caso é uma questão mais discursiva. Os alunos impõem uma linha de condições para que haja interação (quando houver afetividade). Observe também que o advérbio “onde” também funciona como pronome relativo “em que”, que denota um espaço de interlocução com relação a ela própria, sua prática reflexiva “é nos colocamos no lugar do aprendiz”. A substituição (escolha lexical aqui) pela locução “no lugar” indica, por exemplo, que o espaço que a professora ocupa é uma instancia discursiva e não locativa. Tanto o “quando” quanto o “onde / no lugar” implicam em valores circunstanciais: o primeiro indica condição, o segundo, um espaço discursivo em que o sujeito se torna (se coloca) objeto do discurso.

Assim, observamos que, no modelo mental de Kênia, promover interação é o mesmo que ter uma boa relação com os alunos. Todos devem estar envolvidos em um processo de confiança mútua em que a professora e os alunos consigam interagir, ouvir uns aos outros e usar a linguagem para alcançar seus objetivos para com a LI. Nesse sentido, sua proposta de interação revela a “face social e afetiva da interação” que é inerente ao desenvolvimento linguístico (MELLO; DUTRA 2004, p. 63).

No entanto, nesse primeiro momento, a definição de interação da professora parece generalizante porque ela não faz menção direta à interação teoricamente

informada como um meio propício à compreensão e modificação do *input*<sup>53</sup>, à produção do *output*<sup>54</sup>, à negociação de sentido. Não percebemos, tampouco, uma ligação entre interação dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural e nem uma percepção sobre a interação ser um meio para o aluno atentar para a forma da LI (GALLAWAY 1994; HATCH 1978; LAMY; GOODFELLOW, 1999; LANTOLF 2000; LONG 1983, 1985, 1996; SWAIN, 1985; TSUI, 1995; VAN LIER, 1996; WAGNER 1996).

Os exemplos 3, 4 e 5 apresentam os trechos em que Kênia descreve a abordagem de ensinar que diz utilizar, fala da importância do uso da LI para a aquisição de uma LE e expressa sua concepção do que é aprender :

#### Exemplo 3

3. Você escolhe as atividades que vai trabalhar em sala de aula?

“Sim”.

4. Que tipos de atividades você utiliza para promover interação em sua sala de aula?

“Pesquise assuntos diversos temas e níveis de conhecimento que possam interessar a eles e tire atividades dinâmicas de livros alternadamente para completar o material proposto ou imposto pela escola”.

5. Durante as atividades propostas, os alunos têm a oportunidade de usar a LI para trabalhar em pares e grupos? Como você faz?

“Coloco os alunos em pares ou em círculos; crio situações em que eles possam usar perguntas, respostas e desenvolver a linguagem, embora não seja tão fácil”.

(Kênia, Perguntas 3, 4 e 5 do questionário inicial)

---

<sup>53</sup> hipótese do input: o aprendiz se encontra num estágio lingüístico inicial (i), a partir do qual exposto ao insumo ou input compreensível, de modo inconsciente, internaliza-o e passa para um estágio lingüístico atual mais avançado (i + 1). Assim, esta hipótese se associa à idéia da aquisição, uma vez que quanto maior e melhor a exposição ao input compreensível, mais natural e rapidamente a L2 poderá ser adquirida. (KRASHEN, 1983)

<sup>54</sup> Swain (1985) considera indispensável para a realização da aquisição/aprendizagem de uma LE não apenas o *input* compreensível, mas também o *output* que é a produção oral e escrita e a interação.

## Exemplo 4

8. Em sua aula, quando os alunos estão conversando entre eles, eles usam a língua materna ou a LI? Como isso acontece?

Eles usam as duas línguas, mas em determinados momentos eu exijo que a conversação seja feita na LI, do contrário, perde-se o objetivo da atividade.

9. E você conversa com eles durante a aula na LI ou materna? (Se utiliza a LI) O que você faz para ser compreendida?

Converso 70% na LI, faço gestos, dou exemplos, mas uso o Português nos momentos necessários.

10. Você acha que o fato de usar a língua materna ou a LI pode interferir no processo de aprendizagem dos alunos? Por quê? Interfere sim, mas não acho que abstrair totalmente da língua materna atrapalhe o aprendizado da LI; e falar frequentemente a LI ajuda e muito o processo de aprendizagem; funciona; evolui.

(Kênia, Perguntas 8, 9 e 10 do questionário)

## Exemplo 5

11. Como você acha que os alunos aprendem mais a língua estrangeira? Você trabalha desta forma? Por quê? Eles aprendem quando começam a ver sentido no uso desta língua, quando recebem um input cultural jamais visto e quando percebem que o professor tem atitude diante das dificuldades deles.

(Kênia, Pergunta 11 do questionário)

Sobre a auto concepção da prática, em seu discurso inicial, a professora nos descreve uma abordagem de ensinar que apresenta traços da abordagem comunicativa. Ela afirma pesquisar assuntos do interesse dos alunos e criar situações para engajá-los no uso da língua (exemplo 3: perguntas 4 e 5). O fato de afirmar que usar a língua inglesa frequentemente ajuda no processo (exemplo 4), demonstra que a professora sabe da importância de o aluno receber insumos compreensíveis na LI (exemplo 5) para o seu desenvolvimento linguístico e de produzi-los em contextos comunicativos, embora não possamos afirmar que ela o faça contemplando os aspectos pragmáticos, autênticos e funcionais da língua (BREEN; CANDLIN, 1980; BROWN, 1994; SAVIGNON, 1997; WIDDOWSON, 1978). E não podemos verificar, por essa análise inicial, se o uso da língua que ela tem intenção de promover é praticado de forma produtiva em contextos não ensaiados para que os

alunos aprendam a se comunicar, sem que a forma gramatical seja o foco central (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Por isso, faremos na seção 4.2.2 a análise do discurso construído nas aulas da professora no início da pesquisa.

Observamos, na análise do discurso inicial da professora, a importância atribuída à interação. Ela aponta que a interação é de grande relevância para a aprendizagem de uma LE. A abordagem descrita por ela no questionário demonstra que suas concepções são formadas por modelos mentais diferentes que parecem desempenhar funções diversas e benéficas à aprendizagem de uma LE. Percebemos que a estrutura dos modelos mentais da professora participante em relação à interação são bem diferentes, marcados por modelos concretizados discursivamente, o que é coerente com a posição da teoria dos modelos mentais:

Não existe um único modelo mental para um determinado estado de coisas. Ao contrário, podem existir vários, mesmo que apenas um deles represente de maneira ótima esse estado de coisas. Cada modelo mental é uma representação analógica desse estado de coisas e, reciprocamente, cada representação analógica corresponde a um modelo mental (MOREIRA, 1997 p. 04).

Por suas declarações, seu papel como professora é o de facilitadora do processo de comunicação entre os alunos, durante o desempenho das atividades. O fato de mudar a configuração física da sala, colocando os alunos em pares e em círculos (exemplo 3) demonstra a sua preocupação de criar um ambiente onde há interação. Assim, Kênia atua como participante do processo, organizando recursos e guiando os procedimentos. Ela se denomina em suas afirmações como uma professora “aprendiz e pesquisadora” (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p.103).

Como podemos perceber, a professora examina o “lado afetivo das interações em sala de aula” e o concebe “como forma de desenvolvimento das habilidades orais” (SCHUMANN, 1997). Em nosso estudo, assim como Mello e Dutra (2004),

percebemos também que a professora utiliza-se de domínios metafóricos diferenciados para conceituar o processo interacional, havendo uma concentração maior nas noções de afetividade e socialização como uma estratégia de desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral e escrita em sala de aula.

#### 4.2 Resultados da análise das aulas da professora participante (Fase 1)

Esta seção destina-se à análise e à discussão dos dados gerados na primeira pergunta de pesquisa para investigar e discutir a prática da professora participante no que tange ao processo interacional proposto por ela. Apresentaremos, a seguir, a análise dos tipos de atividades escolhidas por ela e a análise discursiva em sala de aula no início da pesquisa.

A discussão dos tipos de atividades e a forma como estas são desenvolvidas em sala de aula pela participante pode revelar os modelos mentais subjacentes à prática, bem como outros aspectos da abordagem de ensinar. Isso justifica a análise discursiva das aulas, pois, por meio dela, podemos compreender melhor como o processo interacional é construído pelos grupos analisados (OLIVEIRA, 2004, p. 75).

##### 4.2.1 As atividades desenvolvidas

A professora afirmou, nos questionários, que utiliza diversas atividades, técnicas e estratégias de ensino em suas aulas. O QUADRO 12 apresenta esses resultados da forma como foram apresentados no questionário:

## QUADRO 11

## Atividades propostas durante as aulas

Atividades, técnicas e estratégias propostas durante as aulas
<b>Atividades</b>
<i>Information gap</i> <i>Role play</i> Compreensão oral ( <i>listening</i> ) Produção oral ( <i>speaking</i> ) Produção escrita ( <i>writing</i> ) Foco na pronúncia
<b>Técnicas e estratégias</b>
<i>Body language</i> (gestos e movimentos para aumentar o nível de compreensão dos alunos) Trabalhos em pares (aluno/aluno) Atividades em pares (professor/aluno) Alunos sentados em círculo Repetição ( <i>drill</i> ) Explicações gramaticais sem o uso de metalinguagem Explicações gramaticais com o uso de metalinguagem Aulas dadas em inglês

Fonte: Questionário

Percebemos que as atividades, técnicas e estratégias que a professora afirma utilizar para promover interação são muito diversificadas. Algumas das atividades relatadas condizem com o tipo de atividade propícia à aprendizagem de forma mais cooperativa, como, por exemplo, atividades que promovem a produção oral e escrita como o *information gap*, *role plays* feitos em pares e grupos. No entanto, pelas anotações de campo, percebemos que há propostas e técnicas que refletem uma abordagem bem tradicional, centrada no professor e que não demonstram uma função comunicativa como, por exemplo, longas explicações gramaticais com foco na estrutura gramatical (focus on form<sup>55</sup>) e com uso de metalinguagem seguidos de exercícios de repetição mecânica. O uso de tais técnicas pode significar, em certos momentos, que a

<sup>55</sup> Focus on FormS: Abordagem que apresenta e pratica uma série de itens ou formas Linguísticas. Nas aulas dentro dessa perspectiva, não há a preocupação com a contextualização, há um uso excessivo de perguntas de demonstração, correção com foco na reformulação gramatical correta e repetição das respostas dos alunos feita pelo professor. O foco é dado nas formas gramaticais (DUTRA; MELLO, 2004).



abordagem é centrada no professor, e que o ensino é visto como uma transmissão de conhecimentos e a aquisição de LE é um processo de memorização de termos técnicos e estruturas (WILHELM; BAKER; DUBE, 2001, p. 2).

Percebemos que a professora tem a preocupação de enfatizar o desenvolvimento da compreensão e da produção oral. Nos questionários, ela afirma que ministra suas aulas na LI e que usa gestos e movimentos, escreve exemplos no quadro da sala de aula e faz a associação de conceitos para aumentar o nível de compreensão dos alunos na LI (exemplo 4). Ela afirma também utilizar a repetição, explicações gramaticais com o foco nas formas e com o uso de metalinguagem. Percebemos que a professora se preocupa em desenvolver atividades que contemplem as habilidades de compreensão e produção oral. No entanto, com base nos dados iniciais, não podemos afirmar, que há um planejamento prévio de como é feita a integração das habilidades durante as atividades para que atenda ao objetivo de determinada função comunicativa. Na próxima seção, com a apresentação da análise das aulas, poderemos compreender melhor como essa construção discursiva refletia nas ações da professora Kênia em sala de aula.

#### 4.2.2 As aulas

A análise das aulas da professora é relevante para este trabalho, pois compreendemos sua sala de aula como um evento interacional ordenado cujo desenvolvimento, geralmente, se apóia na sua própria fala dela como uma ‘atriz’ que se dirige a uma ‘platéia’ de ouvintes ratificados, os alunos que também ratificam a professora (APARÍCIO, 2004; GOFFMAN, 1998). Esse evento é ordenado por

episódios<sup>56</sup> bem definidos ou subdivididos por mudanças de temas enquanto a professora mantém as atividades (LEMKE, 1997, p. 64).

Como mencionado no Capítulo III, referente a Metodologia, três aulas foram filmadas no início da pesquisa. Elas foram transcritas e os turnos das aulas foram contados. As análises foram discutidas com base nesses dados, na observação das aulas e a partir das anotações de campo feitas pela pesquisadora.

Em termos do gerenciamento da aula, a professora Kênia demonstra uma preocupação com o espaço físico da sala de aula para promover interação. Ela organiza os alunos em círculo ou em pequenos grupos, dependendo do objetivo da aula. Os rituais de iniciação, desenvolvimento e fechamento da aula são claramente definíveis. Ela sempre inicia as aulas cumprimentando os alunos de forma alegre e motivante. Ela entra e sinaliza: *“Hello everybody! How are you feeling today?”*, os alunos, por sua vez, se levantam e respondem: *“Hi dear teacher! I feel good today!”*. Como a escola é militar, os alunos sempre ficam de pé quando a professora chega e respondem juntos ao cumprimento dela. A reprodução do diálogo ensaiado é verificada também em outras turmas observadas e, raramente, um ou outro aluno utilizou uma resposta diferente das ensinadas pela professora anteriormente. A professora convida os alunos a cantarem e dançarem no início das aulas. Esse momento é muito descontraído e os alunos cantam em inglês<sup>57</sup> e dançam. O exemplo n. 6 abaixo apresenta o início de uma das aulas da professora Kênia. Nesse dia, ela tentou começar a aula sem cantar com os alunos que reagem, pedindo as músicas:

---

<sup>56</sup> Como episódios, entendemos o preâmbulo, a aula propriamente dita e o rito de partida (OLIVEIRA, 2006). Segundo a autora, no preâmbulo configura-se a interação destinada ao contato social ou marca o início do evento comunicativo, nesse caso, o início da aula. A aula propriamente dita é o centro da interação, ou seja, o momento em que o conteúdo é ensinado. O rito de partida demarca o término do evento comunicativo ou o final da aula (SILVA, 2003; OLIVEIRA, 2006). Nesse tipo de investigação, devemos considerar, entre outros aspectos, a fala do professor e dos alunos, a alocação e os comportamentos de tomada de turnos dentro do contexto em que estão inseridos, bem como os rituais de iniciação, desenvolvimento e encerramento das aulas (TSUI, 1995, p. 13).

<sup>57</sup> As letras das músicas cantadas pelos alunos encontram-se no ANEXO J.

## Exemplo 6

- 3 **K: I need our work (+) could you please get the portfolio, please?**  
 4 SI: HÃ?  
 5 K: Get your portfolio (+) I told you (+)  
 6 SI: /?/ (risos)  
 7 K: aquela folha que nos terminamos os exercícios do porifólio  
 8 **SI(1): vamos pedir songs/ Michael.**  
 9 **SI(2): hã?**  
 10 **SI(1): vamos pedir songs/**  
 11 **SI(2): songs?**  
 12 **SI(1): songs, songs, songs.**  
 13 SI(3): fessora (+) a gente quer cantar (+) fessora (+) quer songs (+) a gente quer songs  
 14 SI(1): /?/ fessora /?/  
 15 (...)  
 16 K: /?/ coreografia e tudo (alunos continuam cantando ao mesmo tempo que a professora)  
 17 K: /?/ vamos ver se vocês ganham /?/  
 18 SI: /?/ 4B  
 19 K: vamo (+) vamo então fazer aqui só as /?/ do repertório.  
 20 (Alunos cantam e dançam as músicas do repertório)  
 21 SI: professora (+) tem mais? não tem, não? (alunos falando todos ao mesmo tempo)  
 22 SI: Shut up! Shut up!

(Aula 2: linhas 3-22)

Após o cumprimento entre os alunos, a professora inicia a aula retomando a aula anterior, fazendo perguntas ou afirmativas acerca do que os alunos se lembram. Observamos que a retomada é sempre relacionada ao aspecto gramatical abordado e seguindo um padrão de iniciação do professor, resposta do aluno, comentário ou a avaliação da professora (LEMKE, 1997). Percebemos também que, após o cumprimento e a retomada, não há uma atividade para ativar o conhecimento prévio dos alunos para o que será proposto naquele dia. O desenvolvimento das aulas é bem diversificado. A professora utiliza as atividades mencionadas no questionário e apresentadas anteriormente no QUADRO 12 para promover momentos interativos. No exemplo 7, abaixo, Kênia já cumprimentou os alunos, eles já cantaram e se organizaram em círculo. Ela fez a retomada da aula anterior “*yesterday we were talking about some verbs*”, fez uma solicitação geral<sup>58</sup>, focalizando a forma verbal estudada anteriormente, leu a

<sup>58</sup> *General solicit* – alocação do turno para os alunos sem especificar quem vai tomar o turno (TSUI, 1995, p. 73)

instrução do livro e em seguida corrigiu a atividade oralmente. Nessa aula, os alunos leram, discutiram particularidades do que inglês tipicamente britânico e preencheram o perfil de duas pessoas inglesas com verbos no presente simples, indicando os hábitos dos mesmos. Essa sequência demonstra traços de uma abordagem tradicional de ensino de gramática que utiliza o texto como pretexto para ensinar a forma. Nesse tipo de abordagem, o ensino de gramática é focalizado na forma com atividades de tradução, repetição e memorização de frases prontas por meio de reflexos condicionados.

Após a correção oral, a professora deu instruções para que os alunos fizessem uma atividade em pares. Nessa atividade, os alunos tinham um quadro com desenhos que representavam os verbos do texto e duas colunas com os nomes dos personagens - Terry e Catherine. Eles tinham que formular perguntas no presente usando o auxiliar *does* e checar a informação correspondente no texto. Em seguida, na mesma aula, os alunos usaram o mesmo quadro para fazer perguntas sobre a rotina diária da professora, ou seja, sobre seus hábitos. Houve uma transposição do exercício para o “real”, as atividades corriqueiras da professora.

#### Exemplo 7

- 40 K: Vamos lá /?/ ok yesterday we were talking about some verbs, for example, in the  
 41 exercise in letter b (+++) did you do anything?  
 42 SI: yes !  
 43 SI: no !  
 44 SI: yes !  
 45 K: What are the he she it verb forms?  
 46 We have to find the he/she/it form of theses verbs (A professora lê a instrução do  
 47 livro) (+++) for example watch watches I would like to do this with you ok? study  
 48 SS: studies  
 49 K: Play?  
 50 SS: plays  
 51 K: have?  
 52 SS: has  
 53 K: do?  
 54 SS: does  
 55 K: go?  
 56 SS: goes  
 57 K: Alright (+) very good (+++) on number four we have to read about Catherine  
 and Terry ok?  
 58 SS: yes

59 **K: ok (+) as you know (+) on the text ahhh (+++) we have some information about**  
 60 **them for example Catherine (+) Catherine smokes ok ? (++) smokes ok?Am I**  
 61 **right? So how can we (+++) and what about Terry?**  
 62 **SI: not**  
 63 **K: not?**  
 64 **SI: he doesn't smoke**  
 65 K: alright (+) he doesn't smoke (+) for example (+) **now you are gonna make in pairs**  
 66 **some questions** for example about Catherine (+++) look at me guys (+) pay attention  
 67 Warley (+) for example (+) as you know Catherine smokes so (+) does Catherine  
 68 smoke? And you have (+) you have the answer and you have (+) you have the answer  
 69 (+) you have to !?! correct the answer (+) yes he does (+) no he doesn't yes she does (+)  
 70 no she doesn't' (+)did you understand? (+++) come on guys (+) vamos lá gente (+)  
 deixa eu falar (+) vamos lá (+) number?  
 71 SI: dois

(Aula 1: linhas 40 a 71)

Kênia sempre encerra as aulas avisando o que eles terão que fazer na aula seguinte. Isso acontece em meio ao tumulto criado pelo sinal que toca durante as atividades propostas no dia, comprometendo, assim, o objetivo dessa troca de informação e no encerramento da aula.

Podemos perceber pelos dados que Kênia valoriza o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Ela reconhece que o espaço físico e a organização dos alunos em círculos interfere de forma positiva no gerenciamento da interação. Além disso, ela reconhece que usar a LI para a comunicação em sala de aula favorece ao aprendizado dos alunos. No entanto, ela mantém técnicas e atividades que são típicas de abordagens tradicionais valorizando a estrutura gramatical (uso de metalinguagem para explicações, atividades para completar com verbos no passado e presente simples) e a repetição (repetir listas de palavras, repetir todas as falas de um diálogo em coro).

Podemos perceber também que a escolha de atividades, técnicas e abordagens de ensinar revela modelos mentais de interação que perpassam aspectos ora tradicionais, ora comunicativos. Acreditamos que suas tendências tradicionais podem ser relacionadas às suas experiências como aluna e a formação acadêmica. Relacionamos sua disposição dinâmica e comunicativa às experiências profissionais e aos cursos de

capacitação feitos após a graduação (programa da YMCA, Cursos Livres de Língua Estrangeira e o Projeto EDUCONLE) e à sua personalidade (alegre, espontânea, comunicativa). Acreditamos que essa oscilação entre tradicional e comunicativo aqui apresentada relaciona-se a forma como Kênia representa os conhecimentos que têm aprendido. As experiências e habilidades que ela construiu como aluna durante a graduação eram funcionais até o momento em que ela sentiu a necessidade de buscar algo novo na capacitação, após a graduação. No processo de aquisição de novos conhecimentos e de construção da abordagem de ensinar, Kênia precisou rever “pressuposições entrincheiradas já pertencentes às sua estrutura teórica” que eram diferentes das que são balizadas cientificamente e que estão sendo aprendidas por ela na educação continuada (VOSNIADOU, 1994, p. 49). Provavelmente, ao lidar com o novo, observaremos ou não a “*inconsistência* ou criação de *erros conceituais*” durante a implementação de práticas que não faziam parte da estrutura teórica da professora (VOSNIADOU, 1994, p. 49).

### 2.3 A interação na sala de aula

Apresentamos, nesta seção, a análise da interação construída em sala de aula, pois, por meio dela, julgamos ser possível compreender melhor a abordagem da professora, a participação dos alunos, bem como as funções da linguagem utilizada pelo grupo em interação. Este tipo de análise é importante, visto que são considerados, dentre outros aspectos, a fala da professora e dos alunos, a alocação e os comportamentos de tomada de turnos dentro do contexto em que estão inseridos (TSUI, 1995, p. 13). Como foi mencionado no Capítulo III referente à Metodologia, três aulas foram filmadas e

transcritas. Contamos os turnos e palavras ali existentes<sup>59</sup> para a análise discursiva, como mostra o QUADRO a seguir:

#### QUADRO 12

##### Número de turnos em três aulas

Nº de turnos em 3 aulas de aproximadamente 50 minutos cada: 02h30min.		
TURNOS	586	259 da professora
NÚMERO DE PALAVRAS	5573	3106 da professora

O *corpus* das três aulas filmadas é composto de 586 turnos em que 259 são dela, 311 são dos alunos, 4 da pesquisadora, 11 do material de áudio e 1 da supervisora da escola. O número de palavras dos turnos da professora também foram contados. Das 5573 palavras ditas nas três aulas gravadas, 3106 foram da professora, cerca de 44, 2 % do total. Convém ressaltar que, além dos 259 turnos contados para as análises, 34 turnos não foram compreendidos na totalidade. Esses turnos eram curtos (com uma ou duas palavras) e constituíam-se de sobreposições de vozes de alunos ou da professora. Na próxima seção, discutiremos aspectos mais específicos relativos à fala da professora e compreenderemos melhor o que essa contagem de turnos significa.

#### 4.2.3.1 A fala da professora e dos alunos

Com o propósito de compreender melhor a fala dos interlocutores instauramos os mesmos procedimentos utilizados por Oliveira (2004, p. 80) “partiu-se da análise dos movimentos pedagógicos que constituíam a comunicação veiculada em sala de aula;

<sup>59</sup> As sobreposições de vozes que foram totalmente incompreendidas foram descartadas nas análises posteriores.

procedeu-se a uma investigação dos tipos de perguntas feitas por ambos; estabeleceu-se uma análise das funções que elas exercem”.

Dessa forma, para a análise linguística da aula de inglês da participante, partimos da categorização de quatro movimentos pedagógicos<sup>60</sup> que foram utilizados por Pedro (1992). Acreditamos que esses movimentos são comuns em qualquer contexto pedagógico. Eles são padronizados e utilizados por professores e alunos na construção de um discurso que é típico de sala de aula. Segundo Pedro (1992, p. 55), é possível classificar, com base nesses movimentos pedagógicos, a importância pedagógica dos enunciados e o conteúdo da comunicação. Os resultados indicam como a linguagem é modelada nas aulas que compõem nosso corpus e como os modelos mentais de Kênia sobre interação são revelados na sua prática discursiva<sup>61</sup>.

Assim, os movimentos foram quantificados dentro do total de turnos proferidos pela professora (259); logo em seguida, o número de ocorrências foi analisado, classificado e interpretado pela pesquisadora. O QUADRO 14 a seguir apresenta os movimentos pedagógicos da professora no contexto em sua aula:

#### QUADRO 13

##### Movimentos pedagógicos nas três aulas da professora participante

Participante	STR	SOL	RES	REA	Repetição	Total
<b>Kênia</b>	85	142	17	15	-	259
<b>Frequência</b>	32,8 %	54,8 %	6,6 %	5,8 %	-	100%
<b>Alunos</b>	19	72	128	54	38	311
<b>Frequência</b>	6,0%	23,2%	41,2%	17,4%	12,2%	100%

Como já observamos, a relação entre o número total de turnos das aulas da professora Kênia (586) e o total de turnos produzidos por ela (259), corresponde a

<sup>60</sup> Quatro movimentos pedagógicos foram categorizados primeiramente por Bellack et al. (1966): Movimentos de estruturação (STR), Movimentos de solicitação (SOL), Movimentos de resposta (RES), Movimentos de reação (REA). O quinto movimento pedagógico foi definido por Lundgren (1981) como Movimento de ajuda individual (HEP) (PEDRO, 1992, p.54). A definição detalhada dos movimentos pedagógicos se encontra no Capítulo II referente à Metodologia.

<sup>61</sup> As condições para a gravação não permitiram todos os registros da fala dos alunos.



44,2%. Os outros interlocutores tiveram 327 turnos ou (55,8%) da fala veiculada em sala, sendo 328 turnos dos alunos (56%), 4 da pesquisadora (0,7%), 11 do material de áudio (1,9%) e 1 turno da supervisora (0,2%), que deu um recado em sala de aula. Em 100% dos turnos, 41,3% são da professora, diferenciando-se os resultados de outros estudos, em que a fala da aula é sempre dominada pelos turnos do professor (Tsui, 1995). Com essa configuração podemos inferir que os alunos também participam das aulas. Isso reforça as análises anteriores no que diz respeito à preocupação de Kênia em criar oportunidades para que os alunos se comuniquem.

No entanto, é necessário também compreender melhor o tipo de linguagem que é veiculada por ela e pelos alunos e as reais oportunidades de comunicação dadas a eles. Se considerarmos separadamente o turnos da professora (259), teremos 32,8% de movimentos de estruturação, 54,8% de solicitação, 6,6% de respostas e 5,8% de movimentos de reação. Esses dados reforçam que a fala da professora continua sendo utilizada, principalmente, para fazer perguntas e dar explicações, demonstrando uma abordagem centrada na professora. Brants (2004, p. 2) afirma que essa “assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder atribuído a cada um destes interagentes pela instituição escolar”. Como os movimentos pedagógicos de solicitação e de estruturação foram mais recorrentes na fala da professora, eles foram analisados mais detalhadamente a seguir nas seções 4.2.3.2 e 4.2.3.3, bem como a análise das estratégias de negociação de imagem na seção 4.2.3.4, que nos dão pistas da organização discursiva da sala de aula da participante.

A fala dos alunos em sala de aula foi investigada a partir da mesma grelha de análise dos movimentos pedagógicos feita com o discurso da professora, como apresentado anteriormente no QUADRO 14. Verificamos que dos 311 turnos dos alunos

(100%), 6,1% foram de movimentos de estruturação, 23,2% de solicitação, 41,2% de respostas, 17,4% de movimentos de reação e o movimento de repetição que só foi evidenciado na fala dos alunos em 12,2%.

Por esses resultados, observamos que grande parte do discurso dos alunos é usado para responder às perguntas de demonstração feitas pela professora, que são, geralmente, avaliadas por ela como certas ou erradas. Isso pode ser confirmado pelo número elevado de movimentos de resposta 128 (41,2 %) do corpus em detrimento às reações espontâneas 54 (17,4%). Ressaltamos também que grande parte das reações espontâneas dos alunos não foi feita para comentar aspectos relativos à aprendizagem ou ao desenvolvimento das atividades durante a aula. Os alunos utilizam pequenos *chunks*<sup>62</sup> como “*sorry*”, “*that’s right*”, “*ok, thank you*”, “*it is good morning teacher or hello*” para a comunicação com a professora, com a supervisora e, com os colegas, eles utilizam a língua materna “*ah, tá*”, “*nu::::*”, “*eu é que falo isso meu filho*”, “*desculpa*”.

Esses resultados dão algumas indicações sobre a organização social da sala de aula da professora. O fato de as reações espontâneas na LI ocorrerem em menor número do que os movimentos de resposta demonstra que a professora faz poucas perguntas referenciais; e faz diversas atividades em pares e grupos que não têm realmente um propósito comunicativo. Prevaleceu, na maior parte do tempo, o modelo de pergunta, resposta e avaliação, reforçando o modelo de que o papel do aluno é apenas de responder quando solicitado pelo professor (OLIVEIRA, 2004). Acreditamos que esse modelo ocorrido durante a maior parte dos eventos da aula faz com que a docente mantenha “o controle sobre os atos comunicativos” realizados pelos alunos e reforce a “assimetria da própria interação linguística” (BRANTS, 2004, p. 09).

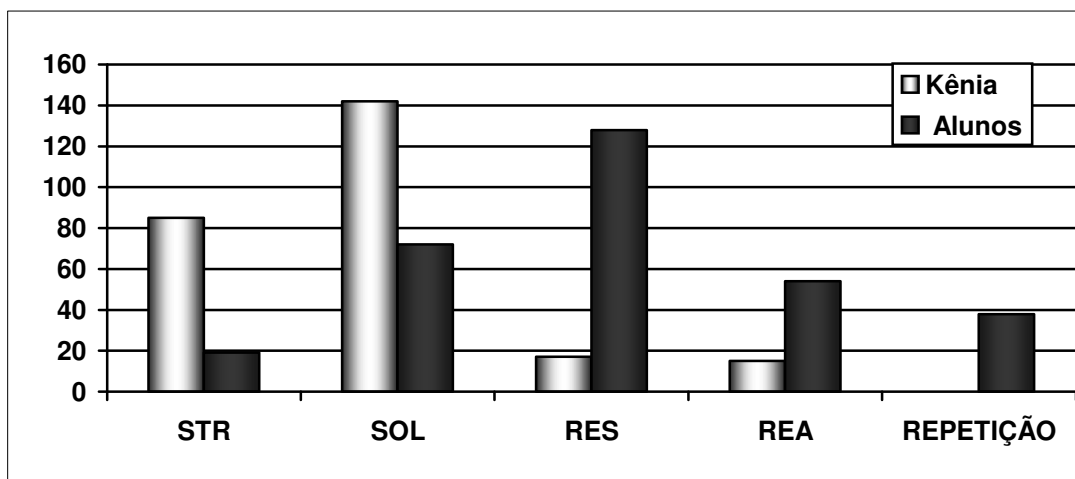
---

<sup>62</sup> Chunks são grupos de palavras que ocorrem conjuntamente em uma língua com alta frequência, podendo formar uma unidade lexical, por exemplo, *you know, a couple of, a bit of* e *you know what I mean* (LEWIS, 1993).

O gráfico 1 abaixo apresenta a comparação entre a fala da professora e dos alunos nas três aulas filmadas, demonstrando a assimetria discutida:

GRÁFICO 1

Distribuição relativa dos movimentos por agente



Confirmamos pelo GRAF. 1 e pelo QUADRO 14<sup>63</sup> que a professora é quem prepara e organiza o contexto para a comunicação. Os movimentos de estruturação feitos pelos alunos ocorreram em situações em que ela orientava os alunos para ler ou dar as instruções para as atividades. Percebemos que, dependendo da forma como ela estruturava e organizava a interação para desenvolver as atividades, os alunos participavam, compartilhando do modelo comunicativo que era proposto, o que ocorria sem muita resistência.

O movimento de solicitação era também feito na maior parte do tempo pela professora. A maioria desses movimentos feitos pelos alunos foram perguntas de demonstração que serviram de modelo para a execução das atividades propostas pela professora. Raros foram os momentos em que os alunos perguntaram para solucionar

<sup>63</sup> Cf. seção 4.2.3.1 da presente pesquisa.

dúvidas sobre o conteúdo ou sobre o andamento das atividades. Foram feitas propostas de atividades em que os alunos trabalharam em pares. Essa negociação acontecia na maior parte do tempo na LI, mas, quando os alunos tinham dificuldades com o vocabulário se expressavam na língua materna. Apesar de eles terem algumas oportunidades para usar a LI nos trabalhos em pares e grupos, ainda assim, constatamos o diálogo triádico (o modelo de Iniciação, Resposta e Avaliação). Esses resultados revelam que mesmo que a professora tenha a intenção de mobilizar os alunos para a comunicação, o modelo de negociação proposto por ela nessas aulas pode não ser propício ao desenvolvimento da competência interacional e interlíngua dos alunos (RICHARD; LOCKHART, 1996).

#### 4.2.3.2 Movimento de Solicitação

Na transcrição das três aulas, observamos que os movimentos de eliciação (*eliciting*)<sup>64</sup> foram muito relevantes, daí a necessidade de compreendê-los melhor. Neste estudo, a eliciação recebe a denominação de solicitação e se efetiva por meio de perguntas ou afirmações feitas para encorajar os alunos a falar, para checar a compreensão deles sobre o assunto estudado ou para exercer controle (PEDRO, 1992, p. 54). O movimento de solicitação pode ser positivo quando é direcionado para o grupo todo sem nomear os alunos, pois “dá ao aluno a liberdade de se expressar e essa condição é favorável à comunicação” (SILVA, 2003, p. 98). Isso é nomeado por Denscombe (1985, p. 143) como estratégia de co-opção. O professor solicita determinada informação, os alunos respondem e o professor pode reagir às respostas dos alunos, avaliando ou encorajando novos comentários.

---

<sup>64</sup> Eliciar- ato cuja função é requerer uma resposta linguística, embora a resposta possa ser não verbal (TSUI, 1994, p. 84).

Analizamos os movimentos de solicitação da professora Kênia e percebemos que eles se configuram em perguntas e afirmativas. Ela utiliza tais afirmativas para solicitar a atenção dos alunos, checar a compreensão, repreender ou para fazer pedidos. Para compreendermos melhor esse tipo de solicitação, categorizamos esses movimentos em quatro grupos: (i) as perguntas de demonstração, (ii) as perguntas referenciais, (iii) as afirmativas para fazerem pedidos e (iv) as afirmativas para exercer controle. O QUADRO 15 apresenta a análise dos tipos de perguntas e afirmativas utilizada pelos professores nos momentos de solicitação:

**QUADRO 14**

**Tipos de perguntas feitas nas aulas dos professores participantes**

<b>Participante</b>	<b>Perguntas de demonstração (PD)</b>	<b>Perguntas Referenciais (PR)</b>	<b>Afirmativas para exercer controle (AC)</b>	<b>Afirmativas para fazer pedidos (AP)</b>	<b>Total de movimentos SOL</b>
<b>Kênia</b>	90	1	17	34	142
<b>Frequência</b>	63,4%	0,7%	12,0%	23,9%	100%

As perguntas de demonstração ou de exposição (PD) foram feitas pela professora aos alunos para solicitar respostas que ela já conhecia. Elas se configuraram como perguntas fechadas em que, na maioria das vezes, a resposta era sim ou não e geraram interações típicas do discurso didático (TSUI, 1995, p. 27). Constatamos que, quando a professora fazia perguntas de demonstração, prevalecia o modelo de “Iniciação, Resposta e Avaliação” ou “Diálogo Triádico”:

1. [preparação do professor] pergunta do professor **I**
2. [oferecimento de alunos para responder (mãos levantadas)] resposta do aluno **R**
3. [avaliação do professor [elaboração do professor] **A**

(LEMKE, 1997, p. 50)

Nas três aulas transcritas, esse modelo foi predominante no momento em que a professora estava no centro do discurso, dando as instruções para as tarefas ou corrigindo o que fora proposto. No exemplo 8, abaixo, as perguntas de demonstração foram utilizadas para dar instruções aos alunos para uma determinada tarefa, que seria feita em pares (linhas 88, 89, 96, 98):

#### Exemplo 8

86 K: alright (+) he doesn't smoke (+) for example (+) now you are gonna make in pairs  
 87 some questions for example about Catherine (+++) **Look at me guys (+) pay attention**  
 88 **Warley (+) for example (+) as you know Catherine smokes so (+) does Catherine**  
 89 **smoke?** You have (+) you have the answer and you have (+) you have the answer (+)  
 90 you have to correct the answer (+) yes he does (+) no he doesn't yes she does (+) no she  
 91 doesn't' (+) did you understand? (+++) come on guys (+) vamos lá gente (+) **deixa eu**  
 92 **falar (+) vamos lá (+) number?**  
 93 SI: dois  
 94 (momento em que a coordenadora interrompe)  
 95 K: vocês dois (risos) tudo bem alright (+++) /?/ about Catherine and Terry for example  
 96 **Does Catherine smoke?**  
 97 SI: Yes, he does  
 98 K: yes, ok ah (+) let me ask you about letter b (+) **Does Catherine watch television?**  
 99 SI: no, she doesn't (+)  
 100 K: **Did you understand guys?** Ok (+) did you understand? (+) you are going to do this  
 101 with your fellow ok? With each situation about television (+) cats, sports ok? As you (+)  
 102 as you (+) as you read the text (+) ok? Start (+) I am gonna check your dialogues (+)  
 103 right? Podem começar eu vou checar as duplas e eu vou passar olhando se vocês  
 realmente estão falando

(aula 1: linhas 86- 103)

Apenas uma pergunta referencial (PR) foi feita pela professora (exemplo 9: linhas 630 e 631). Esse tipo de pergunta, sem previsão de respostas, geralmente desencadeia interações típicas da comunicação social e estimulam a negociação de sentido (TSUI, 1995, p. 27). No entanto, no exemplo 9 a seguir, a pergunta referencial que foi utilizada no momento da correção de uma tarefa e não desencadeou uma conversa na LI (linhas 630, 631 e 644). A professora ensinou as letras do alfabeto utilizando uma tabela, agrupando os sons comuns, por exemplo, Q, U, W. Em seguida, os alunos ouviram alguns acrônimos escreveram as letras correspondentes. Depois disso, eles tinham que descobrir o significado dos acrônimos. Durante a correção, como

a professora se confundiu com a resposta, perguntou aos alunos e à pesquisadora “*What’s the meaning of BBC?*” Um dos alunos respondeu logo em seguida em português que seria o nome de um canal de televisão. Outros alunos ainda continuavam a interação com foco na resposta do acrônimo anterior também na língua materna:

#### Exemplo 9

630 K: let’s check (+) let’s check the right meaning, ok? For example (+) **what is the**  
 631 **meaning of BBC?**  
 632 SI: **BBC eu acho que é canal (+)**  
 633 K: **a channel?**  
 634 (alunos falam simultaneamente)  
 635 K: /?/ por isso que eu coloquei as letras do alfabeto pra vocês lembrarem (+) /?/  
 636 SI(1): o ‘y’ eu nem sei como que pronuncia (+) como é que se pronuncia o ‘y’.  
 637 SI(2): cê é BUrro (+)  
 638 SS: ‘Y’ (pronunciando uai)  
 639 SI(1): Ai?  
 640 K: ‘Y’ (reforça a pronúncia)  
 641 SI(1): ‘y’ ‘y’ ‘y’  
 642 K: so:: hã:: (+++)  
 643 SI: esqueceu, né, professora? Esqueceu, né, professora?  
 644 K: **What is BBC? (+) Broadcasting British?**  
 645 P: **British, but British is first (+)**  
 646 SI: /?/  
 647 P: **British Broadcasting Coorporation (+)**  
 648 K: pra vê se vocês sabiam?  
 649 SS: Ha:::.....

(Aula 3: linhas 630-649)

Além das perguntas, a professora utilizou afirmativas de controle (AC) e de pedidos (AP) para requerer uma resposta ou um comportamento dos alunos. As afirmativas de controle encontradas tinham caráter regulador e surgiam quando os alunos quebravam regras implícitas, ou seja, faziam o que não era a eles permitido. Elas se configuraram em forma de aumento da entonação da voz, ameaça, reprimenda ou algum tipo de controle emocional. No exemplo n. 8 (linhas: 87 e 91) apontamos a existência de afirmativas para exercer controle da disciplina (AC). Em outras aulas gravadas, essas expressões eram ditas em português ou em inglês e, geralmente, ocorreram no momento de dar as instruções para as atividades: “*look at me guys, pay*

*attention Warley, Paula, minha aula já começou, mochilas do lado por favor, na mesa somente o material necessário, presta a atenção”.*

Já as afirmativas de pedidos (AP) tinham caráter instrucional e de gerenciamento da aula e configuraram-se por meio de frases no imperativos ou formas mais polidas. Elas aparecem em nossos dados nos momentos em que a professora dava as instruções para as tarefas e no gerenciamento das aulas *“Olha aqui esse quadro aqui, dá uma cadeira pra ela aí, fechem os fichários, por favor!”*

#### 4.2.3.3 Estruturação

Os movimentos de estruturação foram muito recorrentes nas aulas da professora Kênia. Eles foram utilizados para organizar o contexto para a atuação subsequente, por meio de explicações ou instruções para a execução de atividades e em explicações do conteúdo (PEDRO, 1992, p. 54).

O QUADRO 16, abaixo, apresenta o número de ocorrências e exemplos dos tipos de enunciados utilizados pela professora Kênia durante os momentos em que ela explica os procedimentos, conceitos ou conteúdos:

**QUADRO 15**

#### **Enunciados típicos de explicação**

<b>Tipos de enunciados explicativos</b>	<b>Enunciados Conclusivos</b>	<b>Enunciados Constatativos</b>	<b>Enunciados exemplificativos</b>
<b>Exemplo ocorrido</b>	So, então	as / because por isso por causa disso pois / como	for example
<i>Número de ocorrência</i>	6	8	22

Identificamos 36 ocorrências de construções explicativas, distribuídas nas três aulas gravadas da professora Kênia. Grande parte delas ocorreu no momento da



instrução para a execução das atividades. Desse total, 22 ocorrências são do tipo exemplificativo, demonstrando ao mesmo tempo, a preocupação da professora em tornar as instruções para as atividades mais claras e uma possível insegurança em relação a sua abordagem para dar explicações.

O exemplo 10, abaixo transcrito, apresenta a forma adotada pela professora Kênia para dar as instruções para as atividades. Ela usa uma gravação em áudio como modelo para uma posterior atividade, em sua perspectiva, de produção oral (linhas 66-70). Em seguida, ela dá a instrução para a atividade (linhas 72-73), tenta dar exemplos do tipo de produção que ela quer que os alunos façam (linhas 73, 74 e 78) e repete a mesma instrução. Em negrito, encontramos os enunciados explicativos:

#### Exemplo 10

63 INSTRUÇÃO PARA TAREFA DO LISTENING  
 64 K: now (+) we are going to do a listening and after that we're gonna choose some ha::  
 65 (+) exercises about it (+) some practice on conversation (+) pay attention (+++)  
 66 A: Good evening (+) What is your name, please? (+) Villeneuve. (+) Sorry? (+) My  
 67 name is Villeneuve. (+) How do you spell it? (+) V-I-DOUBLE L- E-N-E-U-V-E. (+)  
 68 yes that's right. (+) And your first name? (+) That's Sophie. (+) S-O-P-P-H-I-E. (+)  
 69 Where are you from? (+) Marseilles, in France. (+) OK. (+) Thank you. (+) You are in  
 70 room 183.  
 71  
 72 INSTRUÇÃO PARA TAREFA DE SPEAKING  
 73 K: ha:: do you understand guys? (+) ok:: do you know ok? what we are going to do  
 74 now is exactly the same situation (+) we have to create the same situation (+) ok?  
 75 Talk to your partner (+) **ca:::n** (+) can **be:::(+)** **for example** (+++) anyone (+) you  
 76 can say your, **you::r**, your name (+) don't worry (+) **for example** (+) Lenon (+)  
 77 Lenon and Hudson (+) we have the same situation here (+) now I'm gonna I'm gonna  
 78 repeat right? **a:::nd** (+) listen to the dialogue here (+) pay attention  
 79 A: (repete o mesmo áudio)  
 80 K: now (+) pay attention **for example** (+) my first name is Kênia (+) alright and my  
 81 surname Andrade oh my full name is Kênia Andrade (+) my first name Kênia (+) and  
 82 my surname Andrade (+) alright? **So::** what we're gonna do **e:::h** (+++) is exactly  
 83 the same but **ha::** I will put the::/?! (+) on the whiteboard /?! (+++) sit in front of your  
 84 partner (+) ok? choose someone that you want to do this activity and /?! **for example**  
 85 (+) **vocês vão sentar juntos mas um de frente pro outro** (++) **alright? cê pode**  
 86 **sentar com uma pessoa que você escolher mas um de frente pro outro** (+) **não**  
 87 **sente-se muito próximo um o outro** (+) **pra gente poder fazer essa atividade** (+) aí  
 88 vou só colocar aqui aí cêis vão fazer (+++) **(alunos conversando enquanto a**  
 89 **professora dá a instrução)**(+) you are in a hotel (+) alright in a hotel ok? (+) and (+)  
 90 someone is a receptionist and someone is the customer (+) **a:::h** /?! Luis (+)  
 91 your surname? Luis Fernando (+) Daiane is the receptionist and Luis Fernando (+)  
 92 **(risos dos alunos)** ok? and you now (+) and you guys now I'm gonna /?! ask /?! you  
 93 don't have to (+) to worry /?! first of all you have to spell your surname and after that  
 94 you have to spell your first name do you understand?

- 95 SI: yes  
96 K: do you underSTAND?  
SS: yes  
K: ok (+) /?/ podem começar a praticar que eu vou passar /?/

(Aula 2: linhas 63- 96)

O excerto acima apresenta um aspecto positivo da professora ao dar as instruções. Ela se lembra de estabelecer o contexto e os papéis dos participantes. No entanto, percebemos que há repetições e exemplos desnecessários, o que aumentou o tempo da instrução. Verificamos também que Kênia, além de dar a explicação e exemplos, tem a necessidade de traduzir o enunciado no final das instruções para ter certeza de foi tudo entendido como deveria. Isso demonstra que a professora não tem certeza que os alunos a compreendem quando ela fala na LI.

Além disso, acreditamos que a professora pode não ter planejado com antecedência a instrução (linhas 85-87), o que aumentou a quantidade e o grau de complexidade da linguagem utilizada durante as instruções. Esses são fatores preponderantes para uma instrução bem dada, pois acreditamos que parte do sucesso dos alunos ao executarem as tarefas se dá de acordo com o nível de clareza e de qualidade da instrução dada pelo professor em sala de aula (SCRIVENER, 1994; DUTRA *et al.*, 2002).

Em relação aos enunciados constatativos e conclusivos, o número de ocorrências é pequeno. Esses dados também indicam que a explicação causal não é frequente devido à natureza dos temas das aulas gravadas e da função comunicativa trabalhada naqueles momentos. Não encontramos ocorrências de enunciados definitórios ou comparativos, o que pode confirmar a ausência de longas explicações conceituais e/ou gramaticais com foco na estrutura e centrados somente na professora.

Além do preparo antes de dar as instruções, observamos o tempo que a professora esperou após a primeira instrução dada. Esse período de tempo foi muito

pequeno se comparado ao tempo de fala dela. Na tentativa de fazer com que todos compreendam a atividade, Scrivener (1994) adverte que o professor deve esperar os alunos ficarem em silêncio antes de dar ou reformular as instruções e checar com perguntas para verificar se eles realmente a entenderam. No exemplo 10, verificamos que muitos alunos conversavam e riam enquanto a professora tentava dar a instrução (linhas 87 e 90). Nessa mesma aula, após ter dado a instrução vista no exemplo 10, a professora reformulou as instruções para a atividade em grupos. Os alunos estavam aprendendo a se apresentar e a solicitar informações pessoais. Eles já tinham lido um texto de duas pessoas se apresentando em um aeroporto, tinham escutado uma pessoa sendo atendida pelo recepcionista de um hotel e teriam de desenvolver um *role-play* com a mesma situação vivenciada no hotel, entrevistando uns aos outros. A professora deu as instruções, os grupos começam a atividade e, como alguns alunos pareciam não entender, ela interrompeu a turma toda e reformulou a instrução. Ela fez isso mais de uma vez, impedindo os grupos que compreenderam a atividade proposta de desenvolvê-la de forma apropriada. Nesse caso, o excesso de enunciados exemplificativos prejudicou o andamento da atividade.

Vimos nesta seção o padrão discursivo recorrente nas aulas da professora Kênia. A professora e seus alunos utilizam o inglês (LI) em sala de aula. Todavia, grande parte dos turnos é de solicitação da professora e de resposta dos alunos às perguntas de demonstração. Por outro lado, a participação dos alunos é positiva e, em movimentos não planejados, há a utilização espontânea de *chunks*. Observamos que seu modelo mental ligado a sua concepção de interação, observados no início da pesquisa, evidenciava uma centralidade dos fatores afetivos e talvez seja isso que perpassa suas ações. Há tentativas constantes de incluir os alunos nas atividades por meio da repetição das instruções, por exemplo. Isso mostra aos alunos sua preocupação com a

aprendizagem, e faz parte de uma estrutura discursiva que facilite as oportunidades de interação contingente na sala de aula.

#### 4.2.3.4 As estratégias de negociação da imagem

Analizamos a negociação da imagem na sala de aula das participantes por meio da ação de cinco estratégias de negociação de imagem: “de convívio, institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea” (TAVARES, 2003, p. 79). Notamos que a professora utilizou-se das estratégias de convívio e institucional para negociar imagens e os alunos utilizam a pedagógica, a de cooperação e a espontânea. Percebemos que tais estratégias foram recorrentes nas três aulas gravadas e elas se apresentaram sobrepostas em todos os eventos das aulas. A análise dessas estratégias revela uma concepção alternativa de interação baseada em modelos mentais desse construto como um relacionamento afetivo.

##### A estratégia de convívio

A estratégia de convívio foi identificada no *corpus* deste estudo e utilizada como forma de atenuação do discurso, ou seja, algumas marcas discursivas foram usadas pela professora, como pistas de contextualização para que os interlocutores percebessem suas intenções comunicativas. O objetivo dessas estratégias era o de preservar a imagem da professora como autoridade máxima que controlava as atividades e os turnos dos alunos sem contudo ser uma ameaça a face deles. O QUADRO abaixo as estratégias de convívio nas aulas da participante:

## QUADRO 16

### Estratégias de convívio

<b>Estratégias de Convívio verbais</b>
Falar em inglês;
Usar diminutivos;
Usar afetividade;
Ser informal;
Usar termos de senso comum;
Usar a primeira pessoa do plural;
Fazer brincadeiras, rir;
Concordar com as vontades dos alunos;
Generalizar perguntas;
Pedir permissão para continuar atividade;
Repetir e traduzir palavras.
Envolver alunos na decisão do fluxo de atividades
Dar as respostas das próprias perguntas
Pedir desculpas por algo que disse ou falou
Repetir e traduzir palavras
Dar ênfase e motivação na fala
Bater palmas ritimadas
Movimentar-se entre alunos

A professora Kênia usa, de fato, a língua inglesa nas aulas. Percebemos isso como um “sinalizador de identificação do grupo” de aprendizes da língua inglesa, marcando e delimitando os objetivos das aulas. Em sua prática, notamos que a professora utiliza o pronome *nós* como estratégia retórica de envolvimento e de participação do grupo. Todos, então, são convidados a participar da interação, para alcançar os objetivos de aprendizagem na LI, reforçando a imagem de interação como a *evolução* do grupo e o *companherismo*.

Durante as aulas, a professora também utiliza estratégias para manter o papel de líder, de comando, utilizando marcas de discurso diretivo. Estas marcas se configuraram

por meio de recursos verbais como as apresentadas no exemplo 11 (linhas 79 e 83) abaixo, ‘*come on guys, look at me guys*’ e *summons*<sup>65</sup>, observados nas aulas do *corpus*:

#### Exemplo 11

69 K: Alright (+) very good (+++) on number four **we** have to read about Catherine and  
 70 Terry ok?  
 71 SS: yes  
 72 K: ok (+) as you know (+) on the text ahhh (+++) **we** have some information about  
 73 them for example Catherine (+) Catherine smokes ok ? smokes ok? Am I right? So  
 74 how can **we** (+++) and what about Terry?  
 75 SI: not  
 76 K: not?  
 77 SI: he doesn't smoke  
 78 K: alright (+) he doesn't smoke (+)for example (+) now you are gonna make in pairs  
 79 some questions for example about Catherine (+++) **look at me guys** (+) **pay attention**  
 80 **Warley** (+)for example (+) as you know Catherine smokes so (+) does Catherine  
 81 smoke? And you have (+) you have the answer and you have (+) you have the answer  
 82 (+) you have to !?! correct the answer (+) yes he does (+) no he doesn't yes she does  
 83 (+) no she doesn't' (+) did you understand? (+++) **come on guys** (+) **vamos lá gente**  
 (+) deixa eu falar (+) vamos lá

(Aula 1: Linhas 69-83)

Outros diretivos atenuados como ‘*Essa brincadeira! Presta atenção! Pay attention, please? Prestem atenção, gente!*’ foram utilizados como formas de marcar a autoridade da professora, bem como decidir normas de elaboração de exercício, aprovar participação de alunos, pedir a participação de alunos, dar explicações do conteúdo, guiar o andamento dos trabalhos e discordar de alunos quanto ao conteúdo e ao encaminhamento de atividade (TAVARES, 2003, p. 83). No exemplo 12, a professora percebe que alguns dos alunos não estão desempenhando a atividade proposta porque estão brincando e outros não estão desempenhando o trabalho de forma apropriada. Ela aumenta o volume da voz com a intenção de manter o controle da turma, mas atenua utilizando “*por favor*” se prontificando a repetir a instrução novamente, pede permissão para continuar a atividade e se movimenta entre os alunos (linhas 229-237).

<sup>65</sup> Segundo Schegloff (1968, p. 1080) *summons* ou linguagem não-verbal são estratégias para chamar a atenção que podem se configurar por meio de frases de cortesia, por um termo de tratamento ou por um recurso físico, como, por exemplo, um tapa nas costas, ou no contexto de sala de aula, as palmas ritmadas para que os alunos fizessem silêncio.

## Exemplo 12

- 229 K: **Stop please** (+) vocês falam que entendem mas não sabem virar e perguntar (+)  
 230 professora por favor (+) vou explicar mais uma vez (+) eu quero que vocês falem (+)  
 231 eu estou falando com vocês (+) **tem um tempão ta e vocês estão olhando um para a**  
 232 **cara do outro fingindo que estão falando** (+) a situação é essa gente (+) **nós vamos**  
 233 sair daquela situação de quadro e **nós vamos** falar a estrutura do verbo auxiliar (+)  
 234 vocês já conhecem prestem atenção nesse quadro **que eu vou explicar e pela última**  
 235 **vez (+) não pela última vez o quanto vocês quiserem** (+) mas o problema é que  
 236 vocês não correspondem (+) tem que corresponder pra poder saber onde ta a dúvida  
 237 de vocês (+) vocês têm aí informações sobre Catherine (+) tem ou não tem? (+)  
 238 SS: tem  
 239 SS: yes she does  
 240 K: Márcio, por favor, vamos fazer de novo só o número um (+) uma questão sobre  
 241 Catherine e uma sobre terry (+) presta atenção (+) **does Catherine smoke?**  
 242 Marcio: yes she does (+) **no she doesn't**  
 243 K: Por que que vocês sabem que você vai usar o verbo smoke? Por que que você  
 244 sabe?  
 245 Marcio: **porque eu vi no texto**  
 246 K: porque você viu lá porque você viu que estava no verbo (inc.) isso ok nós lemos  
 247 ontem e separamos todos os verbos que estavam relacionados a eles (+) qual é o  
 248 verbos que você vai usar no segundo?  
 249 Marcio: **watch**  
 250 SS: watch  
 251 K: terceiro?  
 252 SS: like  
 253 K: li:ke ok você já identificou o outro?  
 254 SS: play  
 255 K: vocês já sabem qual é o verbo (+) usa o verbo agora e usa a estrutura (+) eu não sei  
 256 qual que eu vou usar (+) Qual que é o verbo auxiliar que vamos usar?  
 257 SS: does  
 258 **K: ok (+) então dá pra começar agora aí de novo? Vamos lá vamos que eu vou**  
 259 **passar olhando**

(Aula 1: Linhas: 229-283)

## A estratégia institucional

Esta estratégia foi identificada no nosso banco de dados e foi utilizada pela professora quando ela queria reforçar uma hierarquia dentro da sala de aula como vimos nas linhas (231 e 232) de exemplo 12 (TAVARES, 2003, p. 84). Em outras aulas gravadas, observamos a realização da estratégias institucional em três situações: (i) a primeira aconteceu quando a professora desejava iniciar uma atividade e não conseguia (linhas. (i) a segunda configurava-se quando ela estava dando explicações, utilizando discurso de convívio, que não era aceito pelos alunos. Ela, então, mudava o discurso para

proteger sua imagem e não deixá-la exposta. (iii) a terceira situação acontecia quando ela estava guiando a elaboração de exercícios exercendo grande influência sobre os turnos e sobre o conteúdo (TAVARES, 2003, p. 84-87).

### A estratégia pedagógica

A estratégia pedagógica caracteriza a maneira como os alunos negociam suas imagens. Em nosso estudo a estratégia se configurou quando os alunos queriam participar na escolha do conteúdo ou tirar dúvidas sobre ele, escolhendo então, um discurso de convívio (TAVARES, 2003, p. 87). Por exemplo, no exemplo 13, percebemos que os alunos usaram um discurso de convívio com a professora, fazendo brincadeiras ‘*seis do seis de dois mil e seis, isso é que é rima, heim!*’(linha 578), fazendo perguntas sobre o conteúdo ‘*como é que se pronuncia?*’ ou influenciando e participando do fluxo da atividade, quando ela estava checando oralmente o exercício de compreensão oral.

### Exemplo 13

573 K: /?/ vocês lembram (+) **nós vamos fazer (+) o negócio é o seguinte (+)** quantos  
 574 numbers (+) a:::h (+) /?/ one until nine /?/ one (+) two (+) three (+) four (+)  
 575 SI(1): /?/  
 576 K: Nine (+)  
 577 (alunos conversam)  
 578 **SI(2): Seis do seis de dois mil e seis (+) isso que é rima heim?**  
 579 SI(3): Professora como é o nome do exercício?  
 580 K: Listening international abbreviations (+) (burburinho na sala)  
 (...)
 590 K: hã (+) I will tell you the true story about ymca, ok? /?/ I will tell you.  
 591 K: let's check (+) let's check the right meaning, ok? For example (+) what is the  
 592 meaning of bbc?  
 593 SI(6): bbc eu acho que é canal (+)  
 594 (alunos falam simultaneamente)  
 595 K: /?/ **por isso** que eu coloquei as letras do alfabeto pra vocês lembrarem (+) /?/  
 596 **SI(1): o ‘y’ eu nem sei como que pronuncia (+) como é que se pronuncia o ‘y’?**  
 597 SI(2): **cê é BURro (+)**  
 598 SS: ‘Y’  
 599 SI(1): Ai?  
 600 K: ‘Y’ /uai/



- 601 SI(1): 'y' 'y' 'y'  
 602 K: so:: hã:: (+++)  
 603 SI: esqueceu né professora? esqueceu né professora?  
 604 K: What is BBC ? Broadcasting British/  
 605 P: British, but British is first (+)  
 606 SI: /?/  
 607 P: British Broadcasting Corporation (+)(+++)  
 608 K: **pra vê se** vocês sabiam?  
 609 **SS: Ha::::::::::::**  
 610 (Aula 1 da professora Kênia. Linhas: 573-615)

No exemplo 12 também, um aluno usou um discurso de convívio, respondendo às perguntas da professora, falando em inglês com ela e concordando com a vontade da professora de repetir a atividade proposta como modelo para os alunos que não haviam compreendido o que deveria ser feito (linhas: 242, 248).

#### A estratégia de cooperação

Essa estratégia foi encontrada em nossos dados nos momentos em que os alunos utilizaram-se de um discurso instrucional, tanto direcionado à professora como com os próprios colegas, “com o intuito de cooperar com o andamento da aula e de alcançar seus próprios objetivos” (TAVARES, 2003, p. 93). Nos exemplos 14 e 15 a seguir, os alunos da professora Kênia cooperam para a realização de uma atividade em pares em que eles tinham de entrevistar o parceiro sobre informações de uma parte do texto que acabaram de ler. Todos fizeram a atividade ao mesmo tempo e o gravador foi colocado nas mesas de alguns dos pares:

#### Exemplo 14

- 212 Pedro: Does Catherine smoke?  
 213 Janete: no  
 214 P: No? yes she does  
 215 Janete: yes she does (+) agora eu pergunto?  
 216 Does Catherine watch television?  
 217 Pedro: No, she doesn't  
 218 Janete: No, she doesn't (+) does Catherine like cats?  
 219 Pedro: yes, she does)

(Aula 1: linhas 212-219)

## Exemplo 15

- 334 K: Micaela: do you smoke?  
 335 Micaela: no (+) No I don't  
 336 K: no we don't ok (+) Do you understand? Ok (+) ask your friend quickly please  
 337 Sara: Do you smoke?  
 338 Rute: No I don't (+) ah Do you live in a house?  
 339 Sara: Yes I don't ? (virando-se para a pesquisadora)  
 340 P: yes I do ou No I don't  
 341 Sara: Yes I do Do you read the newspaper?  
 342 Rute: sometimes (+) Do you play football? (se direciona para outro aluno)  
 343 Renato: Yes, yes I do (risos)  
 344 Sara: Do you drink tea?  
 345 Rute: oi?  
 346 Sara: Do you drink tea? (+) chá?  
 347 Rute: yes (RESA)  
 348 Sara: Do you listen to (+) music?  
 349 Renato: Yes, I do (RESAA)  
 350 K: guys please (+) guys (+) I asked you (inc.) but I would like to hear from you now.  
 351 Speak loud Do you like Brazilian soccer team?  
 352 SS: YES  
 353 K: Hexa  
 354 SS: (gritos)

(Aula 1: linhas 334-354)

Percebemos que os alunos participam ativamente da aula, uns falando com os outros de acordo com o que é proposto pela professora.

## A estratégia espontânea

A estratégia espontânea foi identificada em nossa investigação nas situações em que os limites de começo e fim de aulas estavam sendo definidos. Nessas ocasiões, os alunos utilizaram um discurso espontâneo semelhante ao discurso em conversações não-institucionais. Professora e alunos “tomavam os turnos sem indicação e a conversa ocorria de forma mais parecida com conversações naturais” (TAVARES, 2003, p. 95). O exemplo 16, no início de uma das aulas gravadas da professora Kênia, representa um momento descontraído da organização do espaço da sala de aula (linhas 12, 13). Percebemos, durante essa e outras aulas, que a estratégia espontânea ocorreu somente na

língua portuguesa, talvez por os alunos se sentirem mais confortáveis com o uso da língua materna ou ainda porque não têm fluência oral suficiente para manter um diálogo espontâneo.

#### Exemplo 16

- 12 K: (risos) **dá uma cadeira pra ela aí** (+) ah (+) ah:, So since you haven't finished that exercise I  
 13 need you to make a circle here, please (muito ruído de carteiras se arrastando novamente e alunos  
 14 conversando alto e rindo)  
 15 K: I need (+) on your desk (+) only these things (+) right?  
 16 **A1: Quem vai pegar /?/**  
 17 **A2: Dá pra chegar um pouquinho pro lado (+++) Oh Marcos (+)**  
 18 K: **Marcos arreda um pouquinho pra frente pra gente começar** (+++) Maria Paula minha aula  
 19 já começou (+) vamos fazer como combinado (+) vamos terminar o /?/ e o resto do trabalho (+)  
 20 mochilas do lado por favor (+) na mesa somente o material necessário  
 21 A3: Paulo, me empresta aí  
 22 **A4: oh professora me dá a folha?**  
 23 **A1: oito horas (risos)**  
 24 K: Ok I want /?/ senta aqui até ele pegar (+) só um minutinho (+) Everton mochila (+) please /?/  
 25 fechem os fichários por favor (+) Warley acompanhou com a Ingrid e Thais acompanhou com o  
 26 Márcio depois vc pega com eles, (+++) (a professora parece que faz um comentário sobre a  
 27 organização, fala o nome de alguns alunos que se assentaram com os outros na última aula).  
 (Aula 1: linhas 12-27)

Portanto, nos exemplos nesta seção, observamos a ocorrência das cinco estratégias de negociação de imagem “de convívio, institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea”, concomitantemente. Percebemos que elas estão presentes “nos diversos níveis do discurso, sendo que a unidade de análise ideal é a de enquadre que encerra claramente o jogo da linguagem ao revezar estratégias de negociação, conforme às necessidades dos interagentes”, como apontou Tavares (2003, p. 96).

Corroborando os estudos aqui citados, podemos dizer que a negociação das imagens acontece mais nas tarefas de gerenciamento da aula do que nas pedagógicas, o que contribuiu para uma melhor interação pessoal. Verificamos que há tentativas de manter um discurso de convívio tanto por parte da professora quanto pelos alunos e que a qualidade do insumo e a maneira de direcioná-lo podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. O discurso instrucional foi dominante nas aulas, tanto por

parte da professora como por parte dos alunos. Esse discurso é negociado entre os interlocutores, gerando estratégias de negociação da imagem de diferentes perfis, conforme as necessidades da situação, o que corrobora os resultados de Tavares (2003).

Outro fato relevante com relação às estratégias de negociação de imagens é que, na análise, pudemos perceber traços dos modelos mentais de interação quando a professora definiu o construto. A professora Kênia demonstra o lado afetivo em suas interações em sala de aula. Percebemos isso pela forma como ela se direciona a todos os alunos (chamando pelo nome), pelas estratégias de convívio e pelos diretivos atenuados que utiliza durante as aulas. Acreditamos que a análise do uso de estratégias de negociação da imagem nos auxiliou a estabelecer padrões recursivos da organização da aula da participante, o tipo de conteúdo selecionado e ministrado em sala de aula, bem como papéis assumidos pelos interagentes (professora e alunos). Observamos que tais padrões têm implicações para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Os dados para essa seção foram apresentados e serão concluídos posteriormente.

#### 4.3. Os mapas conceituais (Fase 2)

Como discutido anteriormente, os mapas conceituais, ferramentas que permitem explicitar processos cognitivos envolvidos na maneira de organizar o pensamento, foram desenhados pela pesquisadora e completados pela professora nas fases 2 e 3 da pesquisa. Por meio deles, acreditamos ser possível representar e interpretar conceitos e ações da professora participante e revelar possíveis significados sociais, ilustrando os esquemas de raciocínio e os possíveis modelos mentais construídos por ela. As palavras-chave utilizadas pela professora para definir interação tem “*uma estrutura similar às concepções das situações que representam*” (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 04), como mostra a FIG. 2.



FIGURA 2 Mapa conceitual sobre a interação em sala de aula

Analisamos os modelos mentais construídos pelos mapas conceituais através de um procedimento de inferência silogística do tipo: «se  $p$ , então  $q$ », proposto por Johnson-Laird (1983) na Teoria dos Modelos Mentais. O autor aponta que

um condicional é particularmente um bom exemplo de uma sentença que define seu próprio contexto, porque normalmente o faz de forma tridimensional: uma para o seu antecedente, outra para seu consequente e outra para a relação entre eles. Um modelo mental baseado no antecedente de um condicional é um fragmento de mundos possíveis, que é consistente com muitas especificações alternativas completas de como o mundo poderia ser, porque muitas proposições poderiam não ser verdadeiras ou falsas no fragmento<sup>67</sup> (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 59).

Tal procedimento de análise foi utilizado por Barreiros (2005) numa tentativa de simular um dos casos de Freud à luz da Teoria dos Modelos Mentais, e seu significado se refere às seguintes possibilidades: (1) cada linha representa uma possibilidade, sendo que a primeira designa a situação em que há um  $p$  e há um  $q$ , (2) não há um  $p$  (o símbolo “ $\neg$ ” denota a negação) e há um  $q$ , (3) não há um  $p$  e não há um  $q$ . Segundo Quelhas e Johnson-Laird (2004, p. 310), a necessidade e suficiência estão expressas nessas possibilidades em que o antecedente é suficiente (mas não necessário) para o consequente, e o consequente é necessário (mas não suficiente) para o antecedente:

$p \ q$

$\neg p \ q$

$\neg p \ \neg q$

---

<sup>67</sup> Tradução nossa de: (...) conditional is a particularly good example of a sentence that defines its own context, because it normally does so in a three-fold way: once for its antecedent, one for its consequent, and once for the relation between them. A mental model based on the antecedent of a conditional is a fragment of many possible worlds, that is, it is consistent with many alternative complete specifications of how the world might be, because many propositions will be neither true nor false in the fragment (JOHNSON-LAIRD, 1983, p. 59).

Tomemos como exemplo do nosso estudo a primeira inferência silogística que demonstra que «se o professor reconhece tais fatores (palavras-chave) como parte da definição de interação, então tais sintagmas compõem os modelos mentais dessa professora e pode interferir na maneira de atuar em sala de aula. Nesse sentido, se os sintagmas apresentados por Kênia forem encarados como modelos mentais, então eles apresentarão uma estrutura idêntica às suas concepções humanas em curso nas sessões de discussão e, provavelmente, na atuação em sala de aula.

Vamos agora considerar que a condicional «se p, então q» pode ser generalizada ao caso da professora na seguinte forma: «se Palavras-chave, então Interação» ou «se PC, então I». Tomemos como exemplo a palavra-chave (PC) *motivar*. Cada vez que a professora motiva os alunos (PC) propicia a eles a oportunidade de interação (I). Outras combinações seriam possíveis, à medida que mais palavras-chave ou categorias fossem consideradas no cenário. Kênia defronta-se com uma bi-condicional no contrafactual<sup>68</sup> referido quando tem de considerar a totalidade explícita das categorias (é, favorece, é gerada por, é mais eficaz, se dá por meio de, tem) e co-variáveis (palavras-chave) para a elaboração do conceito de Interação, variáveis estas que já terão sido representadas em diferentes momentos da análise dos conceitos, das aulas, etc.

Podemos assumir que a condicional «se PC, então I» (que é também uma bi-condicional) está relacionada com o significado da seguinte asserção *quantificada*: Todas as variáveis e co-variáveis de PC estão em I (JOHNSON-LAIRD, 2000, p. 21). Designemos o domínio das variáveis e co-variáveis possíveis por P, assumindo cada figura em particular o valor n. Na nossa simulação, ficaríamos então com as seguintes figuras: P = (motivar, preparar, inovar, interessante, indutiva, alegre, motivação, disposição, auto-estima, entusiasmo, loucura, preparo, interesse, satisfação,

---

<sup>68</sup> “Num contrafactual elaboramos simulações mentais de situações do passado nas quais as coisas ocorrem de uma forma diferente daquilo que aconteceu na realidade, ou seja, pensamos sobre as possibilidades que contradizem os fatos” (JUHOS; QUELHAS; SENOS, 2003, p. 200).

comunicação, para usar a comunicação, ouvir, predisposição para aprender, informação, ânimo, motivação); e  $P_n = \{ \text{Interação} \}$ . Então, a asserção quantificada « as variáveis e co-variáveis de PC estão em I » significaria que PC desempenha, de algum modo, todos esses papéis para I na visão de Kênia, e seria representado, no domínio em termos inconscientes, da seguinte maneira: motivar/interação, preparar/interação, inovar/interação, interessante/interação, e assim por diante.

Observamos que as PCs utilizadas pela professora Kênia nos mapas conceituais relacionam-se com as escolhas lexicais utilizadas para definir o conceito no início da pesquisa. Percebemos que, na construção dos mapas conceituais, houve uma expansão do raciocínio da professora sobre o construto interação tornando explícitos modelos mentais que reforçam a importância ao papel da profissional (de ouvir o aluno, preparar, inovar e motivar), com as faces múltiplas do professor (o entusiasta, o louco) e com a afetividade (auto-estima, motivação, alegria, entusiasmo e satisfação). Diversos modelos mentais estavam implícitos. Talvez os modelos mentais que a professora usou explicitamente naquele momento tenham tornado implícitos outros modelos mentais que não conseguimos identificar na análise. De acordo com a definição de Johnson-Laird, já sabemos que cada condicional representa um modelo mental e cada modelo mental representa as distintas possibilidades de compatibilizar as premissas com o estado de coisas descrito (JOHNSON-LAIRD, 2000, p. 19).

Ao apresentarmos as equivalências acima reproduzidas, fazemos de acordo com uma das indicações básicas da definição de interação proposta nos mapas conceituais e nas definições feitas no início do estudo. Naturalmente, se assim interpretássemos a concepção delas, facilmente concluiríamos que não faria sentido postular uma equivalência direta como, por exemplo: Inovar / loucura = Interação (dados de Kênia). Percebemos aqui inconsistência ou uma interpretação de modelos mentais que, no



nossoentendimento, não é funcional. Concluimos, então, que quantos mais os modelos mentais em jogo, maiores as probabilidades de enviezamentos e erros inferenciais de raciocínio (JOHNSON-LAIRD, 1992, p. 209; JOHNSON-LAIRD, 2000, p. 24). Propomos, pela simulação acima, que a condicional «se PC, então I» pode representar alguns dos modelos mentais da professora sobre interação. Eles podem ser traduzidos pelas premissas silogísticas quantificadas: as palavras-chave escolhidas por ela estão representadas em seu discurso para discutir o conceito e revelam concepções subjacentes às práticas de sala de aula.

#### 4.4 A sessão de visionamento (fase 2)

A sessão de visionamento foi realizada em julho de 2007 após a filmagem das aulas. Essa discussão serviu para que a participante pudesse ativar reflexões, analisar ou mapear suas práticas para tornar explícitos fatores implícitos ao processo interacional. Consideramos os excertos aqui propostos como “amostras contextualizadas da capacidade cognitiva e da organização conceptual” da professora ao perceber e raciocinar sobre sua prática docente (SILVA, 2001, p. 1). As aulas filmadas foram utilizadas como organizadores expositivos<sup>69</sup>, para que ela pudesse compreender melhor e refletir acerca de possíveis intervenções pedagógicas apropriadas para alcançar um nível de interação contingente em sala de aula.

A apresentação da sessão de visionamento foi baseada no modelo proposto por Miaskovsky (2008, p. 96), no que se refere ao “contexto da produção, conteúdo

---

<sup>69</sup> Os organizadores são informações ou materiais que servem como ponto de ancoragem para o desenvolvimento do conhecimento (AUSUBEL, 1963). Eles foram discutidos na seção 2.2 *Linguagem, cognição e aprendizagem*.

temático, plano geral do texto, análise do turno e argumentação”. Esse modelo é uma forma de evidenciar as sequências temáticas em que a produção de significado se organiza. As análises foram organizadas em três momentos: o primeiro se refere ao contexto da produção, conteúdo temático e o plano geral da sessão de visionamento; o segundo, a análise dos turnos no que se refere aos efeitos dos enunciados geradores de tensão propostos pela pesquisadora; e, o terceiro, apresenta a análise da argumentação utilizada pela professora ao discutir os temas propostos e as evidências de reflexão pela análise das réplicas elaboradas.

A sessão de visionamento durou 55 minutos e 17 segundos, que foram utilizados para assistir e discutir os trechos da gravação. Na ocasião, a professora já estava no Projeto EDUCONLE cerca de cinco meses e participava de outra pesquisa<sup>70</sup> como aluna das aulas de língua. A subdivisão da sessão agrupa os temas que foram discutidos, o que resultou em 8 blocos de ações, como pode ser observado no QUADRO 18 abaixo:

---

<sup>70</sup> A pesquisa a qual nos referimos é Marques (2007) que foi desenvolvida no projeto EDUCONLE com foco no papel da percepção consciente de conectivos concessivos, itens linguísticos que os participantes não utilizavam de maneira adequada em suas produções escritas. Nessa investigação, Marques dividiu as professoras participantes, aleatoriamente, em dois grupos, tratamento e controle e implementou um experimento ao longo de 4 meses. Os participantes de ambos os grupos foram envolvidos em diversas atividades que culminaram com produção de uma revista sobre o tema do “Meio-ambiente e Reciclagem”, publicada no *site* do projeto. O grupo de tratamento foi submetido a uma série de atividades de foco na forma (FnaF), objetivando a percepção consciente dos conectivos Os resultados apontaram uma melhora significativa no uso desses itens linguísticos no curto e médio prazo no grupo de tratamento, indicando o papel relevante da atenção no processo de aquisição Linguística. Além disso, os resultados “mostraram que atividades comunicativa geradoras de percepção consciente do insumo em LI precisam ser incluídas na prática pedagógica do ensino da LI de maneira mais regular” (MARQUES, 2007 p. 133-134). Kênia participou de um dos grupos e, posteriormente, leu o capítulo do referencial teórico para discussão nas sessões de discussão.

**QUADRO 17**  
**Plano Geral do texto: Sessão de visionamento (SV)**

<b>Sessão de visionamento (SV)</b>	<b>Ações discutidas</b>
1º tema da SV: Impressões sobre a aula filmada (turnos 1-15) (turnos 770-904)	- Impressões da professora sobre sua pessoa física - Impressões sobre a filmagem - Desejos de mudança
2º tema da SV: Trabalho dos livros de receitas (turnos 16-111) (turnos 428-623)	- Relato do planejamento e execução da aula de produção dos livros de receitas - Uso da língua inglesa em sala de aula - Desejo da professora em fazer com que os alunos falem em inglês
3º tema da SV: O problema da apresentação dos alunos (turnos 112-173)	- O problema da apresentação dos alunos - Fatores que desestimulam o professor
4º tema da SV: Trabalho em grupos (turnos 174-212)	- Organização dos trabalhos em grupos - Solicitação de ideias para melhorar o gerenciamento dos trabalhos em grupos - Relato do uso de cartões de conversação
5º tema da SV: Posição da professora em sala de aula (turnos 213-241)	- Falta de movimento em sala de aula - Problemas no gerenciamento da aula - Necessidade da professora em ser mais dinâmica
6º tema da SV: Desenvolvimento de vocabulário e da produção escrita (turnos 242-390)	- Ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da produção escrita
7º tema da SV: O uso do dicionário em sala de aula (turnos 391-428)	- Como usar o dicionário em sala de aula para potencializar a aprendizagem do aluno
8º tema da SV: Ensino público / Ensino privado (turnos 623-769)	- Percepção da professora sobre as possíveis diferenças entre o ensino público e o ensino privado

Oito “grandes sequências dialogais” (MIASKOVSKY, 2008, p. 123) ou “Temas para ação colaborativa<sup>71</sup>” TACs (OLIVEIRA, 2006) foram evidenciadas na sessão de visionamento que consubstanciaram em “movimentos discursivos capazes de engendrar o debate colaborativo” e na reflexão (OLIVEIRA, 2006, p. 58). Essas sequências dialogais corroboraram algumas das fases do processo de reflexão propostas por Bartlett (1990): mapear, informar, contestar, avaliar e agir. As participantes (professora e pesquisadora) assumiram papéis distintos durante a sessão de visionamento: Enquanto a pesquisadora questionava a prática da professora Kênia, esta a mapeava utilizando-se de narrativas e justificações. A pesquisadora informava com pedidos de esclarecimento, de

<sup>71</sup> Temas para ação colaborativa ou TACs são temas problemáticos do cotidiano da sala de aula (OLIVEIRA, 2006, p. 21). Em nosso estudo, são considerados TACs todos os temas que fomentaram as discussões nas sessões mesmo aqueles que não estavam ligados diretamente a interação.

justificativa e por meio de sugestões. Em alguns momentos Kênia avaliou sua prática e fez relatos de desejo de mudanças.

No entanto, devido à extensão dos dados, optamos por discutir apenas os excertos que acreditamos ter sido mais evidenciado por Kênia. Apresentaremos a análise de apenas três dos temas centrais: impressões da professora sobre a aula filmada, o desenvolvimento de vocabulário e produção escrita e a organização dos trabalhos em grupos.

As impressões da professora sobre a aula filmada

A pesquisadora apresentou o vídeo da aula para a professora, a fim de elucidar a primeira impressão da aula. O exemplo 18, abaixo, apresenta a primeira impressão da professora sobre a sua aula gravada:

Exemplo 18

- 08 K: Pu:tiz grila. (+++) **Como que é diferente a gente se vê assim**, né?  
 09 **impressionante** Como que é **diferente** a gente se vê assim.  
 10 P: **Que que você está achando?** *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de*  
 11 *tensão*  
 12 K: (+++) Eu nunca me vi assim na, no vídeo, não. Mais tá legal. Por enquanto ta até  
 13 **legal** (+++) Eu estou com meus livros lá no carro, (+) eu trouxe pro pessoal vê numa  
 14 aula que você não estava. (+)  
 15 P: **Ah:::, tá. Os que eles fizeram?** *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de*  
 16 *tensão*  
 17 K: É::: Eu mostrei pro pessoal numa sexta-feira. Pra você eu não mostrei ainda.  
 18 P: (+++) **São as revistas, né?** *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de*  
 19 *tensão*  
 20 K: No dia do trabalho que eles levaram também foi muito legal. (+++) eles levaram  
 21 as comidas, cada grupo fez um *stand* (+) da maneira que eu pedi (+) e eles fizeram o  
 22 *marketing* da revista. (e justificaram) porque que achavam que mereciam ganhar (+)  
 23 Porque que a (+) Qual era o tema da revista. (...) eles gostaram muito. (+++) **até**  
 24 **minha voz é diferente.** (+++) **estou meio diferente. (risos) réplica elaborada**  
 (*reflexão*)

(Sessão de visionamento: Linhas 08-24)

A professora apresentou um estranhamento inicial com relação à sua imagem na gravação, o que é natural (linhas 08, 09 e 24). Ela utilizou adjetivos para descrever sua

imagem: “*diferente*”, para qualificar o seu desempenho na aula: “*legal*”, e sentiu a necessidade de descrever o que estava acontecendo no vídeo (linhas 20-24). Sua narrativa foi intercalada pelas primeiras impressões e interrompida pela pesquisadora, que fez pedidos de esclarecimento, com o intuito de desencadear um discurso mais elaborado, podendo levar à reflexão, o que resultou no relato, por parte da professora, da situação ocorrida. Com uma réplica elaborada, a professora avaliou o produto final que havia sido construído pelos alunos na aula gravada (*a apresentação de um livro de receitas*).

Durante a sessão de visionamento, em vários momentos, a professora avaliou seu desempenho em sala de aula mostrando-se satisfeita com o que viu. No entanto, ela ainda demonstrou o desejo de mudança na prática. No excerto 19, a professora fez a sua primeira menção de desejo de mudança *só que eu tenho que::: (+) “eu tenho condições de melhorar”* (linhas 866, 867) e revelou também a preocupação em fazer com que os alunos participassem mais das aulas, tornando-as mais comunicativas “*eu quero fazer os meninos (+) falar, entendeu?*” (linha 870). Consideramos que a réplica elaborada, iniciada nessa linha, é uma reflexão descritiva de um ideário que a professora tem de como deveria ser suas aulas:

#### Exemplo 19

- 866 K: eu acho que tá **legal** até o que eu vi aí (+) **só que eu tenho que::: (+) eu tenho**  
 867 **condições de melhorar** *avaliação + desejo de mudança*  
 868 P: como assim? (+) melhorar o que? você diz/ *pedido de esclarecimento:*  
 869 *enunciado gerador de tensão*  
 870 K: ah::: eu quero ver, ah, eu quero, **eu quero fazer os meninos (+) falar,**  
 871 **entendeu? (+) eu quero ver os meninos /?/ (+++) eu quero ver eles mais (+)**  
 872 **interagindo do que::: (+) que, querendo ou não eu sempre vejo um fazendo uma**  
 873 **outra coisa, fazendo outra, tentando /criar/ o assunto, mas (+) eu quero mais assim**  
 874 **(+) eu quero que eles saiam com a sensação de que /?/ pelo menos até aquela grade**  
 875 **/?/ ficou bem aprendido (+) entendeu? ficou bem aprendido (+) eu quero que eles**  
 876 **sa:::iam da, da, da, concepção do to be (+) quero que eles saiam DISSO (+) eu**  
 877 **aprendi falar (+) eu sei perguntar nome, eu sei (+) situações (+) eu quero (+)**  
 878 **promover atividades /em/ situações diferentes (+) eu queria que ela fosse**  
 879 **ma:::is (+) queria que ela fosse mais dinâmica /ainda/ (+) o que eu faço é isso**  
 880 **(+) é tentar deixar minha aula (+) dinâmica, eu quero que seja a MELHOR (+)**

- 881 entendeu? eu quero os grupos trabalhando como a gente trabalha aqui (+) como a  
 882 gente faz (se referindo ao projeto EDUCONLE) *réplica elaborada (reflexão sobre*  
 883 *o desejo de mudança)*  
 884 P: entendi *validação interlocutória*  
 885 K: entendeu? (+++) eu não sei se minha postura ta legal *avaliação*  
 (Sessão de visionamento: linhas 866-885)

Após a primeira avaliação feita pela professora (linha 866), a pesquisadora fez um pedido de esclarecimento para expandir o raciocínio da professora (linha 868). Em sua réplica elaborada, a professora deixou clara a sua preocupação em fazer com que os alunos participem das aulas interagindo na língua inglesa da mesma forma como ela faz enquanto aluna do Projeto EDUCONLE. Percebemos que a referência que a professora faz “*eu quero que eles saiam da concepção do to be*” (linhas 875, 876) demonstra a vontade de fazer algo diferente do que os alunos ou ela mesma tiveram antes, aulas com foco na gramática. Ela afirmou que consegue fazer com que os alunos a entendam, mas não consegue fazer com que eles falem.

A pesquisadora levantou a discussão em relação a melhor forma de os alunos aprenderem a língua inglesa. Em dois momentos distintos da sessão de visionamento, pudemos perceber que a professora acredita que os alunos aprendem a língua recebendo insumos compreensíveis quando acompanham as aulas dadas por ela em inglês e quando falam. O exemplo 20 apresenta as estratégias utilizadas pela professora para fazer-se compreendida quando ministra as aulas em inglês:

#### Exemplo 20

- 957 P: **aí o que que você faz quando eles não entendem?** *Pedido de esclarecimento:*  
 958 *enunciado gerador de tensão*  
 959 K: aí eu, **aí eu tento puxar, falo assim entendeu** (+) quer, **quer que eu explique**  
 960 **de novo** (+) entendeu, entendeu, aí eu tento (+) **fazer algum ge:::sto réplica**  
 961 *mínima*  
 962 P: aí você usa português, gesto? *Pedido de esclarecimento: enunciado gerador de*  
 963 *tensão*  
 964 K: é (+) quando eu vejo que ele fez uma expressão mais ou menos assim (+) mas aí  
 965 eu confirmo “**todos entenderam, né?**” só pra confirmar, mas eles entendem, sim,  
 966 **porque quando eles não estão entendendo me:::smo a expressão deles entrega**  
 967 (+) na hora (+) entendeu? (+) então o que que acontece (+) é::: eles não mais (+) no  
 968 momento que eu pego pra falar inglês (+) no momento da aula (+) que eu paro (+)

- 969 que eu começo a falar inglês eles já, **eles já aceitam isso com naturalidade** *réplica*  
 970 *elaborada (reflexão)*  
 971 P: você não dá a aula toda em inglês? *Pedido de esclarecimento: enunciado*  
 972 *gerador de tensão*  
 973 K: não (+) não porque não:: porque ainda não é possível (+++) né? (+) mas eles  
 974 aceitam isso com muita naturalidade !?!  
 975 P: /eu percebi isso/  
 976 K: entendeu? /no início não/

sessão de visionamento: linhas 957- 976)

Em meio à discussão de como os alunos aprendem, a pesquisadora criou uma tensão para levar a professora a refletir e verbalizar as outras habilidades envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e os procedimentos que utiliza para desenvolvê-las (linhas 1004-1005), conforme mostra o exemplo 21:

#### Exemplo 21

- 1004 P: e você acredita que eles vão aprender mais ouvindo em inglês? *Pedido de*  
 1005 *esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 1006 K: acredito *réplica mínima*  
 1007 P: só ouvindo assim? *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 1008 K: **só ouvindo não (+) é:: eu tenho, eu estou tentando fazer todas as**  
 1009 **partes que, que cabem ao ensino da língua, né? (+) um pouquinho de cada**  
 1010 **coisa (+++) agora que eu estou pedindo pra eles escreverem um pouco**  
 1011 **mais (+) né? tem a leitura, tem a:: a (+) agora com certeza com, com, com**  
 1012 **eles na idade que eles ESTÃO, que eu acho que esse é um fator relevante (+) a**  
 1013 **forma que eu acho que um adolescente pega mais, não estou falando que não**  
 1014 **é, é:: que as outras habilidades são descartadas, mas a forma sem dúvida que**  
 1015 **eles aprendem ma::is é falando e ouvindo** *réplica elaborada (reflexão)*  
 1016 P: um hum *validação interlocutória*  
 1016 K: **ouvindo e falando** (+++) até mesmo por causa de musicas, até mesmo por  
 1017 causa (+) que eles precisam de um professor que FALA sempre isso com eles  
 1018 (+) entendeu? esteja falan, fa::, fazendo esse trabalho com eles, pelos jogos  
 1019 que eles estão sempre jogando, por vários motivos *réplica elaborada*  
 1020 P: um hum *validação interlocutória*  
 1021 K: **então pra eles é a, a, a comunicação que você tem mais próxima com o**  
 1022 **adolescente é a fala (+++) e:: o ouvir (+) entendeu? Ele tem que ouvir o**  
 1023 **tempo todo (+) repetidas vezes (+++) né? a repetição ela está provocando**  
 1024 **de uma certa forma o, o, o:: (+++) o ensino, sim**  
 1025 *réplica elaborada (reflexão)*

(sessão de visionamento: linhas 957-1025)

As repetições dos verbos ouvir e falar nas linhas 1008, 1014, 1015, 1016 e 1022 demonstram modelo mental da professora de que os alunos precisam ouvir e falar em primeiro plano e justifica ser a idade o fator que determina a necessidade de desenvolvimento dessas habilidades (linhas 1011-1015 e 1021-1024). Com relação ao

fato de a professora mesclar a LI e a LM, Nunan (1995, p. 189) concorda que a língua materna pode ser utilizada na construção do conhecimento, isto é, como suporte para a compreensão da LI. Acreditamos que as réplicas elaboradas foram momentos de reflexão que tornam explícitos os modelos mentais da professora sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira com ênfase na compreensão e produção oral.

### O desenvolvimento de vocabulário e produção escrita

O tema foi muito recorrente na sessão de visionamento porque durante a observação e filmagem das aulas a professora desenvolveu o trabalho de produção dos livros de receita. Durante a discussão, Kênia falou sobre todas as etapas da produção do livro e a pesquisadora criou uma tensão, questionando o procedimento utilizado para o desenvolvimento do vocabulário. O enunciado gerador de tensão “*Por que você decidiu trabalhar o vocabulário assim antes?*”, feito pela pesquisadora buscou levar a professora a refletir sobre o processo de ensino / aprendizagem da escrita em línguas estrangeiras como demonstra o exemplo 22:

#### Exemplo 22

- 242 P: (+++) **por que você decidiu trabalhar o vocabulário, assim, antes?**  
 243 *Enunciado gerador de tensão / pedido de explicação*  
 244 K: assim, como? *Pedido de explicação*  
 245 P: passando as listas pra eles *réplica mínima do “como”*  
 246 K: *porque eu achei que, é, é, porque eu PENSEI* em casa uma estratégia, **a**  
 247 **estratégia melhor que eu pensei foi essa** (+) porque o que acontece, **se eu**  
 248 **pedisse pra eles de casa, eles iam na INTERNET, olhavam uma receita em**  
 249 **inglês e traziam.** Eu não queria. (+) Segundo, que depois que a gente fez a aula  
 250 com a Ana, o que ela pediu pra gente foi isso, que a gente não trouxesse nada de  
 251 casa pronto, que a gente teria que **produzir EM sala de aula.** é o que nós  
 252 fizemos/ *justificativa / adaptação da prática recebida no projeto EDUCONLE*  
 253 P: **e ela deu as listas também?** *enunciado gerador de tensão / pedido de*  
*explicação*  
 254 K: não, não. Mas o dela foi outro assunto (+) foi, foi meio ambiente. (+) **eu**  
 255 **pensei em receita porque era o único tipo de vocabulário que eu poderia,**  
 256 **na, na minha situação ali ta trabalhando com eles oposição + justificativa**  
 257 P: não, mas eu digo assim (+) quando::: *oposição + superposição de vozes*  
 258 K: eles não tiveram que redigir por exemplo (+) nós redigimos. *justificativa*



- 259 P: então, e na hora de redigir a Ana passou uma LISTA? Pra vocês?  
 260 *enunciado gerador de tensão / pedido de esclarecimento*  
 261 K: não, não. Ela primeiro deu muita informação (+) a gente leu o texto em  
 262 ca:sa (+) trouxe (+) aí: *justificação + superposição de vozes*  
 263 P: vocês leram alguns modelos de artigos? *pedido de esclarecimento*  
 264 K: isso (+) aí fizemos writing *confirmação*  
 265 P: um hum. *Validação interlocutória*  
 266 K: aí:: (+) foi pra próxima semana, mais artigo, mais writing (+) e aí fomos  
 267 selecionando os melhores writings de cada grupo (+) gradativamente (+)  
 268 quando selecionou os melhores é que a revista foi montada, que nos fomos  
 269 montar a revista (+) com capa, com ilustração, com que tivesse que, que, que ter  
 270 (+) né? Ma::s, que também o importante não era isso (+) ela, ela:: queria ver  
 271 era realmente era o English, era !?! produzir essa revista (+) mas na ESCOLA, o  
 272 que eu pensei pra eles foi eu falei assim “que tipo de assunto que eu posso fazer  
 273 pra montar uma revista?” (+) aí eu pensei, receita, (+) receita !?! *justificação*  
*por meio de relato*  
 274 P: você chegou a levar receita pra eles LEREM antes? *pedido de*  
*esclarecimento*  
 275 K: Nnnnnão, ah, sim, sim (+) teve uma receita, só que teve turma que fiz isso,  
 276 teve turma que não, na verdade. *Réplica elaborada*  
 277 P: e nessa turma? *pedido de esclarecimento*  
 278 K: eu dei exemplos. Nessa turma eu num lembro. (+) Eu tenho uma, eu coloquei  
 279 no meu portfólio uma:: um exemplo de uma receita, bolo de ba, do bolo de  
 280 banana em inglês (+) [mostrei pra eles] *justificativa*  
 281 P: aí eles le::ram  
 282 K: mostrei, mostrei /um dia/ (+) [é] *justificativa*  
 283 P: /como é que é/ modelo, né, o gênero receita  
 284 K: aí eu botei, escrevi no quadro rapidamen::te, assim, como que seria (+) só  
 285 não levei por escrito, isso aí não, mas eu acredito que tivesse ficado até melhor  
 286 se eu tivesse feito, né? *acessa mudanças*  
 287 P: É. Porque seria ideal que eles tivessem LIDO o MODELO, né? o GÊNERO  
 288 receita. (+) LER primeiro uma receita ou duas pra ver que elas são parecidas,  
 289 né? (+) que tem o mesmo formato::

(Sessão de visionamento: linhas 242-289)

Kênia fez um pedido de esclarecimento “*assim como?*” (linha 244), que acreditamos ter a função de recusa ao questionamento feito pela pesquisadora. A réplica mínima da pesquisadora resultou no uso de modalizadores por parte da professora: “*porque eu achei que, eu pensei*” para abrandar uma colocação ameaçadora da pesquisadora “*porque a estratégia melhor que eu pensei foi essa*”. Em seguida, a justificativa e a confirmação dada pela professora são baseadas em um conhecimento apreendido no Projeto EDUCONLE. Observamos no vídeo e no relato da professora que houve uma  *fusão*  do que fora apreendido no Projeto EDUCONLE com o conhecimento prévio dela, o que, segundo Rodrigo e Correa (2004), isso pode gerar

uma assimilação errônea de conceitos apreendidos com relação a sistemas de conhecimento anteriores incompatíveis com esses.

Percebemos que os vários pedidos de esclarecimento feitos pela pesquisadora e os movimentos de oposição das interlocutoras desencadearam uma negociação propícia à construção de um conhecimento tácito, uma vez que “o questionamento de uma prática pôde redirecionar nosso olhar” para um elemento da aula que a professora “não tinha a percepção ou a consciência” (MIASKOVSKY, 2008, p. 126). Esses enunciados visavam expandir o pensamento da professora sobre o processo da leitura, aliado à produção escrita, tentando enfatizar a importância de os alunos receberem insumos compreensíveis através da leitura e compreensão do gênero textual antes da produção escrita. Magalhães (2004) e Miaskovsky (2008) afirmam que o questionamento da prática geralmente é desconfortável ao professor. O excerto abaixo, no exemplo 23, demonstra um dos momentos de desconforto vivenciados pela professora ao avaliar e justificar seu procedimento. Esse excerto também marca o encerramento da discussão do desenvolvimento do vocabulário e o início da discussão do processo de reescrita:

#### Exemplo 23

296 K: então **eu tive que ser rápida com relação a isso** eram duas aulas só da etapa  
 297 pra poder fazer esse trabalho, e o restante eles fizeram em casa pra me entregar.  
 298 E aí o que que acontece (+) é::: eu fiz realmente a, a, a::: **eu acho que**  
 299 **realmente teria ficado melhor, né? (+) se eu tivesse tido tempo de trabalhar**  
 300 **como a professora trabalhou com a gente (+)** mas receita foi o que me veio a  
 cabeça. *justificativa*

(Sessão de visionamento: linhas 296-300)

A problematização construída no discurso das participantes sobre o processo de reescrita apresentado a seguir, no exemplo 24, foi marcado por superposição de vozes, sugestões feitas pela pesquisadora e aceitação da professora. A tensão se iniciou na linha 345 “*Você vai pedir pra reescrever, ou não?*” quando houve um pedido de esclarecimento feito de forma diretiva:

## Exemplo 24

- 336 P: o que você pretende fazer na hora de entregar pra eles? *Pedido de explicação “o*  
 337 *que” e introdução do tema*
- 338 K: eu vou entregar [com as observações feitas] *réplica mínima*
- 339 P: você pretende encerrar e:::/ *pedido de complementação marcado pelo*  
 340 *prolongamento da vogal*
- 341 K: eu vou escolher o livro que ganhou (+) eu estou pedindo alguém pra me ajudar  
 342 (+) a noite eu já escolhi a que ganhou (+) só da amanhã que não (+) aí que que  
 343 acontece (+) eu vou, eu vou entregar a revista com as observações feitas (+) ma:::s,  
 344 não pensei nada, nada além disso não/ *complementação da asserção + justificativa*
- 345 P: **você vai pedir pra reescrever ou não?** *enunciado gerador de tensão/ pedido*  
 346 *de esclarecimento*
- 347 K: **pra REFAZER?** (+) não, pra refazer acho que não, porque eles tiveram já um  
 348 trabalhinho, né? (+) ficou muito bom. !?! mandar pra gráfica !?! (+) **entendeu?!**  
*superposição de vozes*
- 349 P: **porque de repente** você podia pedir pra REESCREVER, **mas** não assi:::m  
 350 REMONTAR a revista (+) só a parte textual pra que eles pudessem melhorar em  
 351 termos de escrita (+) e dá uns ponti:nhos pra isso/ *réplica elaborada / início da*  
 352 *proposição com uso de modalizadores*
- 353 K: mas todos os grupos? (+++) é (+) pode ser *pedido de explicação + expressão de*  
 354 *concordância*
- 355 P: e mostrar pra eles que **escrita é proce:::sso** (+) né? é um processo que você faz  
 356 uma primeira versã:::o (+) lê::: depois (+) você reescre:::ve (+) acrescenta (+) tira  
 357 (+) reformula (+) porque escrever é isso (+) a gente não escreve da primeira (+)  
 358 não é? *réplica elaborada / proposição*
- 359 K: exatamente (+) nós vamos/ *sobreposição de vozes*
- 360 P: aí, depois você pode trabalhar com eles, ao invés de você ter que corrigir tudo de  
 361 novo (+) **você pode pedir pra trocar os textos, um lê o do o:utro** *réplica*  
 362 *elaborada / proposição*
- 363 K: ah::: tá *validação interlocutória*
- 364 P: né? você pode fazer disso uma atividade EM sala de aula (+) que vai motivar,  
 365 que ele vai ter que LER a revista do outro (+) vê o que que o (+) o outro mudou  
 366 entre a primeira versão e a segunda versão (+) né? Então você pode entregar a  
 367 primeira versão da revi:sta com seus comentários e a segunda, será que fula:no, que  
 368 que ele conseguiu daqui pra cá (+) troca as revistas nos grupos (+) o grupo lê (+)  
 369 como se fosse uma atividade na sala (+) ce dá uns pontinhos pra i:sso *réplica*  
 370 *elaborada / proposição*
- 371 K: sim (+) legal *apreciação positiva + expressão de concordância*
- 372 P: não é? *fim da proposição com pedido de confirmação*
- 373 K: vou, vou ver se dá tempo de eu fazer isso na terceira etapa. *expressão de*  
 374 *concordância*

(sessão de visionamento: linhas 336-364)

Inicialmente, o modelo discursivo que se instaurou não foi um modelo propício à reflexão crítica. A pesquisadora, no papel de educadora utilizou-se de enunciados muito diretivos de como deve ser o processo de produção escrita. Em seguida, nas linhas 347 e 348, como a professora não compreende o porquê da reescrita, a pesquisadora modalizou com as expressões *porque de repente* (linha 349) e expandiu a proposição,

informando sobre o processo de produção escrita. As sugestões são interrompidas por sobreposições de vozes (linhas 348 e 359), pedidos de esclarecimentos ou explicação e expressões de concordância.

A professora usou uma apreciação positiva aceitando as sugestões (linhas 363, 371, 373), uma validação interlocutória que mostrou que ela estava acompanhando o raciocínio da pesquisadora, utilizou modalizadores e encerrou dizendo que tentará as sugestões na próxima etapa. Acreditamos que o uso das expressões (*ah, tá, sim, legal, vou ver se dá tempo*), que demonstram concordância, tiveram a “função de valorizar o interlocutor, o que não significa que ele irá compartilhar do que está sendo negociado” (MIASKOVSKY, 2008, p. 140).

O tom diretivo foi também percebido pelas superposições de vozes da pesquisadora, que tentava roubar os turnos da professora para impor sua forma de raciocínio. Percebemos que o uso do pronome *você* demonstrava que a pesquisadora transferia para a professora a responsabilidade de executar as proposições com um tom diretivo. Essa “superposição da fala ocorre quando um dos interlocutores começa a falar quando o outro ainda está falando. Essas superposições de falas durante a negociação de sentidos têm, em geral, uma intenção: aquele que rouba a palavra do outro, do mesmo modo que compartilha a palavra, busca impor seu sentido” (MIASKOVSKY, 2008, p. 127).

#### Organização dos trabalhos em grupos

Outra discussão feita na sessão de visionamento foi sobre os cartões de conversação feitos pela professora para os trabalhos em grupo. Na linha 184 do exemplo 25 a professora inicia a sessão relatando o que já foi feito com os cartões:

## Exemplo 25

- 184 K: ah:: tá. (+++) Eu tenho que falar sobre esses cartões COM VOCÊ. (+) eu tô  
 185 trabalhando, mas  
 186 Eu queria uma outra idéia. (+) eles fizeram todos (+) fizeram e colocaram no  
 187 portfó:lio pra mim (+)então cada /um/ está de um jeito (+) cada um fez uma  
 188 caixinha, pôs na caixinha os cartões e estão carregando pra cima e pra baixo (+)  
 189 **eu queria sugestões de como:::**  
 190 P: eles tão usando? *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 191 K: É isso. Estão (+) fiz uma aula só /que deu,/ depois que eles me entregaram  
 192 (+) e aí eu coloquei duplas (+) ou círculos (+) numa sala eu coloquei círculos,  
 193 na outra eu coloquei duplas. Eu falei agora vocês vão fazer perguntas usando  
 194 esses cartões. Você já viu como é que ele é, né (+) tem lá, por exemplo, her e  
 195 name (+) aí eles, What's her name? Então (+) só que **eu queria uma idéia**  
 196 **melhor pra motivá-los a::: se eu não ficar de cima eles não perguntam** (+)  
 197 então eu queria uma idéia::: (+) melhor pra trabalhar com esses cartões, se você  
 198 não tinha: (+) se você já fez isso, não sei  
 199 P: já. (+) seria legal também, assim, uma forma de estimular::: (+) é dá uma  
 200 situação (+) você está numa situação X *co-construção*  
 201 K: tipo::: /role/ play, **né?** *complementação com elemento novo*  
 202 P: é: *validação interlocutória*  
 203 K: eu estou olhando em ca:sa (+) nuns livros, tô vendo (+) por exemplo, /a:/, a  
 204 situação é que::: você vai ao cinema (+) você vai ser convidado pra jantar hoje  
 205 (+) com uma pessoa então você vai inventar uma situação que você vai ter que  
 206 usar::: *complementação*  
 207 P: um hum. *validação interlocutória* É::: seria legal também /?! gravar::: (+++)  
 208 eles gravam pra::: ouvir (+) entendeu? (+) eles se gravarem. *complementação*  
 209 *com elemento novo*  
 210 K: ah::: tá. *validação interlocutória*

(Sessão de visionamento: linhas 184-210)

Nesse excerto, percebemos a importância atribuída à produção oral pela professora e o desejo de *motivar mais os alunos*, ao mesmo tempo em que ela se preocupa em dar uma aula mais comunicativa (linha 195). Ela solicitou sugestões para as aulas, e nessa sequência discursiva, percebemos uma “co-construção do raciocínio ou pensamento” em que o tema ou a proposta introduzida pela pesquisadora desencadeia uma interação que propicia acréscimos, variações ou elaborações (MIASKOVSKY, 2008, p. 145). Acreditamos que essa sequência discursiva é propícia à reflexão crítica, porque ela permitiu que a professora construísse uma outra forma de pensar compatível com a forma como ela pensava e com os procedimentos que ela já usava antes. As sugestões construídas pelas duas participantes da conversa podem levar à formulação de

um tipo de mudança que poderia levar ao enriquecimento dos esquemas da professora (RODRIGO; CORREA, 2004).

#### Conclusões da sessão de visionamento

Acreditamos que a sessão de visionamento desenvolvida no início da pesquisa trouxe elementos que puderam expandir o olhar da professora com relação à sua prática docente, mas não estamos certos de que esse instrumento seja suficiente para a construção de modelos mentais satisfatórios para a mudança conceitual e prática. Em alguns momentos, como nos exemplos 22, 24 e 25, visualizamos “posturas de compreensão e questionamento mútuo entre as participantes, ao mesmo tempo em que se constituíram como atividades de negociação de sentidos com novos significados sendo compartilhados” (MIASKOVSKY, 2008, p. 171). Nesses momentos, o contexto discursivo, como um organizador comparativo (AUSUBEL, 1968), pode permitir a ancoragem para a construção de novos conhecimentos. Eles atenderam aos princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa (MÔNACO; MÔNACO, 2002), pois os interlocutores discutiram pontos gerais e específicos de um mesmo aspecto, no caso, o desenvolvimento de vocabulário, utilizando a aula que a professora Kênia teve no Projeto EDUCONLE em comparação com a que ela promoveu em sala de aula.

Percebemos que o conteúdo temático da sessão de visionamento (as oito macro sequências dialogais) revelou as teorias implícitas da abordagem de ensinar da professora, que se relacionam aos modelos mentais sociais e situacionais por meio das representações proposicionais que ela verbaliza. A seguir apresentaremos a análise das sessões de discussão que, como na sessão de visionamento, também contribuíram para a

construção e transformação dos processos conceituais e para o desenvolvimento profissional da participante.

#### 4.5 As sessões de discussão (fase 2)

Como discutido anteriormente no capítulo de metodologia, decidimos analisar os resultados de cinco sessões de discussão devido à extensão dos dados<sup>72</sup>. Foi utilizada a mesma organização e grelha de análise para a apresentação da sessão de visionamento, porém complementamos com outros autores, para atender aos objetivos de cada sessão de discussão. Apresentaremos, a seguir, os procedimentos utilizados em cada uma das cinco sessões de discussão e os temas que emergiram delas. Logo após, discutiremos as construções discursivas que mais se relacionaram com o tema interação e como esses excertos influenciaram na expansão do raciocínio da professora e na possível transformação de seus modelos mentais.

##### Sessão de discussão 1

A primeira sessão de discussão foi realizada após a sessão de visionamento, e a leitura da primeira parte da bibliografia indicada pela pesquisadora, o capítulo I “*Classroom interaction and language learning*” do livro *Introducing classroom interaction* de Amy Tsui (1995) e teve a duração de 1 hora e 42 minutos. Os primeiros tópicos do capítulo proposto relacionavam-se a natureza da sala de aula e aos aspectos relacionados à interação como ferramenta para a aprendizagem da LE e desencadearam a discussão de seis TACs. Participaram da sessão a professora participante (Kênia),

---

<sup>72</sup> A análise completa das cinco sessões de discussão encontra-se anexa no CD dos dados.

outra professora participante do Projeto EDUCONLE (Isabel Cristina) e a pesquisadora. A sessão serviu como um organizador ou ponto de ancoragem para que o grupo pudesse expor o que pensam a respeito de sua sala de aula, relacionando aos aspectos teóricos lidos nos textos, propiciando a construção do conhecimento de forma mais colaborativa. Além disso, elas tiveram a oportunidade de repensar a forma como ensinam, de discutir suas expectativas, dificuldades e anseios em relação ao processo interacional que promovem em sala de aula.

Em termos gerais, observamos poucas ocorrências de reflexões relacionadas diretamente ao processo interacional. Houve um grande movimento de reclamações e de solidariedade das participantes com relação às reclamações (OLIVEIRA, em andamento). Percebemos que quando a pesquisadora tomava o turno para discutir aspectos específicos da interação, as participantes desviavam do assunto ou narravam algum fato ocorrido em sala de aula que pouco se relacionava ao tópico interação. O quadro abaixo apresenta o “plano geral do texto e os conteúdos temáticos agrupados em blocos” de acordo com os temas discutidos na sessão de discussão (MIASKOVSKY, 2008, p. 114).



**QUADRO 18**  
**Plano Geral do texto: Sessão de Discussão 1 (SD1)**  
 Classroom interaction and language learning (TSUI, 1995)

<b>Sessão de Discussão (SD)</b>	<b>Temas para a ação colaborativa</b>
1º tema da SD: Discussão do processo de avaliação (linhas 26-164) (linhas 224-269) (linhas 688-692)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que e como avaliar os alunos?</li> <li>- Devemos organizar as avaliações de forma integrada?</li> <li>- Objetivos do professor</li> <li>- Reflexão sobre a abordagem de avaliação antes do Projeto EDUCONLE</li> </ul>
2º tema da SD: O papel do professor (linhas 258-312) (linhas 337-512) (linhas 54-124) (linhas 54-124)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de tempo dos professores</li> <li>- A comunidade escolar não reconhece a importância do inglês</li> <li>- O Projeto EDUCONLE deveria estar dentro da escola</li> <li>- A escola vende um discurso de uma cultura elitista</li> <li>- O perfil dos alunos</li> <li>- O professor de inglês é um agricultor que planta a semente e vê o fruto crescer</li> <li>- Ele é um enxada porque trabalha com todas as disciplinas, é formador de opinião, é amigo</li> <li>- Ele deve saber usar o quadro negro para potencializar a aprendizagem</li> </ul>
3º tema da SD: Atividades de compreensão oral <i>listening</i> (linhas 312-336)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância das atividades de compreensão oral</li> <li>- Resistência dos alunos em ouvir a professora dar aulas em inglês</li> <li>- Os alunos me compreendem, mas não falam em inglês</li> <li>- Como deve ser uma aula de compreensão oral (<i>listening</i>)</li> </ul>
4º tema da SD: teoria / prática (linhas 337-552)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como colocar em prática as teorias apreendidas no Projeto EDUCONLE?</li> <li>- Dificuldades enfrentadas pelos professores em aplicar as teorias apreendidas</li> <li>- O professor formador já tentou aplicar as teorias nas escolas públicas estaduais e municipais?</li> </ul>
5º tema da SD: Planejamento (linhas 1331-1548)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natureza da sala de aula</li> <li>- Discussão de trechos de Tsui (1995)</li> <li>- Importância do planejamento</li> <li>- Flexibilidade do planejamento</li> <li>- Contribuição do Projeto EDUCONLE para dar segurança ao professor nas tomadas de decisão em sala de aula</li> </ul>
6º tema da SV: Interação em sala de aula (linhas 692-1079)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionamento professor / aluno</li> <li>- Correção</li> <li>- Uso do quadro</li> <li>- Choque de expectativas</li> <li>- Aula de gramática</li> <li>- Ensino explícito e implícito</li> </ul>

### Sessão de discussão 2

A segunda sessão de discussão teve a duração de 1 hora e 8 minutos e contou com a participação de Kênia e a pesquisadora. O objetivo da sessão era a discussão de aspectos específicos da interação gerenciada por Kênia em suas salas de aula

comparando-os aos excertos teóricos lidos previamente. A pesquisadora fez a leitura de vários trechos do texto teórico para iniciar as discussões e em alguns momentos foi muito diretiva. Convém ressaltar que outras sessões desta natureza (para discussão teórica-prática com uma participante) foram realizadas, mas optamos por apresentar apenas uma delas devido à extensão dos dados. Enfrentamos alguns obstáculos para a implementação do modelo devido à falta de tempo da participante para ler todos textos teóricos previamente. Em algumas das sessões, os textos eram lidos e discutidos na própria sessão, o que dificultava no amadurecimento teórico e na facilidade em fazer a ponte entre o teórico e o prático das questões discutidas. Este fato poderia ter comprometido os resultados dessa pesquisa ou talvez pudéssemos ter avançado mais caso a participante tivesse lido a teoria com a devida antecedência, pois acreditamos que a leitura de textos teóricos tem um peso significativo no “exercício da criticidade” (FREIRE, 1996, p. 45).

Percebemos que, às vezes, a professora não compreendia o que tinha lido anteriormente e fazia pedidos de esclarecimento sobre o assunto. As réplicas elaboradas constituíam-se de reflexões e enunciados no futuro que se configuraram em planos de ação ou tomadas de decisão, demonstrando que Kênia estava planejando e reconstruindo a forma de pensar em sua prática docente. Essa sessão de discussão foi muito relevante porque, através dela, puderam se instaurar momentos de “tensão colaborativa” que desencadearam movimentos de “aceitação, refutação, confronto e criação de novas ideias” (OLIVEIRA, 2006; MIASKOVSKY, 2008). Acreditamos que essas construções discursivas foram propícias ao desenvolvimento profissional das participantes (Kênia e da pesquisadora).

**QUADRO 19**  
**Plano Geral do texto: Sessão de Discussão 2 (SD2)**  
 A análise da interação em sala de aula

Sessão de Discussão (SD)	Temas para a ação colaborativa
1º tema da SD: O uso do dicionário (linhas 33-59)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos têm dicionários e não sabem usar</li> <li>- Como a professora ensina a usar o dicionário</li> <li>- Reflexão sobre como o conhecimento prévio auxilia na aprendizagem</li> </ul>
2º tema da SD: A ordem da apresentação do conteúdo no material didático (linhas 60-210)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ordem dos conteúdos interfere na forma como o aluno aprende</li> <li>- O tempo futuro não pode ser ensinado para os iniciantes?</li> <li>- Gêneros textuais</li> <li>- A leitura potencializa a aprendizagem de LE de alunos e professores participantes do Projeto EDUCONLE</li> </ul>
3º tema da SD: O uso as LI em sala de aula (linhas 211 ao final)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O uso de <i>recasts</i> para melhorar a compreensão da LE em sala de aula</li> <li>- O tipo de interação promovida interfere na comunicação entre professor /aluno</li> <li>- Agenda didática discursiva do professor (TSUI, 1995)</li> <li>- Planejamento anual e diário</li> <li>- Reflexão sobre a prática anterior ao Projeto EDUCONLE</li> <li>- O tratamento do erro oral e escrito</li> <li>- Insegurança da professora em corrigir os alunos</li> <li>- Trabalhos em pares e grupos</li> <li>- O processo de aprendizagem da LE</li> <li>- Compreensão oral (<i>listening</i>)</li> <li>- O uso da LE pela professora em sala de aula</li> <li>- Ensino implícito e explícito de LE</li> </ul>

### Sessão de discussão 3

A terceira sessão selecionada teve como objetivo a discussão dos resultados de um inventário sobre o suporte e os desafios dados pelos professores na interação em sala de aula (MARIANI, 1997). Esse questionário, segundo o autor, auxilia os professores a refletir sobre a abordagem de ensinar em termos da tendência de prover os alunos com suporte e desafios. A professora recebeu um questionário com escalas (ANEXO H) em que ela deveria ler as afirmativas relacionadas à sua prática e circular a opção que fosse mais condizente com sua prática, por exemplo:

"CHALLENGE" SCALE	Always or nearly always	Often	Some times	Rarely or never
1. I set "open" tasks, which have no pre-determined solution.	3	2	1	0

Convém ressaltar que todas as afirmativas nos remetem aos pressupostos teóricos desenvolvidos em pesquisas de LE com foco na interação, ou seja, uso de materiais autênticos, atividades com uma função comunicativa, *body language*, etc. A professora leu as afirmativas, marcou as opções e calculou os resultados utilizando a escala de cálculos (ANEXO H). Como esta sessão foi feita após a sessão de visionamento, a leitura teórica e a sessão de discussão colaborativa, esperávamos um nível de reflexão crítica mais elaborado por parte da participante. A sessão teve a duração de 1 hora e 20 minutos. e desencadeou a discussão de três TACs. No QUADRO 21, abaixo, apresentamos o “plano geral do texto e os conteúdos temáticos agrupados em blocos”, de acordo com os temas discutidos na sessão de discussão (MIASKOVSKY, 2008, p. 114).

**QUADRO 20**  
**Plano Geral do texto: Sessão de Discussão 3 (SD3)**  
 Discussão de um inventário sobre interação

Sessão de Discussão (SD3)	Temas para a ação colaborativa
1º tema da SD: Procedimentos para preencher o inventário (linhas 1-282)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrução dada pela pesquisadora</li> <li>- A professora preenche o inventário e faz comentários relacionando com a aula dela</li> <li>- Você enquanto professor:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- avalia os alunos?</li> <li>- segue o material à risca?</li> <li>- monta o próprio material?</li> <li>- permite que os alunos expressem seus sentimentos e opiniões?</li> <li>- encoraja os alunos a descobrirem as regras?</li> <li>- interrompe os alunos enquanto falam em inglês para corrigi-los?</li> <li>- checa as instruções?</li> </ul> </li> </ul>
2º tema da SD: Os resultados do inventário (linhas 283-210)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora dá mais suporte para os alunos do que desafios em sala de aula</li> <li>- Discussão dos resultados</li> <li>- O conflito de ter que cumprir o programa extenso e dar atividades comunicativas que demandam mais tempo da aula</li> </ul>
3º tema da SD: A importância do insumo compreensível para a aprendizagem da LE (linhas 211-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O uso da LI em sala de aula</li> <li>- A idade do aluno interfere na forma como ele interage com o professor</li> <li>- Ensino de gramática</li> <li>- A necessidade de um planejamento</li> </ul>

Em termos gerais, observamos ocorrências de reflexões relacionadas ao processo interacional e sobre o que a professora dá conta de fazer em sala de aula e o que ainda é um desafio a ser vencido. Kênia demonstrou sentir a necessidade de fazer um planejamento que contemple o material adotado pela escola e as atividades comunicativas que ela deseja programar. Outra observação importante foi a ocorrência de dicotomias entre o desejo de mudanças da professora, a forma como ela compreende o ensino / aprendizagem de línguas e o que ela tem aprendido no Projeto EDUCONLE e na participação da pesquisa. A sessão com foco no inventário sobre interação levou a professora a pensar sobre sua abordagem de ensinar em relação ao programa de ensino da escola, sobre a importância que ela dá para a produção oral dos alunos e desencadeou sentimentos de ansiedade, frustração e alegria.

#### Sessão de discussão 4

Esta sessão teve como objetivo apresentar e discutir uma parte da análise de dados e investigar as proposições e planos de ação feitos pela professora. Participaram do encontro a professora participante (Kênia) e a pesquisadora, e a gravação teve a duração de 1 hora 8 minutos. Consideramos o ato de planejar importante, porque “a ação de projetar algo a diante produz na tela da imaginação um horizonte possível que permite traçar empreendimentos e os modos de alcançar o intento para transformá-lo em um fato” (MENDES, 2000, p. 4). Como o ato de planejar se constitui em uma atividade mental antecipatória, acreditamos que ele é positivo no processo de reconceptualização, pois envolve os processos cognitivos das “operações inferenciais, de construção de possibilidades e os processos de tomada de consciência” (MENDES, 2000, p. 05). Esse processo requer, por parte do grupo que planeja (professora e pesquisadora), “uma

estruturação cognitiva que realize a antecipação de uma possibilidade a ser concretizada na ação deliberada pelo significado que elas construíram em relação a tomada de consciência da ação por previsão” (MENDES, 2000, p. 04). Em termos gerais, observamos poucas ocorrências de reflexões relacionadas diretamente ao processo interacional como mostra o QUADRO 22:

**QUADRO 21**  
**Plano Geral do texto: Sessão de Discussão 4 (SD4)**  
 (Apresentação dos dados e plano de ações)

Sessão de Discussão (SD)	Temas para a ação colaborativa
1º tema da SD: Planejamento (linhas 1-101)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos devem ter acesso ao planejamento feito pelo professor</li> <li>- Processo de aquisição de LE: dificuldades e anseios</li> <li>- Níveis de planejamento: anual, unidade didática, aula, projetos</li> </ul>
2º tema da SD: Plano de aula (linhas 102-366)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eliciting</i></li> <li>- Correção em pares</li> <li>- O professor deve ler em voz alta</li> <li>- Planejamento das tarefas</li> </ul>
3º tema da SD: apresentação dos dados (linhas 1127-1189)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão do questionário inicial</li> </ul>
4º tema da SD: Descrição dos grupos (1190-1232)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora descreve as características dos alunos</li> </ul>
5º tema da SD: Desafios enfrentados pela professora (linhas 1233-1429) (linhas 1454- 1740)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar em inglês nas aulas</li> <li>- Aceitação dos pais em relação ao modelo de aula que é diferente das aulas dos outros professores da escola</li> <li>- As aulas comunicativas são mais desgastantes para o professor</li> </ul>
6º tema da SD: líderes de grupos de trabalho (linhas 1430- 1453)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos heterogêneos</li> <li>- Escolha de alunos para serem líderes dos grupos de trabalho</li> </ul>
7º tema da SD: avaliação do material didático / Ouvir aos alunos (linhas 1741- final)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios que os professores usam para selecionar materiais didáticos</li> <li>- Possibilidade de adaptar o material didático tornando-o mais comunicativo</li> <li>- A necessidade de ouvir ao aluno</li> </ul>

Percebemos também que a sessão quatro foi a mais difícil de organizar em temas (TACs) porque, durante o período, as participantes mudaram muitas vezes de assunto. Acreditamos que isso aconteceu porque as duas interlocutoras tinham objetivos distintos. Nesta fase da pesquisa, Kênia se mostrou ansiosa em discutir, questionar e justificar o que ela fazia em sala de aula, que era de certa forma diferente do que ela aprendia no Projeto EDUCONLE. A pesquisadora, no entanto, queria apresentar os dados que já havia analisado e investigar possíveis propostas de mudança.

## Sessão de discussão 5

Esta sessão teve como objetivo analisar a unidade didática preparada previamente pelo grupo e aplicada pela professora em sala de aula. Visava também contrastar os resultados desta aula com o texto teórico lido. A pesquisadora auxiliou a professora no planejamento anual, elas planejaram as três primeiras aulas do ano letivo e leram o capítulo teórico de Marques (2007). Para a análise da aula planejada, as participantes leram especificamente a seção “Ensino e aprendizagem da LI / L2: panorama histórico” e discutiram as inovações e propostas da abordagem comunicativa:

- “- aprende-se a LI usando-a para se comunicar na LI;
- a comunicação deve ser significativa e simular situações do mundo real;
- o material usado em sala de aula deve ser autêntico;
- a fluência na LI é uma das dimensões da comunicação;
- as habilidades (leitura, compreensão oral, produção escrita e fala) devem refletir o uso real da língua e devem ser utilizadas de forma integrada na sala de aula;
- a aprendizagem envolve a criação construtiva da comunicação em LI através de tentativas e erros nas interações e trocas de informações;
- os aprendizes precisam se conhecer e aprender a aprender a LI”.

(MARQUES, 2007, p. 24)

A configuração discursiva construída com base nos princípios de uma aula comunicativa se construiu por meio de pedidos de esclarecimento da pesquisadora e réplicas mínimas e elaboradas da professora que engendraram quatro TACs, como mostra o QUADRO 23:

**QUADRO 22**  
**Plano Geral do texto: Sessão de Discussão 5 (SD5)**  
(Avaliação de uma unidade didática)

Sessão de Discussão (SD)	Temas para a ação colaborativa
1º tema da SD: Princípios de uma aula comunicativa (linhas 1127-1189)	- Análise dos princípios comunicativos da aula dada
2º tema da SD: Foco na forma X foco na função (1190-1232)	- Qual a diferença em focar na forma e na função comunicativa?
3º tema da SD: Atividades em duplas (linhas 1233-1429)	- Como a professora desenvolveu a atividade em pares?

4º tema da SD: Produção de texto (linhas 1430- 1453)	- Como foi a produção de textos?
--	----------------------------------

Após a análise das sequências dialogais ou temas para a ação colaborativa nas sessões de discussão, percebemos que os TACs revelam a distribuição da atenção feita por estas participantes (Pesquisadora e Kênia). Elas estabeleceram uma relação de figura e fundo focando nesses temas como figura constituinte para a construção de sentido do construto interação sob a influência dos instrumentos e textos teóricos propostos e lidos anteriormente. Ou seja, esse grupo de pessoas com modelos mentais diferentes utilizou-se desses procedimentos e enfatizaram esses temas como relevantes para a compreensão do construto interação. Isso demonstra que essas sequências discursivas compunham os esquemas e modelos mentais das participantes durante aquelas colaborações e demonstra o ponto de vista delas naquele momento.

Observamos que a sessão de discussão 1 que contou com a colaboração de mais uma participante, no caso, a Isabel Cristina, propiciou muitos momentos de associação às práticas e reflexão que contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo<sup>73</sup>. Porém, os TACs não estavam diretamente relacionados à interação. As reflexões engendradas durante as discussões se deram em níveis diferentes (descritivas, dialógicas e críticas), dependendo do assunto abordado e da sua relação ao objetivo da sessão. Observamos que Kênia foi além de discutir os temas propostos. Ela conseguiu relacionar os TACs a sua prática docente trazendo exemplos, narrativas e sugestões para o aprimoramento do grupo, como apresentaremos a seguir de forma mais detalhada.

---

<sup>73</sup> Vide ANEXO no CD para análise dos excertos.



## O uso da linguagem em sala de aula

A primeira discussão a ser apresentada aconteceu na segunda sessão de discussão e foi baseada em trechos do texto de Tsui (1995) sobre como a linguagem que o professor utiliza em sala de aula afeta a linguagem produzida pelos alunos, a interação que é construída e, conseqüentemente, o tipo de aprendizagem. No exemplo 26 a seguir, as participantes da sessão discutiam o trecho abaixo apresentado pela autora. O aluno chega à sala de aula e mostra uma semente ao professor. Este faz algumas perguntas para eliciar o conhecimento do aluno sobre a semente prevalecendo o padrão de interação *IRA*.

### TRECHO DO TEXTO TEÓRICO

Lee: I want to show you! Isn't it big?

Teacher: It is big, isn't it? What is it?

Lee: a conker.

Teacher: Yes.

Lee: Then that'll need opening up.

Teacher: It needs opening up. What does it need opening up for?

Lee: 'cos the seed's inside.

Teacher: Yes, very good. What will the seed grow into?

Lee: a conker.

Teacher: No, it won't grow into a conker. It'll grow into a sort of tree, won't it? Can you remember the –

Lee: Horse chestnut.

Teacher: Horse chestnut – good. Put your conker on the nature table then.

(TSUI, 1995, p. 8)

Ao falar sobre o trecho, Kênia concordou que o padrão interacional era adequado em uma aula de LI. A pesquisadora fez alguns pedidos de esclarecimento e deu exemplos semelhantes para que Kênia refletisse sobre as reais intenções da autora ao apresentar o evento:

## Exemplo 26

- 262 P: porque assim o menino chegou na sala de aula com uma sementinha (+) o menino  
 263 chega pra você e te mostra uma sementinha o quê que você fala com ele? *Leitura do*  
 264 *texto / pedido de esclarecimento*
- 265 K: (+++) eu posso falar *that is good não desenvolvimento do raciocínio*
- 266 P: ou um aluno chega lá, um aluno chega lá com::: a bandeira dos Estados Unidos  
 267 (+) fala que ele ganhou ou ele chega lá com um aparelho que serve pra fazer (+++)  
 268 pão *réplica mínima*
- 269 K: eu já tentei fazer eles !?!/ na sala *réplica mínima*
- 270 P: não (+) vamos supor que o menino chega com uma curiosidade que ele tem lá da  
 271 casa dele e te mostra (+) qual que é sua reação? *Pedido de esclarecimento:*  
 272 *enunciado gerador de tensão*
- 273 K: oh, *that is very nice* (+) eu tento /fechar/ com eles o diálogo? *réplica mínima*  
 274 *seguido de pedido de esclarecimento*
- 275 P: [é?] Então (+) usando essa, essa estratégia? *Pedido de esclarecimento:*  
 276 *enunciado gerador de tensão*
- 277 K: eu já tentei fazer isso um pouquinho só que mesmo assim eles não, não, não  
 278 correspondem não *réplica mínima*
- 279 P: então porque olha só o que ele tá fazendo é criticando isso (+) porque o menino só  
 280 queria mostrar pra ela a sementinha (+) ele não queria fazer um, uma conversa de  
 281 professor e aluno *réplica elaborada*
- 282 K: e como que o menino aqui conseguiu seguir? Isso é que eu não entendi (+) eu  
 283 achei o contrário eu achei *oposição*
- 284 P: ele conseguiu seguir porque é a língua materna dele *justificativa*
- 285 K: ah bom (+++) ta *validação interlocutória*
- 286 P: entendeu? *pedido de esclarecimento*
- 287 K: entendi *confirmação*
- 288 P: porque o objetivo dele nesse /início/ aí é mostrar que o tipo de interação que você  
 289 vai promover dentro da sala de aula vai fazer com que ele fale (+++) sem ser  
 290 decorado *réplica elaborada: reflexão*
- 291 K: [mas] (+) mas /o tanto/ de tipo de interação que tem? *Pedido de esclarecimento:*  
 292 *enunciado gerador de tensão*
- 293 P: é um tipo de interação, mas não é interação de verdade *réplica elaborada:*  
 294 *reflexão*
- 294 K: não é? *Pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*
- 295 P: não (+) por quê? É o que ele vai explicar aqui embaixo (+) por que? O que o  
 296 professor faz muitas das vezes é MATAR o que esse aluno tá falando (+) porque ele  
 297 quer é fazer só aquela agenda que ele prepara (+) ele usa o termo agenda (+) didática  
 298 (+) as vezes o aluno chega igual tem um caso do aluno que chegou e falou assim “Ô  
 299 professora meu pai morreu” só que ele falou em inglês “my dad, my daddy” ou “my  
 300 father died, my dad” *réplica elaborada*
- 301 K: My father died *espelhamento*
- 302 P: ou “my dad is dead now” or something aí a professora virou e falou “*this is very*  
 303 *good*” (risos) entendeu? (+) porque o professor tá tão acostumado com essa agenda  
 304 de conversa didática que ele esquece que o aluno as vezes quer conversar  
 305 simplesmente *réplica elaborada*
- 307 K: entendi *confirmação*
- 308 P: entendeu? *Pedido de confirmação*
- 309 K: mas isso (+) in English? *Pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*
- 310 P: in English *réplica mínima*

(Sessão de discussão 2: linhas 262-310)

Percebemos no início (linhas 262-272) que Kênia compreendeu que a estratégia utilizada pelo professor foi adequada ao contexto de sala de aula de LI. Nesse sentido, ela compartilhava da ideia de que em sala de aula o professor tenha de usar uma ‘agenda

didática' em termos de interação, para promover a comunicação. O problema apontado por Tsui (1995) é que muitas vezes o professor perde a oportunidade de ter uma comunicação 'real' durante a aula porque não escuta o que o aluno tem a dizer. Além disso, a forma como ele gerencia essa interação vai refletir na forma como os alunos vão responder a ela e, por sua vez, na forma como vão aprender. Uma vez que "a chave da aprendizagem da LI é a exposição ao insumo e a interação significativa com outro falante, é importante encontrar o tipo de insumo e os padrões adequados de interação à nossa realidade" (VAN LIER, 1988, p. 77-78).

O segundo trecho do livro discutido foi uma conversa entre uma criança de quatro anos com a mãe que está trabalhando em um jardim.

#### TRECHO DO TEXTO TEÓRICO

Elizabeth: What are you doing that for?

Mother: I'm gathering it up and putting it outside so that Daddy can put it on the garden.

Elizabeth: Why does he have to put it on the garden?

Mother: To make the compost right.

Elizabeth: Does that make the grass grow?

Mother: Yes.

Elizabeth: Why does it?

Mother: You know how I tell you that you need to eat different things like eggs and cabbage and rice pudding to make you grow into a big girl.

Elizabeth: Yes.

Mother: Well, plants need different foods, too. And ash is one of the things that's good for them.

(TSUI, 1995, p. 10)

O excerto foi usado por Tsui para chamar a atenção da diferença da natureza das interações. No primeiro excerto, os tópicos e os turnos foram controlados pelo adulto, no caso o professor. No segundo, a criança iniciou o questionamento e guiou a conversa de acordo com o seu interesse e, o adulto, no caso a mãe, por meio do seu conhecimento, ajudou a criança a compreender como as cinzas auxiliam no crescimento das plantas. Em nossa pesquisa, durante a discussão dos excertos, a pesquisadora tentou usar a leitura teórica como um organizador comparativo para que Kênia pudesse refletir

acerca dos padrões interacionais que usa em sala de aula. No exemplo 27 abaixo, a pesquisadora relembrou momentos das aulas filmadas em que a professora utilizou padrões interacionais semelhantes aos dois excertos discutidos para que a professora pudesse narrar e refletir acerca dos eventos, percebendo que ela mesma tinha a preocupação em criar momentos para que os alunos utilizassem a LE de forma contextualizada e com um propósito real (linhas 360-363):

## Exemplo 27

- 360 P: que é a primeira coisa que ele fala (+) que:: essa interação pode promover  
 361 aprendizagem então olha só você pode analisar duas conversas que você teve (+)  
 362 uma que foi o momento em que eles estavam batendo papo em português e outra  
 363 que é o momento em que eles estavam fazendo, te fazendo as perguntas naquele  
 364 tipo de atividade eram perguntas pessoais não era nada controlado *réplica*  
 365 *elaborada: organizador comparativo*  
 366 K: as perguntas/ sobre o Bruno (+) estavam falando sobre o Bruno *réplica mínima*  
 367 P: é *validação interlocutória*  
 368 K: e eu coloquei aquela atividade no, no, no meu portfólio. Eles fizeram os cartões  
 369 (de conversação) e eu pedi pra eles igual eu falei pra eles descreverem um amigo  
 370 /eles tinham que tentar/ descobrir quem era *réplica elaborada: descrição do*  
 371 *evento*  
 371 P: é e eles foram fazendo as perguntas *réplica mínima: complementação*  
 372 K: é (+) aí depois eu pedi pra eles me perguntarem pra saber (+) ah:: *réplica*  
 373 *mínima: complementação*  
 374 P: e você não tinha as respostas prontas (+) porque você não sabia o que eles  
 375 iam perguntar *réplica elaborada: reflexão*  
 376 K: entendi (+) mas a diferença do tipo de atividade que eu fiz pra essa que tá aqui?  
 377 *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 378 P: é que ele até fala aqui ó (+) que o Lee começa com algo que ele está interessado e  
 379 quer compartilhar com o professor que é o que fala aqui (+) aí o professor com boa  
 380 intenção tenta ajudar a criança a aumentar seu conhecimento com relação a  
 382 sementinha, lá né? Ou com relação a como se formam as árvores e coisa e tal. No  
 383 entanto, o autor observa que ao fazer isso o professor tá impondo né? Aquela  
 384 agenda didática aquele formato de fala que:: ao invés de tentar ver o quê que o  
 385 aluno quis dizer com aquilo e geralmente a gente faz isso *réplica elaborada:*  
 386 *complementação*  
 387 K: então me fala o quê que ele poderia fazer aqui nessa situação de diferente !/?  
 388 *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 389 P: por exemplo, o menino chegou mostrou a semente, “ah por que você trouxe essa  
 390 semente pra sala?” (+++) aí o aluno ia falar uai porque que ele (+) porque aqui a  
 391 gente não fica sabendo porque o menino trouxe a sementinha (+) porque o  
 392 menino trouxe a sementinha, mostrou “Professor eu quero te mostrar não é  
 393 grandona?” “é, é grande (+) o que que é isso?” o professor já sabia o que que era  
 394 (+++) a semente “ah então a gente precisa abrir então invés de ela falar “e por que  
 395 que precisa abrir? (+) e quando abrir e quando plantar vai fazer o que? vai  
 396 transformar em que? Vai transformar em árvore (+) todo mundo sabe que vai  
 397 transformar né? *réplica elaborada: explicação*  
 398 K: sim:: mas as vezes você faz com a criança esse tipo de diálogo pra ela se soltar  
 399 mesmo você sabendo a resposta eu olhei por esse lado *réplica elaborada: oposição/*  
 400 *justificativa*  
 401 P: é um dialogo puramente didático que não vai acontecer numa situação normal que

402 é o que ele vai mostrar mais na frente aí (+) aqui ó vai lá na, na::: (+) aqui ó página  
 403 dez (+) você chegou a ler ele? *réplica elaborada: complementação*  
 404 K: li *réplica mínima*

(Sessão de discussão 2: linhas 360-404)

A atividade relatada foi um momento posterior à construção dos cartões de conversação em que a professora abriu espaço para que os alunos fizessem perguntas sobre a vida pessoal dela em LI. Muitos alunos participaram dessa interação elaborando perguntas em inglês. As linhas 364-370 são excertos narrativos que foram construídos de forma colaborativa pela pesquisadora e a participante a partir da observação das aulas. O advérbio então utilizado por Kênia conferiu um tom de conclusão à fala da pesquisadora, mas é seguido de um pedido de esclarecimento que julgamos gerar uma tensão entre a forma de pensar das participantes, o que demonstra também que Kênia tinha um outro ponto de vista em relação à leitura. A réplica elaborada da pesquisadora é um enunciado explicativo marcado pela conjunção porque e é uma tentativa de a pesquisadora mostrar uma outra possibilidade de tornar a fala do professor mais próxima do interesse real do aluno e mostrar também que, no exemplo, “a natureza da interação muda de uma criança compartilhando suas observações com o professor para uma sequência didática de perguntas e respostas em que a criança dá respostas cada vez mais curtas para o professor<sup>74</sup>” (TSUI, 1995, p. 8). Apesar de Kênia não concordar naquele momento com o posicionamento e a explicação da pesquisadora, acreditamos que a sequência discursiva que se instaurou é benéfica, pois “a negociação de sentidos e significados, bem como as situações de conflito e confronto de ideias, o desequilíbrio e a reorganização dos processos mentais possibilitam a produção do conhecimento” (MIASKOVSKY, 2008, p. 40).

---

<sup>74</sup> Nossa tradução: “the nature of the interaction changes from the child sharing his observation with the teacher to a didactic question-answer sequence where the child provides shorter and shorter answers to the teacher’s questions” (TSUI, 1995, p. 08).

Em seguida, a pesquisadora fez um pedido de esclarecimento com relação à prática da professora (555-556). Kênia afirma já consegue fazer-se compreendida em inglês, mas ainda não consegue fazer com que os alunos falem em inglês, como mostra o exemplo 28.

## Exemplo 28

- 555 P: ela volta na agenda pedagógica dela (+) que é:: explicar (+) **Como é que**  
 556 **você lida com essas questões na sala de aula?** *pedido de esclarecimento:*  
 557 *enunciado gerador de tensão*  
 558 K: você chega (+) eu dou muita corda pros meu alunos, né? você chega (risos)  
 559 minha aula é pra eles (+) eu ouço assim **eu ouço até demais** e até *réplica*  
 560 *mínima: complementação*  
 560 P: **mas você usa essas questões pra aula** (+) pra aula? *Pedido de*  
 561 *esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 562 K: [mas eu queria assim] tento usar (+) é isso que eu tô tentando (+) **o que eu**  
 563 **ainda não estou conseguindo é tentar fazer com que essa contribuição que**  
 564 **eles estão dando ela, elas possam ser feitas em inglês** porque quando elas  
 565 começam a acontecer *réplica elaborada: complementação*  
 566 P: é em português *validação interlocutória*  
 567 K: é, é (+) mas eu percebo também que eu tenho que estar sempre levando  
 568 coisas que sejam do interesse deles (+) aí você consegue puxar *réplica*  
 569 *elaborada: complementação*  
 570 P: ou pelo menos do conhecimento deles né? *pedido de esclarecimento:*  
 571 *enunciado gerador de tensão*  
 572 K: é *validação interlocutória*  
 573 P: porque você viu que o conhecimento prévio é importante né? Pra:: pra que  
 574 ele possa contribuir *pedido de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 (...)
 599 (...) K: é verdade eu faço, eu faço isso aqui sim mas essa questão do, do:: eu  
 600 preciso fazer mais uma tentativa pra ver como é que funciona eu ainda to  
 601 naquela eu, eu consegui só uma coisa até agora que **eu não consigo ver um**  
 602 **caminho pra poder sair** (+) **eu consigo fazer eles me entenderem mas não**  
 603 **falarem** (+) **tudo que eu falo e gesticulo eu consigo fazer eles puxarem isso**  
 604 **pra aula** (+) igual semana passada eu tava lá eles “não entendo nada, não  
 605 entendo nada” me dá uma raiva falei “vocês entendem sim (+) vocês entendem  
 606 muito bem” aí eu começo a reformular sabe? Começo a falar tudo de novo aí  
 607 eles vão soltando (+) vão soltando vão soltando (+) é:: (+) quando eu vou  
 608 passar um trabalho eu explico esse trabalho todo em inglês primeiro (+) “o quê  
 609 que vocês entenderam?” “não entendi nada” mas entende (+) entende sim (+) aí  
 610 vou falando um fala uma coisa outro fala outra outro fala outra *réplica*  
 611 *elaborada: complementação*  
 611 P: você volta pra eles a instrução *réplica mínima: complementação*  
 612 K: volto pra eles a instrução aí falo “tá vendo como vocês entenderam?” (+) aí  
 613 depois eu confirmo em português que realmente é aquilo que eles que alguns  
 614 alunos conseguiram colocar e a sala entendeu só que (+) no dia que eu dei a  
 615 atividade dos corações eu fiz isso (+) do correio elegante (+) pegar a folhinha  
 616 dos corações não sei se eu te mostrei e agora fazer um correio elegante (+) dei a  
 617 instrução toda em inglês (+) “first of all I'm going to, I'm going to, to read all  
 618 the expression from /these hearts/ after that we are going to write some ah::  
 619 some papers you have to draw cut (+) and cut some , something you have to  
 620 make /your/ heart too and we are going to change it with others the heart you  
 621 have to write anything in English anything you want *réplica elaborada:*

Alguns pesquisadores atribuem a essa dificuldade ao fato de os alunos não estarem em situação de participação simétrica social. Os alunos “podem estar envolvidos em interações mais assimétricas em que a distribuição de poder e de controle não ocorre de forma equitativa” (FIGUEIREDO, 2005, p. 30). Outros pesquisadores afirmam que outros fatores interferem no tipo de produção que o aluno vai desempenhar em sala de aula: a abordagem utilizada pelo professor e o tipo de tarefa proposta; o nível ou a falta de proficiência dos alunos; medo da crítica dos colegas; timidez; falta de confiança no que eles já sabem; os alunos se sentem pressionados a dar as respostas certas; a cultura a qual o aluno pertence; a intolerância que alguns professores têm em relação aos momentos de silêncio ou a ansiedade em perguntar e obter uma resposta rápida (ALLRIGHT; BAILEY, 1991; SWAIN, 1985; TSUI, 1995). Uma sugestão dada por vários autores é o uso de trabalhos em grupo, porque isso muda o padrão de interação de uma perspectiva avaliativa para uma fala exploratória. “O trabalho em grupo dá aos alunos a oportunidade de se engajarem em uma comunicação genuína, em que eles produzem um discurso coerente em vez de frases isoladas, e isso ajuda a adquirir a competência discursiva”<sup>75</sup> (TSUI, 1995, p. 21).

Acreditamos que o TAC *O uso da linguagem em sala de aula* foi importante para Kênia. O movimento discursivo consubstanciado proporcionou a ela a oportunidade de ler, discutir, compreender, concordar, refutar, confrontar e pensar sobre seu fazer docente. Nas palavras de Freire

---

<sup>75</sup> Nossa tradução: “... group work provides students with the opportunity to engage in genuine communication, where they produce coherent discourse rather than isolated sentences, hence helping them to acquire discourse competence rather than linguistic competence” (TSUI, 1995, p. 21)

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática, enquanto objeto de análise, deve dela aproximá-lo ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

A análise e discussão com um aporte teórico serviram de ponto de ancoragem para a construção de novos conhecimentos. A teoria pode ter ajudado Kênia a sair da reflexão “ingênua” ou puramente descritiva para a reflexão “epistemológica” ou crítica que é alçada pela consciência das ações e eventos, relacionando-os a um contexto sócio-histórico-cultural (FREIRE, 1996; HATTON; SMITH, 1995).

Desafios para promover interação em sala de aula

Este TAC emergiu quando a participante preencheu o inventário de desafios e suportes para interação. O tema desencadeou construções discursivas que permearam a preocupação da professora com o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Durante a discussão foram revelados os sentimentos de ansiedade, frustração e alegria ao se promover interação, bem como uma dicotomia entre a vontade de realizar uma prática com foco na oralidade e a força dos modelos anteriores atuando nas escolhas da professora. O termo desafio foi compreendido por Kênia como sinônimo de desenvolvimento da produção oral dos alunos. Ela afirma que tem tentado trabalhar a oralidade dos alunos e reforça que desenvolve atividades em pares e grupos com eles:



## Exemplo 29

428 K: é (+) **mas** essa questão do desafio aqui: acho que faz um pouco de sentido mesmo  
 429 **mas** eu acho que eu tô deixando isso mais pro ano que vem (+) aí eu::: *proposição*  
 430 *futura*  
 431 P: e::: ce acha que bate? (+) é a pergunta que ele faz “how far do you think this  
 432 questionnaire reflect your actual teaching style in terms of supporting challenge you  
 433 give your students? (+) até que ponto isso reflete a sua forma de ensinar? (+) ce acha  
 434 que bate? *enunciado gerador de tensão*  
 435 K: até que desafio eu não vou negar não (+) mas eu acho que eu tô::: eu acho que eu  
 436 desafiei eles um pouquinho (+) **porque ce sabe que eu tento trabalhar um pouco**  
 437 **do speaking né?** Mas assim::: (+++) eu tinha que deixar um pouco mais assim:  
 438 (+++) é acredito que sim (+) eu preciso melhorar um pouco mais tenho que cobrar  
 439 um pouco mais (+) **eu comecei a fazer umas atividades por exemplo em:::**  
 440 **círculos em pares e tudo (+) mas eu não segui muito isso por causa, por causa**  
 441 **disso que eu estou te falando (+) fica aquela preocupação de cumprir o que**  
 442 **precisa ser cumprido pra prova** *réplica elaborada: gera reflexão e conflito entre*  
 443 *cumprir o programa e seguir o que tem intenção e vontade de fazer*  
 444 P: entendi

(sessão de discussão 3: linhas 428-443)

No entanto, ela vivencia um conflito entre as tentativas de desenvolver a oralidade e cumprir a programação. Esse conflito fica claro no exemplo 30 abaixo quando a pesquisadora utiliza-se de um enunciado gerador de tensão “*Você acha que tem que ajustar a forma como você promove interação em sala de aula*”, para que a professora avaliasse e refletisse acerca de alternativas para compreender ou solucionar o problema. Esse enunciado gera uma reflexão “*se eu não der desafios, eles não vão falar*”, que demonstra a preocupação da professora com a oralidade. Em sua réplica elaborada, Kênia demonstra uma ansiedade em melhorar sua abordagem no que diz respeito à produção oral dos alunos.

## Exemplo 30

471 P: você acha que com esse resultado, você acha que tem que ajustar a forma como  
 472 você promove interação em sala de aula? *enunciado gerador de tensão*  
 473 K: ah eu acho, eu acho que eu tenho que melhorar muita coisa, porque eu não estou  
 474 com o resultado pronto definido não (+) tenho que melhorar muita coisa (+) **acho**  
 475 **que eu avancei muito esse ano em coisas que eu não fazia antes (+) a minha**  
 476 **interação com os alunos é bem diferente dos anos anteriores (+) entendeu?**  
 477 **Coisas que eu mudei que eu dava importância que não dou mais (+) essas coisas**  
 478 **(+) agora (+++) a::: (+) agora eu pretendo da, dar mais desafios porque se eu não**  
 479 **der desafios /eles não vão falar não/** *reflexão sobre as mudanças necessárias*  
 480 P: é *validação interlocutória*  
 481 K: entendeu? (+) eu tenho que pensar muito nisso mesmo *reflexão*  
 482 P: na questão de desafiar o aluno porque se você der só o suporte ele não vai dar  
 483 conta (+) né? só o insumo (+) que é uma questão que a gente vai até discutir eu  
 484 trouxe esse questionário é::: (+) por causa dessa pagina dezessete (+) que, que eu

- 485 acho que a gente parou antes né? Ou foi nela mesmo? (+) eu acho que nos paramos  
 486 *explicação / pedido de esclarecimento*  
 487 K: foi antes *réplica mínima*  
 488 P: porque aqui ela fala a questão do insumo (se referindo ao texto da Tsui, 1995) e  
 489 da:: (+) que ela começa falando dos aspectos da interação (+) né? (+) e:: tem um  
 490 momento aqui que ele fala da **compreensão do insumo e a interação (+) qual que**  
 491 **é a importância do insumo que o professor dá em sala de aula?** (+) então assim  
 492 (+) **pelo que você viu só dá suporte só dá insumo não vai (+) garantir que o**  
 493 **aluno consiga produzir (+) né?** Porque tem outras questões que a gente tem que  
 494 prestar atenção (+) uma das coisas que ele chama atenção que tá na página treze é **as**  
 495 **perguntas que a gente faz em sala de aula (+) acho que mais ou menos a gente já**  
 496 **começou a fazer esse tipo de pergunta** *reexplicação / pedidos de esclarecimento:*  
 497 *reflexão*  
 498 K: ah:: é que a gente discutiu isso na aula, semana passada  
 499 P: semana passada (+) a aula virou aula já (risos)  
 500 K: (risos) não  
 501 P: **e uma das questões que eles falam que tem, que é importante pra que o aluno**  
 502 **desenvolva a fluência é dar momentos pra ele falar:: sem ter uma resposta**  
 503 **predeterminada sem ter uma resposta certa (+) porque a, o professor ele tem uma**  
 504 **tendência a:: (+) a fazer perguntas (+) que já tem lá a resposta preestabelecida (+) tá**  
 505 **aqui não (+) ah depois eu trago ele mas eu tenho lá /respondo/ direitinho /?/**  
 506 K: pois é ao invés de suprir a necessidade do aluno  
 (Sessão de discussão 3: linhas 471-506)

Sentimentos de ansiedade, frustração, e ao mesmo tempo, alegria também são evidenciados ao se discutir o tema. Kênia remete à sua ansiedade em fazer com que os alunos falem em inglês de forma espontânea, mas propõe tarefas que não estimulam esse tipo de produção. Ela se sente frustrada porque os alunos não conseguem estruturar as frases em inglês e, ao mesmo tempo, se sente feliz quando percebe que o que ela e seus alunos já conseguem em termos de produção linguística é suficiente para que os alunos se sintam motivados e felizes com a abordagem dela de ensinar, como mostra o exemplo 31.

#### Exemplo 31

- 942 P: então, mas quando eles estão trabalhando em dupla eles não produzem não  
 943 falam em inglês? *Pedido de esclarecimento*  
 944 K: produzem, assim, eu tô lá /com uma sala/ e falam assim “agora vocês vão  
 945 fazer substituição necessárias pra isso aí” *réplica mínima*  
 946 P: como se fossem drills? *Pedido de esclarecimento*  
 947 K: como se fossem drills mas *réplica mínima*  
 948 P: troca isso por aquilo? *Pedido de esclarecimento*  
 949 K: é (+) troca isso por aquilo então como é que você vai fazer? (+) entendeu?  
 950 (+) como é que você vai fazer? (+) what do you like? (+) mas só que eu não  
 951 consegui fazer eles falar *réplica mínima /*  
 951 P: espontaneamente *complemento*  
 952 K: espontaneamente (+) **fazê-los estruturar uma frase para que eles possam**

953 **falar espontaneamente/** e eu já falei com meus alunos pelo menos do segundo  
 954 ano eu já falei “ano que vem o meu trabalho eu continuando com vocês o meu  
 955 trabalho vai ser a continuação desse processo que nós começamos” aí os  
 956 meninos tão assim “e: **tomara**” foi aquela hora que você me chama sabe? (+)  
 957 **eles assim “tomara fessora (+) se Deus quiser”** falei assim “pois é (+) **ano**  
 958 **que vem a gente vai continuar esse processo (+)** porque **o que eu consegui**  
 959 **com vocês até agora né? É::: a gente já conseguiu muita coisa** mas eu quero

(Sessão de discussão 3: linhas 942-959)

Percebemos uma dicotomia entre a vontade da professora em realizar uma prática com foco na oralidade e a força de seus modelos anteriores atuando em suas escolhas. Essa dicotomia se tornou clara no momento em que Kênia sentiu a necessidade de narrar a aula em que ela havia utilizado um procedimento visto em uma oficina do Projeto EDUCONLE (linhas 799-840):

#### Exemplo 32

799 K: então eu pergunto (+) quando eu fui trabalhar o passado eu perguntei (...) eu falei  
 800 assim que eu fui colocar::: isso eu aprendi até na oficina da Vera que eu tinha  
 801 comentado isso, né? Ela tava comentando que **é perda de tempo esse negócio de**  
 802 **você ficar colocando regra no quadro (+) é::: /?/ eu estou colocando mais a**  
 803 **contextualização né? (+)** por exemplo você vai ensinar um tempo verbal ou você  
 804 vai ensinar só uma negativa (+) né? você está ensinando o simple present **não**  
 805 **precisa ficar colocando aquela regra lá (...)** eu até que no início eu achava que  
 806 ficava assim “mas por que que eles não entendem? é tão fácil por que pra gente  
 807 funciona fácil (se referindo as aulas no PROJETO EDUCONLE) “por que que não  
 808 entende que é só colocar um s naquele verbo ali qualquer verbo Por que que ele não  
 809 entende isso?” (...) você vê que por mais que você tivesse boa intenção de fazer  
 810 aquilo você pega e fala assim “mas que bobagem por que que eu estava insistindo  
 811 numa coisa tão boba? aí a Vera pegou e falou assim “**manda ele falar duas coisas**  
 812 **que ele gosta que ele não gosta (+) eu ensinei lá tempo verbal lá presente agora**  
 813 **me fala lá duas coisas que você não gosta de fazer (+++)** e quando eu fiz o::: tem  
 814 uma atividade no English File que coloca lá tem uma família britânica você já deve  
 815 ter visto né? *narrativa: reflexão*  
 816 P: já *validação interlocutória*  
 817 K: e que fala da:::  
 818 P: they like and they don't like *complemento*  
 819 K: é: they like and they don't like e que fala de /?/ e fala do que ela gosta do que ela  
 820 não gosta eles perceberam que eu falei assim “o quê que vocês perceberam na  
 821 segunda” /?/ “olha no primeiro exemplo aí” Katherine tá falando dela (+) que ela  
 822 não gosta de fumar que ela não gosta de lugares noturnos, etc (+) que foi que  
 823 aconteceu agora com /?/” porque eles ouviram o tape e colocaram (+) então eles  
 824 ouviram doesn't (+) eles ouviram essa estrutura (+) eu falei assim “o quê que  
 825 acontece agora (+) agora vão falar de uma outra pessoa (+) ce vai falar da pessoa que  
 826 tá aí do seu lado pra mim ce vai falar em que pessoa?” (+) “ah eu vou falar em  
 827 terceira pessoa agora” “pois bem (+) agora o Terry não está falando por ele não  
 828 quem tá falando por ele?” “ah tem um narrador falando dele” “e quando essa pessoa  
 829 falou o que que vocês perceberam de diferente aí?” (+) “ah teve verbo que ficou com  
 830 s com es (+) aqui tem doesn't” eu falei “pois é (+) o que aconteceu com ele lá, ele  
 831 não gosta de jogar futebol né?” então eu faço essas perguntas pra eles notarem (+) aí

832 depois !?!/ “fala pra mim três coisas que não gosta agora você vai escrever no seu  
 833 caderno duas coisas que você não gosta (+++) e você vai perguntar pro seu colega  
 834 três coisas que ele não gosta e vai escrever e vai colocar pra mim (+) fulano não  
 835 gosta (+) então você vai produzir isso pra mim agora (+) em inglês (+++) então eles  
 836 fizeram quando eu ensinei o passado e o **present perfect eles notaram a diferença**  
 837 **e tudo eu coloquei “você vão colocar pra mim três coisas que você fez ano**  
 838 **passado (+) que você fez (+) e vai colocar no lado de cá coisas que você já fez”**  
 839 mas eu coloquei em inglês no quadro (+) things you did last year (+) things you have  
 840 already done (+)

(Sessão de discussão 3: linhas 799-840)

Provavelmente na oficina a professora chamou a atenção para a importância de se criar um contexto comunicativo para que o aluno utilize a LI sem focalizar nas regras gramaticais. No entanto, percebemos que a professora nos relata uma prática que enfatiza a regra por meio de perguntas que levem os alunos a refletirem somente sobre as formaS (focus on formS). Isso corresponde ao que Vieira Abrahão (1996, p. 16) diz a respeito em sua pesquisa. A autora atribui essa dicotomia ao fato de a professora estar em busca da renovação da prática e ainda manter modelos de aprendizagem de línguas que ela mesma experimentou enquanto aluna ou experiências anteriores de ensino mais tradicionais. Essa dicotomia acontece porque o nosso desenvolvimento intelectual não segue um percurso linear, pois “o pensamento verbal é uma entidade dinâmica e complexa e seu desenvolvimento um percurso complexo, com múltiplas variações e uma variedade infinita de movimentos progressivos e regressivos, de caminhos que ainda desconhecemos (VYGOTSKY, 1987, p. 130). Provavelmente, analogamente ao caso analisado por Vieira Abrahão, essa inconsistência do “dizer” e o “fazer” ou do “fazer” e “articular a prática à teoria” pode ser atribuída ao processo de reflexão em que a professora se encontra. Consideramos que, nesse momento do processo de reflexão e construção do conhecimento, a professora passava por um estágio de consciência que é chamado de semi-intransitivo (FREIRE, 2005; PIMENTA, 1996). Ela apresentou limitações na esfera de apreensão de algumas das questões discutidas e se restringiu as áreas de interesses e preocupações, no caso, o desejo de fazer com que os alunos

falassem mais, escapando à apreensão de problemas que se situam além dessa esfera como, por exemplo, a compreensão do aporte teórico que embasa uma aula centrada na habilidade oral (*speaking*), os tipos de tarefas que propiciam a fala não ensaiada ou o próprio processo de aquisição de uma LE.

Por outro lado, acreditamos que a participação na capacitação e na pesquisa ampliou o poder de captação dos desafios e abriu o diálogo da professora com o seu fazer docente. Esse diálogo com os seus desafios, segundo Freire (2005), a transforma um ser histórico, uma pessoa perceptiva, capaz de interpretar as causas dos eventos e dos comportamentos, capaz de responder às sugestões e questões emergentes no seu contexto e a tornar-se também capaz de dialogar com as outras pessoas para alcançar um estado transitivo de consciência (FREIRE, 2005). A conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência em direção a uma transitividade crítica. O que detona o processo de conscientização é a percepção, pelo indivíduo, de um desequilíbrio originado por algum incômodo externo. Nesse sentido, acreditamos que os desafios da própria profissão são fontes de conflitos positivos para o processo de reflexão crítica. Como pontua Freire (2005, p. 82),

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua 'mirada' a 'percebidos' que, até então, (...) o que já existia como objetividade, e, às vezes, nem sequer era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes nem sequer era percebido, se 'destaca' e assume o caráter de problemas, portanto de desafio.

A LI em sala de aula e a contextualização das tarefas em uma unidade didática

Este tema se iniciou após a aplicação de uma unidade didática planejada em conjunto pela professora e a pesquisadora concomitantemente à discussão do excerto “a

fluência na LI é uma das dimensões da comunicação” (MARQUES, 2007, p. 24). Kênia apresentou uma dúvida com relação à dimensão da comunicação estar relacionada aos alunos ou ao professor. O enunciado gerou a discussão sobre a definição do construto comunicação que implica a participação do professor e dos alunos na interação como sinônimo de troca de informações e como meio para a aprendizagem:

### Exemplo 33

- 153 K: a fluência da língua estrangeira também é uma das dimensões da comunicação né,  
 154 mas isso aqui está relacionado a quê? O aluno ou o professor na aula?/ *Pedido de*  
 155 *esclarecimento*  
 156 P: os dois né olha só nesse conceito de comunicação a fluência da língua estrangeira  
 157 foi utilizada? Os alunos (+) você conversou com os alunos na língua inglesa? Os  
 158 alunos foram/ *Pedido de esclarecimento*  
 159 K: naquela atividade que eu fiz com eles, eles fizeram sim (+) *réplica mínima*  
 160 P: então a única coisa que não foi utilizada foi o material autêntico? Então/ *Pedido*  
 161 *de esclarecimento*  
 162 K: e isso aqui? Eles é eles trocaram né eles trocaram informações naquela atividade/  
 163 *complemento da asserção*  
 164 P: e você acha que propiciou esse aprender a aprender? Como que aprende/ *Pedido*  
 165 *de esclarecimento*  
 167 K: bom eu acho que agora eu consegui tirar mais um pouco da cabeça deles né essa  
 168 (+) eu acho agora que é o seguinte quem não aprendeu até agora também né nessa  
 169 unidade pelo menos não tem nem condições né *réplica elaborada: reflexão*  
 (Sessão de discussão 5: linhas 153-169)

Essa construção discursiva desencadeou uma narrativa dos eventos da aula que se constituiu de falas descritivas para a construção do argumento da importância da contextualização e da apresentação de uma situação real para os alunos:

### Exemplo 34

- 50 K: (...) eu peguei e falei assim, como é que eu faço para trabalhar nessa unidade  
 51 melhor. Aí fiz o seguinte passei no quadro um trecho, um parágrafo sobre a minha  
 52 vida só no *simple present* só coisa da minha vida/ *réplica elaborada: descrição*  
 53 *dos eventos da aula*  
 54 P: sua rotina! *complementação da asserção*  
 55 K: só a minha rotina toda, começaram a falar “olha que legal professora a senhora  
 56 é de Rondônia, ai que legal” eu falei tudo bem agora vocês vão analisar a seguinte  
 57 situação, aqui vocês viram né, aí eu fui lá pedi pra eles grifarem o verbo de ação,  
 58 relacionado a minha vida de rotina discuti isso com eles, depois eu falei assim,  
 59 agora você vai falar de mim pra alguém (++) você vai falar de mim para uma  
 60 pessoa, tudo isso que tá aqui você vai virar/ *réplica elaborada: descrição dos*  
 61 *eventos da aula*

- 62 P: humhum *réplica simples: concordância*  
 63 K: né, você vai falar da minha vida pra alguém, o que que você vai falar de mim,  
 64 vocês vão fazer fofoca da minha vida, “ela é minha professora de inglês, e por aqui  
 65 my English teacher” eu pedi pra eles, vai colocar todo aquele parágrafo de outra  
 66 pessoa/ *réplica elaborada: descrição dos eventos da aula*  
 67 P: de outra pessoa / *complementação da asserção*  
 68 K: aliás eu mesmo quero perguntar o que vocês vão ter que fazer agora? Aí eles  
 69 lembraram terceira pessoa. *réplica elaborada: descrição dos eventos da aula*  
 70 P: humm. *réplica simples: concordância*  
 71 K: eles perceberam que todos os verbos sofreram modificações, inclusive, eles  
 72 viram que a regra já tá aí, aí você não fala que tem que marcar função e eles viram  
 73 que a regra já está aí. Eles viram que a regra já tá aqui quando você fala que tem  
 74 que mostrar a função (+) focar na função e eu falo com eles eu não vou ler regras  
 75 porque vocês vêem isso todo ano vamos direto pra função aqui tá vendo (+) tá  
 76 tudo explicado aí eu falei assim vamos direto na função aqui pá (+) passe para a  
 77 terceira pessoa aqui pra mim/ *réplica elaborada: descrição dos eventos da aula*  
 78 *focando nas formaS*  
 79 P: Isso não é função (+) isso é regra *enunciado gerador de tensão*  
 80 K: mas eu fui direto na função mas isso não é função? *Pedido de esclarecimento*  
 81 P: não isso é regra (...) O que é função? Olha só pra quê que um aluno precisa  
 82 fazer um perfil? Pra quê que eu tenho que aprender a fazer um perfil? Pra quê que  
 83 eu tenho que fazer um profile? *Pedido de esclarecimento: enunciado gerador de*  
 84 *tensão*  
 85 K: Pra quê? *Pedido de esclarecimento*  
 86 P: é (+) onde é que a gente usa, comunicativamente falando, um profile? *Pedido*  
 87 *de esclarecimento: enunciado gerador de tensão*  
 88 K: pra fazer apresentação *réplica simples*  
 89 P: onde que a gente faz, geralmente onde é que eu vou por um texto desse aqui (+)  
 90 onde é que eu vou por um texto desse aqui? (+) não vai ser só no livro didático (+)  
 91 por exemplo (+) você vai fazer seu currículo pra mandar para o CCAA você  
 92 precisa (+) antes dos seus dados você precisa de um *profile* então isso é função  
 93 comunicativa (+) ele teve uma função social (+) você tem um uso real (+) e às  
 94 vezes o aluno não consegue fazer essa ligação (+) às vezes nem o professor  
 95 consegue fazer essa ligação de (+) por exemplo (+) por quê que o English File  
 96 apresentou Typically English e um profile of a British? Ele não falou (+) olha aqui  
 97 a gente usa no currículo, numa apresentação no na vamos supor estamos fazendo  
 98 aulas na *Internet* e eu tenho que fazer um *profile* pra ele me conhecer ou eu quero  
 99 arrumar um namorado lá no jornal eu tenho que fazer meu perfil (+) vem isso, isso  
 100 e aquilo então isso é função. Ele tem uma função comunicativa (+) eh ele tem uma  
 101 função de exercer comunicação como que exerce comunicação? Através de quê?  
 102 Através de vários gêneros (+) perfil pra quê pra usar no currículo pra usar no e-  
 103 *mail* que você tá mandando pra usar num anúncio de jornal (+) entendeu (+) essa  
 104 transposição do que tá aqui pra vida real (+) e isso é que a gente tem que ir  
 105 chamando a atenção do aluno pra quando é que eles vão usar porque isso também  
 106 motiva *réplica elaborada: explicação*  
 107 K: ah, ta *réplica simples*  
 108 P: Ah aí o aluno fala ah eu vou entrar no *Orkut* vou ter que fazer meu perfil no  
 109 *Orkut* porque aí quando os gatinhos entrarem, eles vão querer conversar comigo eu  
 vou fazer meu *profile* em inglês

(Sessão de discussão final, linhas 50-109)

A discussão foi marcada por um movimento de avanço e retrocesso no que tange o processo de “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 1998). Avanço, porque a professora tentou estabelecer uma relação com os aportes teóricos, contextualizar, criar situações para utilizar a língua dentro de uma situação comunicativa. Os trechos “Aí fiz o seguinte

*passei no quadro um trecho, um parágrafo sobre a minha vida (...) agora você vai falar de mim pra alguém (++) você vai falar de mim para uma pessoa”* denotam uma tentativa de motivar os alunos, partindo da realidade dela, apresentando um texto que poderia ser utilizado em uma situação cotidiana. Compreendemos isso como um retrocesso porque a forma de compreender o construto “função comunicativa” foi compreendido por ela como uma função gramatical ou foco “nas formaS”, interferindo em sua ação em sala de aula e na interação com os alunos. O que a professora salientou primeiro foi a estrutura do verbo na terceira pessoa.

Com o enunciado gerador de tensão (linha 79), a pesquisadora chamou a atenção da professora para a função comunicativa que os diversos gêneros textuais exercem e o movimento discursivo produzido em seguida pôde propiciar uma nova forma de rodar o modelo mental “função comunicativa”. Pode ser que daqui pra frente a professora passe a compreender e a colocar em prática as funções comunicativas ou continue a compreender da forma que ela fazia anteriormente, abandonando a discussão feita nessa sessão. Isso vai depender da força do modelo que ela rodará cognitivamente. Percebemos que, pelo fato de a pesquisadora ser, em alguns momentos, diretiva em suas colocações, Kênia assumiu uma postura diferente no desenrolar da sessão. Ela continuou narrando as outras aulas, mas sempre modalizando e justificando suas ações, como mostra o exemplo 35:

#### Exemplo 35

- 120 K: aí eles fizeram essa parte aqui e essa aqui, aí depois que eles fizeram essa  
 121 atividade, eu coloquei eles em dupla e aí essa dupla essa atividade aqui é um  
 122 **pouquinho** mais comunicativa *réplica elaborada: descrição dos eventos da aula*  
 123 P: aí eles fizeram? *pedido de esclarecimento*  
 124 K: fizeram (+) aí quando chegou aqui, eles ficaram interessados em fazer  
 125 rapidamente (risos) porque o a entrevista era comigo e entrevista com o colega  
 126 (se referindo as duplas) depois veio esse exercício de pronúncia (+) na  
 127 sequência isso tudo não foi numa aula só (+) eu achei essa atividade aqui do  
 128 *New Interchange* que eu achei ela muito interessante porque tem a ver com o



- 129 presente que é *time expressions réplica elaborada: descrição dos eventos da aula*
- 130 P: você vê que **são situações comunicativas** (mostrando as atividades) olha pra  
131 você ver **tem um contexto que é apresentado** né (+) tá vendo? *réplica*  
132 *elaborada: reflexão*
- 133 K: exatamente, **ai lá caiu também dentro do assunto** aí eles fizeram  
134 tranquilamente e eu mostrei pra eles que existem diversas situações aqui que eu  
135 mostrei pra eles (+) eles foram selecionados porque quando eles vão escrever  
136 alguma coisa pra mim rola muito isso, **não é decoreba, é uso** *réplica*  
137 *elaborada: descrição dos eventos da aula gera reflexão*
- 138 P: uso comunicativo *complementação da asserção*
- 139 K: **uso comunicativo**, aí fizeram aquilo e aí na hora que chega aqui tanto é que  
140 chega aqui olha é *simple present* de novo wh- questions when do you sleep?  
141 What do you have in this class e assim por diante né (+) e aí vem esse reading e  
142 esse writing aqui que foi o que você me emprestou/ *réplica elaborada:*  
143 *descrição dos eventos da aula*
- 144 P: ahah (concordando) *réplica simples: concordância*
- 145 K: que veio **caiu exatamente dentro da estrutura que eles estão estudando**  
146 os meninos me deram as cartinhas e eu recolhi elas aqui eu não li ainda mas  
147 (...)eu **acredito que tenha saído um pouco mais (+) eles fizeram dentro dos**  
148 **padrões (+)** ali beleza (+) eu pedi que fizessem cartas mesmo pra me entregar  
149 *réplica elaborada: descrição e reflexão sobre os eventos da aula*
- 150 P: bacana (+) você percebe que eles estão produzindo algo que é comunicativo?  
151 *pedido de esclarecimento*
- 152 K: nossa que charme (se referindo a uma das cartas) olha a carta dessa menina  
153 (+) não ficou ruim não. **Se for pensar em termos de estrutura, ela aprendeu**  
154 **toda a forma da carta** *réplica elaborada: reflexão*
- 155 P: e função também né, ela pensou no gênero carta, né que a gente tem que  
156 mostrar pra eles que o gênero carta informal porque essa é uma carta informal  
157 *réplica elaborada: reflexão*
- 158 K: é *réplica mínima: concordância*
- 159 P: ela tem um layout que é diferente de um bilhete que ele escreve pra colar  
160 na geladeira (...) *réplica elaborada: reflexão sobre o gênero*
- 161 K: **eu acho que essa aula ficou melhor do que a que você gravou (...)** eu  
162 mudei algumas coisas (...) eu sempre fui reflexiva nunca neguei isso, **mas eu**  
163 **estou pensando diferente no porquê.** Eu acho que você tem que (+) eu me  
164 identifiquei com isso no grupo e **com o que o livro falou** (se referindo ao que  
165 foi lido Marques, 2007) *réplica elaborada: reflexão*

(Sessão de discussão final, linhas 120-165)

Kênia apresentou e avaliou as atividades trabalhadas na unidade e a pesquisadora fez asserções de complementação, salientando os aspectos positivos e comunicativos das tarefas escolhidas e aplicadas. A professora conseguiu, nessa unidade, integrar as habilidades (compreensão e produção oral e escrita), proporcionou oportunidades para que os alunos interagissem em pares com tarefas comunicativas (entrevistas, produção de cartas de apresentação). Segundo ela, os alunos a entrevistaram e se entrevistaram, o que pressupõe um contexto não ensaiado. Percebemos que, nesse momento, a fala da professora demonstra repetições de práticas

anteriores e fusão entre o que ela já fazia com o uso de estratégias e conhecimentos aprendidos no Projeto EDUCONLE e também durante a pesquisa. Além disso, a professora pôde compreender melhor seu contexto de atuação.

#### Planos de ação propostos ou implementados

Alguma propostas de mudanças foram planejadas, implementadas e relatadas pela professora durante as sessões discussão. A primeira proposta de trabalho feita foi convidar uma falante nativa da língua inglesa para conversar com os alunos sobre cultura, colonização e para fazer um relato da experiência de aprendizagem dela com a nossa língua materna, como mostra o exemplo 36:

#### Exemplo 36

- 62 K: pra gente de alguma forma, mas eu queria saber se /o aspecto/ poderia ser  
 63 interessante (+) **fazer um trabalho mostrando cultura ou a colonização da**  
 64 **América**, alguma coisa assim e pedir ela pra /palestrar/ igual ela /tem feito aqui/(se  
 65 referindo ao Projeto EDUCONLE) *proposição*  
 66 P: quem é? *pedido de esclarecimento*  
 67 P: Heather? *réplica mínima*  
 68 K: Heather (+) eu achei ela simpaticíssima (+) e ela falou que vai (+) que ela vai e  
 69 tudo (+) aí eu queria *réplica mínima*  
 70 P: na escola né? *pedido de esclarecimento*  
 71 K: é na escola (+++) diz que ela vai ser muito útil pra mim nesse /processo/ (+)  
 72 **mostrar pros meninos como que é difícil também é, é::: *réplica elaborada***  
 73 P: e é legal que ela é nativa *apreciação positiva*  
 74 K: exatamente (+) **ela passar experiência pra eles com relação a língua**  
 75 **portuguesa como que foi difícil aprender *complemento da asserção***  
 (Sessão de discussão 4: linhas 62-75)

Essa proposta foi uma tentativa de apresentar para os alunos uma falante nativa da LI com quem os alunos podem interagir na LE, bem como mostrar que o processo de aquisição de uma LE leva um tempo para se concretizar. Kênia teve como objetivo diminuir a ansiedade dos alunos e desmistificar a forma de pensar dela de que eles não estavam aprendendo. De acordo com a professora, a falante nativa de LI, Heather,

esteve na escola e conversou com os alunos sobre o processo de aprendizagem de uma LE. A conversa aconteceu em LM. Em seguida, os alunos, que prepararam uma entrevista em inglês previamente, entrevistaram a visitante em inglês e se sentiram muito motivados com a presença dela<sup>76</sup>.

A professora também criou líderes de grupos. Os alunos mais proficientes foram convidados a liderar os grupos. A função deles era motivar os outros alunos durante as atividades orais:

Exemplo 37

- 1429 K: ai eu conversei com eles sobre isso eh **liderança nos grupos, eu quero que vocês**  
 1430 **me ajudem a liderar os grupos na sala, quando eu passar as tarefas pra fazer em**  
 1431 **inglês, vocês entendem primeiro e me ajudam a passar isso pros colegas**  
 1432 *proposição*  
 1433 P: é eu acho que vai ficar interessante porque eles vão assumir uma posição de  
 1434 liderança nos grupos e talvez eles vão fazer com que os outros participem/ *apreciação*  
 1435 *positiva: proposição*  
 1436 K: pode ser, eu vou ver né, eu tive essa idéia até de discutir isso com você *réplica*  
 1437 *mínima*  
 1438 P: por exemplo, num dia no momento em que você organiza os alunos em grupo, ai  
 1439 você pode até analisar pra ver o que acontece, se os alunos que estão motivados, se  
 1440 participaram *réplica mínima*

(sessão de discussão 4: linhas 1429-1440)

Essa proposta atendeu aos princípios do sociointeracionismo, porque os alunos mais proficientes criaram pontes subsunçoras<sup>77</sup> para que os colegas aprendessem de forma colaborativa. Nesses grupos, a professora escolheu os alunos que tinham mais proficiência na língua e eles passaram a liderar os grupos mediando as interações com os colegas e motivando-os a falar na LE. As aulas em que os líderes atuaram foram planejadas com foco na produção oral com materiais comunicativos que eram

<sup>76</sup> Não foi possível filmar a palestra da professora Heather.

<sup>77</sup> Podemos aprender algo com mais facilidade se encontrarmos uma “âncora”, ou um subsunçor, existente na Estrutura Cognitiva. O subsunçor é uma estrutura específica ao qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz (Ausubel, 1963).

compilados pela professora Kênia. Além das atividades compiladas, a professora afirmou estar mais segura para planejar e flexibilizar esse plano com o objetivo de construir novas possibilidades de aprendizagem para ela e para os alunos no momento da aplicação das aulas, como mostra o exemplo 38:

Exemplo 38

- 1793 K: (...) às vezes o plano manda fazer uma coisa, **e você já tem uma idéia assim na**  
 1794 **hora daquela atividade, e eu mesmo crio uma, uma idéia sobre aquilo/ *réplica***  
*elaborada: reflexão*  
 1795 P: uma outra possibilidade *réplica mínima*  
 1796 K: **uma outra possibilidade, você é livre pra criar**, agora você não tem (...) mas é  
 1797 difícil, **porque as aulas que são comunicativas, o que acontece, você tem que**  
 1798 **ficar monitorando elas o tempo todo/ *réplica elaborada: reflexão***  
 1799 P: o tempo todo, e tem que ser muito diferente/ *réplica mínima*  
 1800 K: **tem que planejar né? *pedido de esclarecimento***  
 1801 P: você tem que planejar, pensando que não é só o planejamento do dia a dia, se bem  
 1802 que é um planejamento global pra saber, de onde de onde você está partindo e onde  
 1803 você quer chegar *réplica elaborada: reflexão*  
 1804 K: é *réplica mínima*

(Sessão de discussão 4: linhas 1793-1804)

No entanto, ela ainda vivencia o conflito de saber da importância de planejar aulas comunicativas, o desejo de flexibilizar o plano estabelecendo as metas previamente e a pressão do tempo e do conteúdo a ser cumprido no programa, como apontamos anteriormente.

Outro ponto notado nessa sessão foi em relação à concepção de aprendizagem de LE da professora. Percebemos o mesmo modelo mental rodado anteriormente sobre esse processo ser pautado pela compreensão oral (*listening*). Para ela, o aluno aprende quando ouve a LI. Como um processo automático, se ele ouve (recebe insumos), logo ele irá falar, ler e escrever. Ela justifica sua forma de pensar colocando sua experiência como aluna, como mostra o exemplo 39:

Exemplo 39

- 1923 K: realmente minha aula não tem hierarquia não, e **eu coloco muito pra eles as**  
 1924 **minhas próprias dificuldades as minhas próprias experiências** (...) eu como

- 1925 aluna quando eu estava começando a aprender inglês, que **eu comecei a me sentir**  
 1926 **exatamente assim como vocês, também pensava exatamente assim como vocês**  
 1927 (se referindo aos alunos) *réplica elaborada: reflexão*  
 1928 P: Por que você faz isso? *pedido de esclarecimento*  
 1929 K: **Pra ele entender que o processo é esse, quando ele vira pra mim e fala mais**  
 1930 **parece que quando você está falando eu estou sentindo, mas parece que eu**  
 1931 **estou no escuro, eu não estou percebendo muito como é que eu faço. Eu falei**  
 1932 **assim, eu falo pra eles que o ponto básico pra aprender uma língua**  
 1933 **estrangeira é ouvir, e vocês não sabem ouvir** *réplica elaborada: reflexão*  
 1934 P: hurum/ *validação interlocutória*  
 1935 K: eu falei isso pra eles, então você tem que, se você não sabe qual **a sua primeira**  
 1936 **postura a fazer é ouvir, segundo é associar, você vai associando as coisas,**  
**porque a fala ela é um fenômeno automático** *réplica elaborada: reflexão*  
 (sessão de discussão 4: linhas 1923-1936)

Apesar de não termos as gravações de todas as implementações em sala de aula, percebemos um amadurecimento discursivo da professora. Ela consegue articular sua prática de forma mais pontual do que na primeira sessão de discussão. Acreditamos que a participação nesse processo de reflexão sistematizada auxiliou na reculturação e reestruturação dos conceitos e da práxis da professora, uma vez que a negociação nas discussões proveu um cenário de reflexão que a levou a pensar cientificamente sobre seus conhecimentos espontâneos e tácitos, aumentando a compreensão sobre a relação da teoria e da prática (MAGALHÃES; CELANI, 2005, p. 139).

#### Conclusões das sessões de discussão

Os movimentos discursivos produzidos nas sessões de discussão em conjunto com as leituras teóricas levaram o grupo, digo a pesquisadora e a professora, a perceberem o ensino / aprendizagem de LI de uma forma diferente. Elas tiveram a oportunidade de mapear, informar, contestar, avaliar e agir sobre suas ações (BARTLETT, 1990). Vários TACs foram salientados e se tornaram mais relevantes que outros. Acreditamos que “esta atenção seletiva a aspectos salientes ou salientados poderá configurar novas sistematizações que poderão originar novos mapeamentos” das práticas das participantes (MARQUES, 2007, p. 38).

No entanto, o mais importante é que, para Kênia e para a pesquisadora, ambas em processo de formação continuada, essas sessões forneceram subsídios e explicitações sobre o saber ensinar e o saber aprender. Elas cresceram em sua capacidade de compreender o processo de ensino / aprendizagem sob diferentes abordagens e suas implicações profissionais, políticas e sociais. Nesse sentido,

O saber teórico, isto é, a competência teórica, é flagrantemente insuficiente se desvinculada de uma competência aplicada que consiste em viver o que se sabe na prática de sala de aula. O profissional de ensino de LE carece ainda de uma competência linguístico-comunicativa que o equipe para produzir experiências válidas nessa LI com seus alunos. Permeando todas as competências que enumeramos há ainda uma competência-meta que se constitui na conscientização de professor acerca dos seus papéis profissional, político e de controlador da sua trajetória de crescimento (ALMEIDA FILHO; CALDAS; BAGHIN, 1998).

A discussão nas sessões, pautadas pela teoria, criou um movimento de produção colaborativa, de negociação de sentido com novos significados sendo compartilhados (MIASKOVSKY, 2008, p. 171). Pelas análises percebemos que as participantes, professora e pesquisadora tiveram problemas com o instrumento “sessão de discussão”. A pesquisadora guiou o discurso, algumas vezes, de forma diretiva e prescritiva para tentar solucionar os problemas que se apresentaram. E a professora, outras vezes, assumiu o papel de aluna, recebendo orientações de alguém que, para ela, teria mais experiência. Nesse sentido, o uso de sessões de discussão para fomentar a reflexão mostra uma necessidade de se trabalhar mais sistematicamente com os professores, enfatizando na colaboração para que eles (professores e pesquisadores) compreendam como organizam seus próprios discursos, assumindo o papel do outro e deles mesmos no grupo para aprender a questionar a práxis, baseando-se em conceitos científicos de ensino e aprendizagem em contextos de colaboração (MAGALHÃES; CELANI, 2005, P. 156).

#### 4.6 Análise da coleta tardia (fase 3)

Apresentamos nesta seção os resultados da coleta tardia de dados que responde à terceira e quarta perguntas sobre a influência da pesquisa na abordagem de ensinar da professora participante e nos padrões de interação. Esta análise foi feita a partir da repetição do questionário sobre interação, da construção de um mapa conceitual e das transcrições das aulas filmadas um ano após o término da coleta de dados (2008). Convém ressaltar que nesse período a professora já havia concluído a participação no Projeto EDUCONLE.

##### 4.6.1 Resultados da análise do conceito de processo interacional (Fase 3)

Os dados a seguir referem-se ao momento em que a professora participante conceituou o processo interacional construído em sala de aula no final da pesquisa (2008). Esta análise visa apontar expansões de pensamento e movimentos de mudanças em relação à sua forma que ela define esse construto. A análise das definições foi feita seguindo os mesmos procedimentos no início da pesquisa. Acreditamos que as respostas dadas por ela demonstram que, o processo de pesquisa sobre a prática e a capacitação no Projeto EDUCONLE ofereceu meios que promoveram vantagens cognitivas e tipos de mudanças discursivas que são adequadas à aprendizagem de Kênia (PALMER, 1996; RODRIGO; CORREA, 2004).

Nesta seção, as análises serão feitas baseando-se no discurso da professora no que tange as escolhas lexicais (verbos, substantivos e adjetivos) e as imagens (metáforas propostas pela pesquisadora).

#### 4.6.1.1 Definição de interação

A professora Kênia conceitua interação no final da pesquisa como:

##### Exemplo 56

O que é interação para você? “Promover o ensino participando e adaptando a aula a cultura presente naquele momento. Interação é envolver e seduzir.” (pergunta 1: questionário sobre interação fase 3)

E justifica sua importância para o ensino de uma língua estrangeira:

##### Exemplo 57

Por que a interação é um fator de relevância para o ensino de língua inglesa? “Porque sem interação é impossível proporcionar sentido ao ensino da língua. O público alvo necessita se sentir motivado para trazer o uso da língua inglesa para a sua cultura. (Pergunta 2: questionário sobre interação fase 3)

Nesta fase, a professora Kênia define e justifica interação como o meio de promover o ensino de LE de forma participativa e envolvente que leve à mudança da cultura do contexto. Percebemos ainda a preocupação dela em atender às necessidades dos alunos (*adaptando a aula à cultura presente naquele momento*), ou seja, aos diferentes grupos para quem ela leciona. Primeiramente, podemos analisar os enunciados “*Promover o ensino participando e adaptando a aula a cultura presente*” e “*O público alvo necessita se sentir motivado para trazer o uso*



*da língua inglesa para a sua cultura*” como conceitos necessários e “evidenciados pelo uso da língua,” o que corrobora os pressupostos da abordagem comunicativa que demonstram que as técnicas de ensino de língua devem objetivar o engajamento dos alunos nos usos pragmáticos, autênticos e funcionais da língua. O uso da língua, sob esse prisma, deve ser praticado de forma produtiva e repetido em contextos não ensaiados (BREEN; CANDLIN, 1980; BROWN, 1994; SAVIGNON, 1997; WIDDOWSON, 1978). Considerando isso, “quanto mais oportunidades de interação entre alunos a aula propicia, mais dinâmica e interessante ela é considerada” e maior é o desenvolvimento cognitivo dos alunos (MELLO; DUTRA, 2004, p. 65).

Percebemos que, nesse momento, o construto interação, que era anteriormente um fator afetivo, passa a agregar elementos como: a participação e o envolvimento do aluno, a motivação ao uso da LE na cultura do educando. Para a construção dessa definição, ela utiliza-se de verbos que exprimem ações da professora (seduzir, promover, participar, adaptar, envolver, proporcionar, motivar, trazer, usar) para levar os alunos a assumir papéis mais comunicativos (usar, ser, necessitar, sentir, motivar). Os substantivos (ensino, aula, sentido, ensino, língua, público, uso, cultura, interação) e os adjetivos (presente, impossível e alvo) compõem esse conceito, que pode ser agrupado da seguinte maneira:

### QUADRO 23

#### Definição de interação: Fase 3

CATEGORIA	VERBOS	SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS
Professor	promover / participar adaptar / envolver motivar / seduzir/ proporcionar/ trazer /	ensino /aula cultura / interação	presente Impossível
Aluno	necessitar / ser / sentir participar/ motivar / usar	Sentido / público língua / uso	alvo

Os itens 3, 4, 5 e 11 apresentam os trechos em que Kênia descreve a abordagem de ensinar que diz utilizar, denota a da importância do uso da LI para a aquisição de uma LE e expressa sua concepção do que é aprender. Percebemos que houve uma mudança que julgamos ser adequada aos nossos objetivos nesta pesquisa. Comparando com o primeiro questionário, percebemos que Kênia acrescenta informações e reestrutura as respostas que eram muito generalizantes. A pergunta 3, por exemplo, que fora respondida com uma réplica simples, é agora respondida com uma réplica elaborada. O conteúdo das três réplicas elaboradas também demonstram que houve uma expansão do raciocínio e toca em questões teóricas e práticas que foram lidas e discutidas ao longo da pesquisa nas sessões de discussão e de capacitação.

#### Exemplo 58

3. Você escolhe as atividades que vai trabalhar em sala de aula?

“Sim. E todas **têm fundamento linguístico**. Sempre andam coesas entre **teoria** (gramática) e **comunicação**”.

4. Que tipos de atividades você utiliza para promover interação em sua sala de aula?

“**Textos autênticos**, incluindo os textos que seleciono no livro didático e **atividades de listening, speaking e writing que posso adaptar a realidade e aos interesses do público** naquele momento”.

5. Durante as atividades propostas, os alunos têm a oportunidade de usar a LI para trabalhar em pares e grupos? Como você faz?

“Eles têm oportunidades. Estas atividades são preparadas **com o objetivo do uso da LI**. Entretanto é difícil fazê-los corresponder. Coloco os alunos em duplas e grupos para executá-las”.

11. Como você acha que os alunos aprendem mais a língua estrangeira? Você trabalha desta forma? Por quê?

“**Acho que eles aprendem quando seus interesses estão envolvidos na LI**. Música, sexo, Black English, gírias, bad words ou algum vínculo que tenham ou possam vir a ter fora do país, ou expectativas quanto a isso”. (Kênia, Pergunta 11 do questionário)

(Perguntas 3, 4, 5 e 11: questionário sobre interação fase 3)

A professora atribui importância ao trabalho com materiais autênticos, focalizando no uso da LE e adaptando as necessidades e realidades dos grupos com os quais trabalha. Ela fala da integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita como meios para a aprendizagem dos alunos. O substantivo cultura é recorrente na definição e justificativa de interação; e percebemos que, ao falar de sua abordagem, Kênia deixa claro que “aprender uma língua é um processo intercultural, por meio do qual o indivíduo terá oportunidade de promover sua formação, fundamentada na sua cultura como na estrangeira” (BARATA, 2006, p. 84). Além disso, Kênia mostra com clareza as dificuldades que enfrenta. Apesar de usar mais a LI em sala de aula - 90% do tempo - ela percebe que os alunos não correspondem às suas expectativas. O enunciado “*usam a LI quando eu me aproximo ou quando se sentem ameaçados*” demonstra que Kênia tem de usar um discurso diretivo para que os alunos participem das atividades comunicativas e usem a LI.

#### Exemplo 59

8. Em sua aula, quando os alunos estão conversando entre eles, eles usam a língua materna ou a LI? Como isso acontece?

Não. Este continua sendo o meu maior desafio. Eles usam a língua materna em primeiro plano; em segundo, **usam a LI quando eu me aproximo ou quando se sentem ameaçados.**

9. E você conversa com eles durante a aula na LI ou materna? (Se utiliza a LI) O que você faz para ser compreendida?

**Utilizo a LI 90% do tempo;** Uso a língua materna para checar se eles estão entendendo as propostas ou quando percebo insegurança nas expressões deles.

10. Você acha que o fato de usar a língua materna ou a LI pode interferir no processo de aprendizagem dos alunos? Por quê?

As duas podem ser usadas. A LI deve ser usada a maior parte do tempo e interfere, sim, desde que eles não criem o hábito de ouvir sabendo que o professor vai traduzir depois; mas que criem o hábito de ouvir sabendo que vão ter de entender e executar.

(Perguntas 8, 9 e 10: questionário sobre interação fase 3)

Percebemos em seu discurso final uma avaliação positiva da educação continuada e da participação na pesquisa.

Exemplo 60

12. Você acha que o ambiente (escola regular) é propício à aprendizagem de LE? Por quê? Quais são os desafios?

Em parte. Na minha escola, por exemplo, apenas uma de nossas unidades tem laboratório, onde a parte comunicativa poderia ser perfeitamente desenvolvida e o que temos lá é mal aproveitado. O espaço físico da escola é bom e temos os recursos didáticos que são necessários. No entanto, uma boa aula com fundamento linguístico requer uma quantidade razoável de alunos em sala (20 no máximo). Este ponto talvez seja o mais difícil de ser contornado nas escolas públicas e seria a chave para todos os problemas para a execução de muitas tarefas. Para avaliá-los nas atividades orais é complicado. Eles se dispersam com facilidade enquanto eu tento dar atenção a outros grupos ou outras duplas. **Muito já foi feito e mudado para adaptar as aulas à realidade cotidiana e a interação provavelmente foi a principal chave destas mudanças. Só quem pesquisa seu próprio trabalho promove interação. Se um professor etnográfico contribui muito para provocar fortes mudanças. Ainda continuo tentando. A etnografia é uma excelente proposta realizada durante o Projeto EDUCONLE. Todo professor precisa abrir este parêntese.**

(Pergunta 12: questionário sobre interação fase 3)

A professora reforça que a pesquisa sobre a prática (etnografia) foi o que impulsionou as mudanças e o seu desenvolvimento. Ela constrói esse modelo mental a partir da experiência de exploração da prática que fez com que ela percebesse sua abordagem de ensinar com um outro olhar. Olhar esse que nos remete a pedagogia freiriana.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*didiscência*” — docência - discência — e a

pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Kênia na primeira fase discutiu o “lado afetivo das interações em sala de aula” e o concebeu “como forma de desenvolvimento das habilidades orais” (SCHUMANN 1997). Na fase final da pesquisa, ela se preocupou com o “ciclo gnosiológico<sup>78</sup>” e primou pela “dinamicidade”, participação e envolvimento para o desenvolvimento da interlíngua do aluno (MELO; DUTRA, 2004, p.73). Em nosso estudo, assim como Mello e Dutra (2004), percebemos também que a professora utilizou-se de domínios metafóricos diferenciados para conceituar o processo interacional, havendo uma concentração maior nas noções de dinamicidade, afetividade e socialização e se mostrou consciente desse conceito como uma estratégia de desenvolvimento de habilidades integradas em sala de aula.

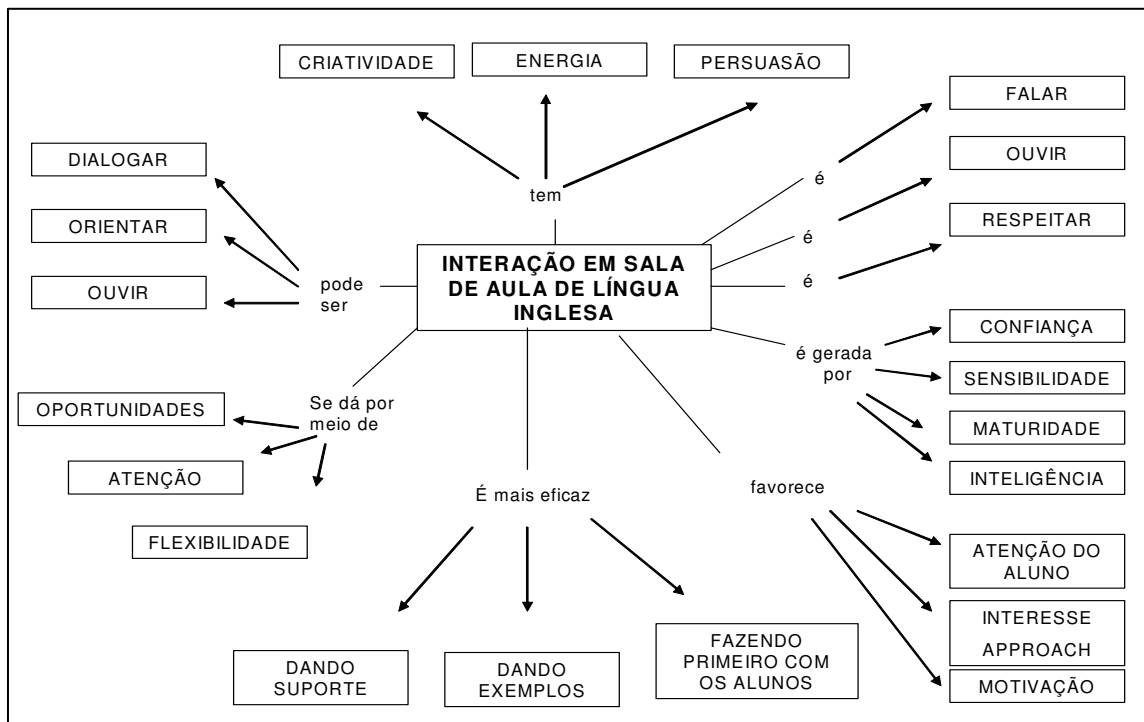
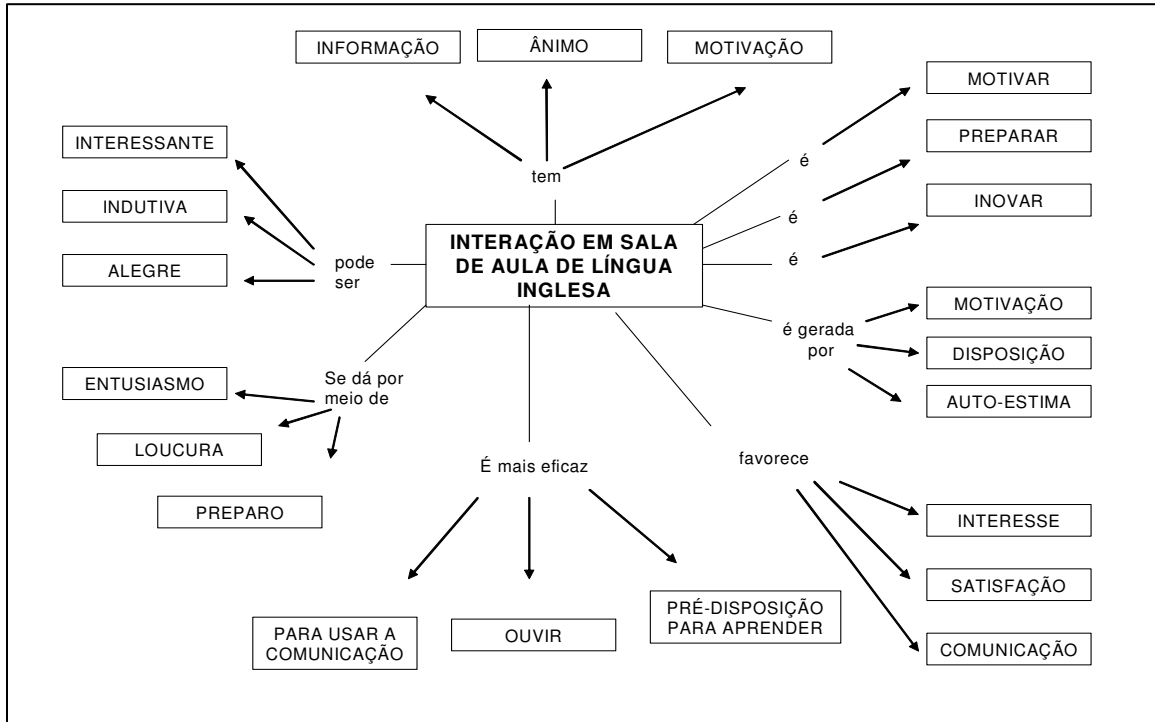
#### 4.6.1.2 Mapas Conceituais

Na fase final da pesquisa, os dados que compõem os mapas conceituais abaixo foram comparados e vistos como modelos mentais que representavam uma estrutura similar às concepções de Kênia no momento da elaboração. Analisamos os modelos mentais construídos pelo mapa conceitual final em comparação ao anterior e com o mesmo procedimento de inferência silogística «se p, então q» (JOHNSON-LAIRD, 1983).

---

<sup>78</sup> Para Freire na concepção de ciclo gnosiológico, o fundamental é conhecer o conhecimento existente (prévio, acumulado) e tornar-se aberto e apto para produzir conhecimento ainda não existente. O ciclo gnosiológico é o momento de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente e o momento de trabalhar a produção do conhecimento ainda não existente. As práticas da didascência e da pesquisa são fundamentais nos dois momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996).

FIGURA 3 Mapas conceituais sobre interação Fases 2 e 3



Agrupamos as palavras-chave dos dois mapas construídos e discutimos os resultados como mostra o QUADRO abaixo:

**QUADRO 24**

**Resultados dos mapas conceituais sobre a interação em sala de aula**

<b>INTERAÇÃO EM SALA DE AULA «se Palavras-chave, então Interação» ou «se PC, então I»</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>
<b>É</b>	motivar, preparar Inovar	falar ouvir respeitar
<b>Pode ser</b>	interessante indutiva Alegre	dialogar orientar ouvir
<b>É gerada por</b>	motivação disposição auto-estima	confiança sensibilidade maturidade inteligência
<b>Se dá por meio de</b>	entusiasmo loucura preparo	oportunidades atenção flexibilidade
<b>Favorece</b>	interesse satisfação comunicação	atenção do aluno approach interesse motivação
<b>É mais eficaz</b>	para usar a comunicação ouvir predisposição para aprender	dando suporte dando exemplos fazendo primeiro com os alunos
<b>Tem</b>	informação ânimo Motivação	criatividade energia persuasão

Na fase 1, a asserção quantificada «as variáveis e co-variáveis de PC estão em I» significaram que PC desempenhava de algum modo todos esses papéis para I, na visão de Kênia; foi representado, no domínio, em termos inconscientes, reforçando a importância do papel da profissional (de ouvir o aluno, preparar, inovar e motivar), com as faces múltiplas do professor (o entusiasta, o louco) e com a afetividade (auto-estima, motivação, alegria, entusiasmo e satisfação). Na fase final, observamos que as palavras ‘ouvir, motivação e interesse’ se repetem na segunda simulação. Borges (2008) afirma

que nessas situações, embora lidando com uma situação nova (mapa 2), um núcleo central de ideias e representações pode ser identificado e seguido ao longo de extensos períodos de tempo. Isso ocorre, segundo ele, porque nós só podemos apreender o novo em termos daquilo que já conhecemos. Não há ocorrências de adjetivos e as novas proposições utilizadas são os substantivos (confiança, sensibilidade, maturidade, inteligência, oportunidades, atenção, flexibilidade, atenção do aluno, approach, interesse, motivação, criatividade, energia, persuasão) e os verbos (falar, ouvir, respeitar, dialogar, orientar, dando suporte, dando exemplos e fazendo primeiro com os alunos). Inferimos que as palavras comunicadas pela professora no início da pesquisa forma os modelos mentais que ancoraram a construção dos novos modelos na fase final.

O construto interação que era definido de forma generalizante (motivar, inovar, alegre...) passou a ser mais pontual e relacionado às definições postuladas pelo meio acadêmico (falar, ouvir, dialogar). Esses verbos indicam as ações envolvidas na interação / comunicação, que é um dos fatores responsáveis pela construção da enunciação e do desenvolvimento da interlíngua do aluno. Os substantivos das categorias 'é gerada por' e 'tem' revelam o lado afetivo que a professora acredita ser de grande importância. Nas outras categorias, podemos perceber traços de uma abordagem que, para a professora, seria mais colaborativa. Elas foram construídas com palavras-chave que remetem ao papel do professor de chamar a atenção dos alunos (motivar), dar oportunidades para interagirem, e primando pelo bom gerenciamento das atividades em sala de aula. Além disso, as palavras fazem menção ao aluno que seria motivado a participar das aulas. Para Quelhas (1996), esta expansão do raciocínio da professora ocorreu porque o construto foi compreendido e um modelo sobre ele foi elaborado. Kênia, provavelmente, desenhou uma provável conclusão a partir dos modelos



construídos ao longo da pesquisa e tentou encontrar modelos alternativos para um construto de interação renovado.

Na seção seguinte, relatamos as aulas observadas em 2008 a fim de relacionar as ações de Kênia com os modelos mentais daquela época.

#### 4.6.1.3 As aulas

Nesta seção apresentaremos a análise dos episódios que compõem as aulas da professora Kênia no final da pesquisa, ou seja, o preâmbulo, a aula propriamente dita e o rito de partida (OLIVEIRA, 2006). O objetivo da filmagem no final da pesquisa foi apresentar alguns dos movimentos de mudança da prática da professora Kênia. A pesquisadora acompanhou a professora durante dois meses e foram filmadas três aulas. A pesquisadora optou por transcrever somente os trechos das aulas que representassem os ritos de chegada, os movimentos de mudanças e os ritos de partida. Convém ressaltar que no ano de 2008, a professora trabalhou em uma unidade diferente do colégio militar, não sendo possível a filmagem nas mesmas turmas. O material didático utilizado e o foco das aulas era na leitura (Inglês instrumental). Em termos gerais, percebemos importantes movimentos de mudança. Uma que julgamos positiva foi o fato de a professora iniciar o bimestre apresentando aos alunos seus objetivos e plano de ações. A professora entrou na sala, cumprimentou os alunos em inglês “*Good Morning! How are you feeling today?*”, e eles responderam de forma diferenciada “*I feel good today! Hi teacher! Good Morning!*” Ela manteve o clima descontraído, mas não tão rígido como nas primeiras aulas filmadas. Os alunos cantaram as mesmas músicas no início das aulas observadas, mas os pedidos e a forma de se cumprimentarem não foi tão ensaiada e controlada. A participação dos alunos era mais livre. Eles interagem com a professora com pequenos *chunks* mantendo o piso conversacional. Em seguida, na primeira aula filmada do bimestre, a professora colocou no quadro o planejamento:

## Exemplo 61

- 34 K: I tried, but yes again so I would like to talk to you before we start our next unit.  
 35 First of all/  
 36 S3: **next class?**  
 37 K: no next class, THIS CLASS.  
 38 SS: **alright!**  
 39 S4: **no next class, this class.**  
 40 S5: **WHAT this class?**  
 41 K: yes, ah (+) **this period we are going to work with different things (+) I'm**  
 42 **going to speak in English with you of course and after that ah ah (+) we are**  
 43 **going to have some exercises in pairs and in groups too. Communication**  
 44 **activities. We are going to communicate all the time.**  
 45 S5: **in English?**  
 45 K: Yes, in English because we did it (?) right now (+) eh, ah (+) we have no project  
 46 for this period just awareness, sorry, black awareness, consciência negra on  
 47 November yeah on November we have black awareness we are going to participate  
 48 of this project and that's the only project the only project I'm going to participate (+)  
 49 we have (+) **we are going to do listening activities (+) writing activities, reading**  
 50 **activities, we are going to talk to each other more and more and many many**  
 51 **exercises (+) I'm going to leave some copies at Associação yeah you have to take**  
 52 **copies of course** (risos dos alunos)

(Coleta Tardia, linhas: 34-49)

Outro aspecto percebido foi no início da apresentação das unidades. Nas primeiras aulas filmadas a professora fazia o rito de chegada e iniciava a instrução para a tarefa ou a explicação gramatical. No exemplo 62, a professora desenvolveu uma atividade de *warm up* para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto que seria trabalhado naquele dia. O texto discutia a modificação genética nos alimentos, especificamente na plantação de bananas. Ela fez perguntas de demonstração e perguntas referenciais sobre o assunto, não tendo tanto controle da interação como acontecia nas primeiras aulas em que não houve nem uma ocorrência de perguntas referenciais:

## Exemplo 62

- 177 Does anybody like bananas? *Pergunta referencial*  
 178 S1: I like (um aluno responde, os outros se mantêm em silêncio) *réplica mínima*  
 179 K: Do you like bananas? *Pergunta referencial*  
 180 S1: Do you like bananas? *Repetição*  
 181 K: Ok, good, guys what do you know about the production (+) production of  
 182 bananas (fazendo um reparo na pronúncia) or plantation of bananas in Brazil? What  
 183 do you know? *Pergunta referencial*  
 184 S2: ah, I don't know *réplica mínima*  
 185 K: Is it a large plantation or not?  
 186 S3: There is a plantation all the year *réplica elaborada*  
 187 K: there is a plantation of bananas all the year? *Validação interlocutória (repetição)*  
 188 S3: during all the year  
 189 K: Which area do you think has the most plantations of bananas? *Pergunta referencial*  
 190 S3: next to/  
 191 K: which areas (+) North, South of Brazil?  
 192 S4: no Brasil todo lado tem banana  
 193 SS: é *validação interlocutória*  
 194 K: Minas Gerais I think we have many plantations of banana *replica elaborada*  
 195 *complemento*  
 196 S3: South of Brazil  
 197 K: I'm not sure about it because I didn't research many things about it  
 198 S4: No Brasil todo tem banana *réplica elaborada*  
 199 S5: Planta o caule só? *Pedido de esclarecimento*  
 200 K: (não ouve a pergunta do aluno) My (?) is really bad (?) economy or something  
 201 like that and another question. Do you have the idea that we could clone bananas (+)  
 202 that bananas could be genetically modified *pergunta referencial*  
 203 S5: But why are they clonning bananas? *Pergunta referencial*  
 204 K: Do you have this idea because I think I had the idea that we could find bananas  
 205 anywhere? *pergunta referencial*  
 206 SS: é *validação interlocutória*  
 207 S2: Oh, yeah *validação interlocutória*  
 208 K: mainly in Brazil because because we have ah good seeds good production *réplica elaborada*  
 209 *elaborada*  
 210 S3: We don't need clonning bananas *réplica elaborada*  
 211 K: Yeah, we export bananas to other countries *réplica elaborada*  
 212 S4: We export bananas to other countries *repetição*  
 213 K: Ok, but this text reports that we have troubles about plantation about this  
 214 plantation of bananas here in Brazil. It doesn't tell about vitamins on bananas. Ok? It  
 215 doesn't tell us about the benefits of bananas. I think it is a good product it is the most  
 216 how can I say *replica elaborada complemento*  
 217 S5: rich? *Pedido de esclarecimento*  
 218 K: Yes, it is the most rich fruit *replica minima*  
 219 S6: richer with vitamins? *Pedido de esclarecimento*  
 220 K: richest, yes richest (+) I received an e-mail talking about this and I was amazed  
 221 because bananas can cure many diseases skin diseases or cancer or many diseases  
 222 (+) banana is really a good product, but nowadays ah Brazilian farmers they need to  
 223 use products *replica elaborada*  
 224 S1: Agrotóxico *complemento*  
 225 S2: Agrotoxic *complemento*

(Coleta Tardia, linhas: 177-225)

As expressões “*I think*” (linha 194), “*I’m not sure*” (linha 197) e as linhas 204 e 205 indicam que a professora realmente estava solicitando dos alunos informações que não eram do conhecimento dela. Os alunos, por sua vez, participaram respondendo, fazendo perguntas e trazendo informações novas. Eles usaram a LI e a LM durante as contribuições. Dependendo da turma, a professora enfrentou dificuldades em solicitar as informações em inglês e obter as respostas dos alunos em inglês. Na maior parte do tempo, os alunos compreendiam as perguntas que a professora fazia, mas respondiam em português. Vimos um avanço no modelo interacional proposto na coleta tardia porque o tipo de conversa não é tão controlado apesar de os alunos usarem a LM. Os alunos usam a LI em réplicas mínimas e em respostas que não exigem uma elaboração complexa.

Em relação ao desenvolvimento da aula, percebemos que a professora continuou tendo dois planejamentos distintos. Quando ela trabalhava com o material didático, cujo foco era leitura, a professora desenvolvia uma atividade de *warm up* e, em seguida, tocava o CD com a gravação do texto para que os alunos respondessem uma pergunta que contemplasse a ideia geral do texto, informações sobre o título, subtítulos e sobre a diagramação da página. Durante a correção dos exercícios de compreensão propostos no material, a professora faz perguntas referenciais para que os alunos possam dar opiniões, como no exemplo 63:

#### Exemplo 63

- 470 K: Tell me why are bananas considered according to the text an endangered  
 471 species why? Por que a banana é considerada uma *endangered* specie? O que é  
 472 isso? *Pergunta de demonstração*  
 473 S3: espera aí que ele está procurando professora.  
 474 K: na primeira linha lá/(+) por que ela é considerada uma espécie em extinção?  
 475 S1: por causa do black sigatoka (Há um aluno que traduz e repete tudo o que a  
 professora diz em LI e LM. Ele não é percebido pela professora)  
 476 K: why? Why? What’s the point? What’s the problem about bananas production  
 477 (risos) according to the text because of pests and diseases can disturb the natural  
 478 method of production of bananas by using technology/ genetic engineering. I’d  
 479 like to know if you agree with/ about this statement. Do you agree we can use

- 480 technology to produce bananas? *Pergunta referencial*  
 481 S1: A senhora falou se é pra usar tecnologia pra modificar as bananas?  
 482 K: not, exactly modify but enlarge productions e também para impedir que as  
 483 pestes e as doenças cheguem e possam atrapalhar? *Pergunta referencial*  
 484 S1: eu acho correto sim porque agente está usando mais, mas pode prejudicar a  
 485 saúde.  
 486 K: What do you think guys (risos) Do you think use genetic engineering could be  
 487 a solution for this case? *Pergunta referencial*  
 488 S1: eu acho  
 489 S2: No  
 490 S3: I don't know  
 491 K: Me diz uma coisa. Acho que vocês são mais esclarecidos. Vocês que lêem  
 492 muito estas coisinhas de genes aí fala sobre a biotecnologia e fala sobre a  
 493 engenharia genética necessariamente, o uso de transgênicos está envolvido nisso?  
 494 Ou não é outra coisa porque transgênicos são alterados na estrutura deles.  
 495 *Pergunta referencial*  
 496 S4: então é isso  
 497 S5: mas a engenharia genética ela serve para modificar a genética dos alimentos  
 498 sei lá alguma coisa assim  
 499 K: What's the name of the text ? *Pergunta de demonstração*  
 500 S1: black sigatoka

(Coleta Tardia, linhas: 460-500)

Nas aulas de leitura, os alunos também faziam atividades para o desenvolvimento de vocabulário e gramática. A professora corrigia as atividades em pares ou diretamente no quadro, solicitando as informações do grupo como um todo.

Em outras aulas, a professora trazia materiais retirados de outros livros didáticos (*English File, New Interchange, Cutting Edge*) para desenvolver nas aulas com foco na produção oral. Nessas aulas, as funções comunicativas não tinham relação com as aulas de leitura ou com o tema tratado. A escolha das atividades era feita de acordo com o tópico gramatical desenvolvido na unidade; por exemplo, quando filmamos as aulas, eles estavam discutindo modificação genética dos alimentos e o foco gramatical era o presente simples. Então Kênia selecionava atividades de produção oral com foco no presente, dava tempo para que os alunos desempenhassem isso em pares e depois fazia as correções, controlando as interações, como mostra o exemplo 64:

## Exemplo 64

- 572 S1: How are you today?  
 573 S2: Fine, thanks  
 574 K: Number two Isabel  
 575 S3: Where are you from?  
 576 S4: I am from Chicago.  
 577 K: vamos combinar uma coisa, quando for dar a resposta. Dê uma resposta pessoal  
 578 observe a resposta da sua atividade e se você tiver e se você observou você dá conta  
 579 de adequar a sua realidade. Vamos lá número quatro Lucas  
 580 S5: Where do you live? Where do you live Lucas?  
 581 S6: I live in BH.  
 582 S5: Do you live in a house or a flat?  
 583 S6: I live in a house.  
 584 S5: What do you do in your free time?  
 585 S6: I listen to music.  
 586 S5: What kind of films do you watch?  
 587 S6: I like Xuxa e os Duendes. I like romantic films. Oh professora a senhora pode  
 588 repetir a pergunta.  
 589 K What kind of films do you watch?

(Coleta Tardia, linhas: 572-589)

Durante as correções, a professora também faz comentários e perguntas e dá explicações com foco na gramática aos alunos. No exemplo 65, os alunos estão corrigindo uma atividade em que eles têm que mudar a forma verbal das frases no presente, de acordo com o sujeito:

## Exemplo 65

- 602 S1: Tim watch TV.  
 603 K: Tim watches TV com ES. Your name?  
 604 S1: Italo  
 605 K: Italo número seis  
 606 S1: My mother and I get on very well.  
 607 K: detalhe, quando tiver um exercício deste tipo primeiro observe o verbo  
 608 principal da frase. Segundo observa quem é o sujeito ta e depois que você  
 609 observar o sujeito você vai ver se vai aplicar a regra da terceira pessoa tá certo?  
 610 Que tempo é que a gente está trabalhando pessoal?  
 611 SS: presente  
 612 S2: presente simples  
 613 K: OK number nine (continuou a correção dessa forma até o sinal tocar)

(Coleta Tardia, linhas: 602-6013)

O modelo discursivo durante essas aulas era fragmentado. Quando os alunos faziam as tarefas em pares, eles usavam a LI de acordo com a tarefa, geralmente modelos com substituição (*What do you do? I am a student. Where do you live? I live in*

*Barreiro.*). Durante as correções, a aula era muito centrada na professora que, na maior parte do tempo, utilizava a LM e focalizava nas formaS.

Acreditamos que ela manteve o que já fazia antes do processo de educação continuada e também acrescentou outros elementos na sua abordagem, como a preocupação em solicitar as informações prévias dos alunos, seguir as fases de uma aula, deixá-los mais livres durante alguns momentos da aula para interagirem e ao imaginar alternativas e procedimentos mais eficientes para sua sala de aula. Atribuimos isso ao fato de ela ter tido, durante a capacitação e a participação na pesquisa, um modelo que a auxiliou a inferir e explicar o funcionamento de sua sala em termos do modelo. Verificamos que a professora expandiu seu raciocínio, conseguindo reter mais informação conceitual e gerar mais soluções criativas para novos problemas. Segundo Mayer (1989), a apresentação de um modelo conceitual ajuda os indivíduos a construir modelos mentais melhores do domínio, organizando e integrando o novo conhecimento.

Do ponto de vista da Teoria dos Modelos Mentais, quando alguém passa a usar um modelo mais elaborado para pensar e falar sobre um fenômeno, significa que ele aprendeu a ver aquele fenômeno ou estado de coisas por uma outra perspectiva, que inclui novos elementos, ausentes no modelo anterior, isso não significa que o modelo anterior será completamente abandonado (BORGES, 2008). Em nosso estudo, em várias ocasiões, Kênia usou modelos mais sofisticados e também voltou a usar modelos mais simples quando tinha dificuldades em explicar ou fazer previsões relacionadas com as situações a ela apresentada.

Apresentamos neste capítulo os dados das três fases da pesquisa que mostraram um avanço discursivo e avanço nas ações pedagógicas da professora participante. No próximo capítulo, discutiremos cada pergunta de pesquisa para concluir o trabalho.



## Conclusões

*Inovar significa construir um saber novo, não concluído, em movimento, humano e ético. É o saber do sujeito em construção, primeiro em sua inserção histórica, arqueológica; segundo, é o saber discursivo, atual, que busca no dialogismo lingüístico a força inspiradora da mudança, da reestruturação, mas é também o saber da aprendizagem contínua que encontra na teleologia da futuridade a humildade de quem está a fazer o caminho e que encontra na transgressão, na ruptura de conceitos construídos a motivação inspiradora de sua ação pedagógica*<sup>79</sup>. Hilário I. Bohn

### 5.1. Síntese dos resultados

Acreditamos que é possível desenvolver um programa de educação continuada de professores de LE de qualidade. Então, optamos por um modelo de formação baseada na colaboração, na investigação da própria prática, considerando o conhecimento e as experiências do professor, como ferramentas que o auxiliassem na análise das ações pedagógicas sob o ponto de vista da interação para a construção e /ou reconstrução de modelos mentais e práticas docentes mais elaboradas ou aproximadas das postuladas cientificamente. O Projeto EDUCONLE, como um dos contextos de coleta de dados, contribuiu muito no que tange a esse processo de articulação entre a teoria e a prática docente considerando os elementos metodológicos, lingüísticos, sociais e pessoais “sob o ponto de vista da integração, da parceria e do trabalho conjunto” (OLIVEIRA, 2006, p. 177). Desse modo, pareceu necessário, neste estudo, problematizar a construção e transformação dos processos conceituais da professora participante sobre interação do ponto de vista cognitivo e sócio-histórico-cultural (capítulos 1 e 2). Essa opção tornou-se necessária devido ao escopo metodológico da pesquisa (capítulo 3). Verificamos que a professora, ao fazer parte da pesquisa e do

---

<sup>79</sup> Bohn, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (Org.) O professor de línguas –Construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, P. 116-123.

EDUCONLE, apresentou movimentos de mudanças na forma de definir interação e em suas ações pedagógicas. Tais mudanças ocorreram a partir de uma conscientização de que é preciso se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A seguir, apresentaremos as conclusões de cada pergunta de pesquisa.

1. Como a professora participante compreende o processo interacional que promove em sala de aula antes da fase colaborativa da pesquisa?

No início da pesquisa a definição de interação proposta pela professora parecia refletir sua preocupação com relação ao seu papel em sala de aula de assumir posições que a levassem a manter uma boa relação com os alunos. O fator afetivo era preponderante para a aprendizagem dos alunos. Ela estava consciente da importância da interação para a aquisição de uma LE. No entanto, a forma generalizante que utilizou para definir o construto não deixou clara sua posição com relação ao sentido da interação para o desenvolvimento da interlíngua dos alunos. A descrição inicial da abordagem de ensinar da professora revelava sua compreensão sobre o conceito de língua, de como ela é apreendida e como deve ser ensinada (BROWN, 1994, p. 5). Ela nos relatou uma abordagem de ensinar que apresentava traços da abordagem comunicativa (pesquisa assuntos do interesse dos alunos, cria situações para engajá-los no uso da língua, usa a língua inglesa em sala de aula, coloca alunos em pares e grupos), que demonstra que a professora sabe da importância de o aluno receber insumos compreensíveis na LI para o seu desenvolvimento linguístico e de produzi-los em contextos comunicativos (BREEN; CANDLIN, 1980; BROWN, 1994; SAVIGNON, 1997; WIDDOWSON, 1978).

Em termos do gerenciamento da aula, a professora Kênia demonstrava uma organização. Os rituais de iniciação, desenvolvimento e fechamento da aula eram claramente definíveis no início da pesquisa. Percebemos que a escolha de atividades, técnicas e abordagens de ensinar perpassava aspectos ora tradicionais ora comunicativos que podem ser relacionados à sua personalidade e às suas experiências como aluna e profissional.

Em relação às estratégias de negociação de imagem utilizadas por ela no início da pesquisa, percebemos que elas estavam presentes de forma concomitante nas aulas analisadas. Elas aconteciam mais durante as tarefas de gerenciamento da aula do que durante as tarefas pedagógicas, o que contribuía para uma melhor interação pessoal. Verificamos que houve tentativas de manter um discurso de convívio de ambas as partes (professora e alunos), e que a qualidade do insumo e a maneira de direcioná-lo pode ter contribuído para a aprendizagem dos alunos. Nas aulas analisadas, o discurso instrucional era dominante, tanto por parte da professora como por parte dos alunos. Esse discurso era negociado entre os interlocutores, gerando estratégias de negociação da imagem de diferentes perfis, conforme as necessidades da situação, o que corrobora os resultados de Tavares (2003). Outro fato relevante com relação às estratégias de negociação de imagens é que, na análise, pudemos perceber traços dos modelos mentais de interação rodados pela professora no momento em que ela definiu o construto. Kênia demonstrava o lado afetivo em suas interações em sala de aula. Percebemos isso pela forma como ela se direcionava a todos os alunos (chamando pelo nome), pelas estratégias de convívio e pelos diretivos atenuados que utilizava durante as aulas. Acreditamos que a análise do uso de estratégias de negociação da imagem nos auxiliou a estabelecer padrões recursivos da organização da aula da participante, do tipo de conteúdo selecionado e ministrado por ela, bem como dos papéis assumidos pelos

interagentes em sala de aula. Essas análises foram muito importantes para os resultados da segunda e terceira fases da pesquisa, pois entendemos que o fato de a professora conhecer tais padrões teve implicações para que ela pudesse compreender melhor sua abordagem de ensino da língua estrangeira.

2. De que forma a professora discute sobre interação baseando-se nos textos sugeridos pela pesquisadora e pelos instrumentos geradores de reflexão?

Como mencionado durante o trabalho, utilizamos diferentes organizadores expositivos (leitura de textos teóricos, explicações, mapas conceituais) e comparativos (gravações em vídeo, interação com outras pessoas da área) em sessões de discussão em grupo para fomentar a reflexão. A discussão cujo foco seria a interação perpassou muitos âmbitos da sala de aula, que foi compreendida como “o lugar onde mais de duas pessoas se unem com o propósito da aprendizagem em que uma delas é o professor” (TSUI, 1995, p. 1). Durante a análise desse espaço, os alunos, a professora Kênia, o conteúdo e os fatores externos do contexto também serviram como organizadores comparativos e expositivos ou ferramentas para a reflexão e estes consubstanciaram em TACs que perpassaram os aspectos positivos das tarefas comunicativas que integram as habilidades (compreensão e produção oral e escrita); as oportunidades de interação em pares e grupos; a importância de um contexto não ensaiado; uso da LE em sala de aula; o processo de avaliação; ensino de gramática; ética na escola, etc.

Após as sessões de visionamento e de discussão dos TACs utilizando diferentes instrumentos que desencadearam reflexão, acreditamos que nossa pesquisa atingiu seu objetivo central que foi o de promover momentos para a reflexão de forma colaborativa para o desenvolvimento profissional. Esses momentos trouxeram elementos que expandiram o olhar e o raciocínio da professora com relação à sua práxis e com relação

a outras práticas docentes. Essa expansão nos leva a corroborar a análise de Mendes (2002, p. 3);

Ao se confrontar com o processo de transformar em ensino os conteúdos aprendidos no transcorrer da formação, o professor precisa desenvolver uma elaboração pessoal do conhecimento de conteúdo pedagógico, constituído pela combinação entre o conhecimento da matéria de ensino e do modo de ensiná-la. Nesse processo, precisa redescobrir por que e como os conteúdos que se constituíram em objetos de ensino transformaram-se durante o seu percurso de formação e como podem passar a ser utilizados no exercício concreto de sua ação docente em sala de aula. Tal processo, ao que tudo indica, não é traduzível sem a intervenção de uma série de conflitos cognitivos e da necessidade de antecipação e atualização de possibilidades pela professora.

E é nesse sentido que o contexto discursivo construído foi propício a isso e permitiu a ancoragem entre o que ela já sabia, dizia e fazia e a construção de novos conhecimentos, abordagens e técnicas. Os conteúdos salientados nas discussões revelaram as teorias implícitas da abordagem de ensinar de Kênia que se relacionam aos modelos mentais sociais e situacionais, e estes engendraram reflexões descritivas, dialógicas, críticas e se configuraram por meio de exemplos, narrativas e sugestões para o aprimoramento do grupo. O grupo participante, em processo de formação continuada, cresceu em sua capacidade de compreender o processo de ensino / aprendizagem sob diferentes abordagens e suas implicações profissionais, políticas e sociais.

3. Em que medida a pesquisa influenciou ou promoveu movimentos de mudança no uso da linguagem em sala de aula e nas ações da professora para promover diferentes padrões interacionais?

4. De que modo os modelos mentais se modificaram a partir das ações propostas?

Esta pesquisa procurou metodologicamente recorrer a suportes teóricos que se complementassem para atender a uma demanda educacional vigente: a necessidade de capacitar o professor de inglês que atua em escolas públicas, considerando fatores cognitivos, sociais e discursivos. O desenho do estudo possibilitou reconhecer a

importância do conhecimento prévio do professor e aliá-lo a conhecimentos teóricos, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática de forma contextualizada, significativa e emancipatória (FREIRE, 1996). Além disso, a complementaridade das visões de linguagem no Sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1984), Bakhtin (1992), Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1968) e a Teoria dos Modelos Mentais nos levaram a compreender melhor como entendemos e representamos os conhecimentos que construímos no mundo que nos rodeia, ou seja, como aprendemos.

O construto da *Tensão Colaborativa*, criado pelos instrumentos geradores de reflexão, desencadeou mudanças no uso da linguagem para definir o construto interação, no discurso e nas ações em sala de aula da professora pesquisada. A definição de interação postulada por ela no final da pesquisa agrega valores que acreditamos ser resultado da participação no Projeto EDUCONLE, das leituras teóricas e das discussões feitas nas sessões. Percebemos que Kênia passou a valorizar aspectos antes não mencionados como relevantes para o seu desenvolvimento profissional e na aprendizagem de seus alunos como, por exemplo, a prática de pesquisa em sala de aula como ferramenta para impelir mudanças, a dinamicidade e o envolvimento do aluno em tarefas comunicativas e em contextos autênticos e não ensaiados.

Com relação às aulas da professora, observamos que os episódios da aula (início, desenvolvimento e ritos de partida) continuam claramente evidentes. Nossa pesquisa propiciou momentos que permitiram uma multiplicidade de representações do construto interação (diferentes pontos de vista do mesmo todo) e esse fato pode ter desencadeado movimentos de mudança e o enriquecimento dos modelos mentais da professora. Na última aula gravada, percebemos a importância dada ao fato de ativar o conhecimento prévio do aluno pelo uso de perguntas referenciais em tarefas de *warm up* e a liberdade discursiva. Movimentos de discurso espontâneo foram evidenciados na coleta tardia por

meio de perguntas referenciais feitas pela professora e pelos alunos e de reações não ensaiadas dos alunos. Excertos como, “*Kênia: Derik, senta em pairs because she/ Derik: we know, three NO*”, “*Kênia: Open your books on page sixty-three. Aluno: I didn’t bring the book, teacher.*”, “*Aluno: Why do we need to clone bananas if we export bananas?*” demonstram a espontaneidade do uso da LE (pela professora e pelos alunos) em uma aula com foco na leitura e, nessas construções, os papéis dos participantes são negociados para a construção do conhecimento concentrado no processo de aprendizagem e na fluência interacional (KRAMSCH, 1987).

A professora se mostrou mais segura e organizada em suas ações em sala de aula, apresentado e discutindo o planejamento com os alunos em sala de aula. Acreditamos que tais movimentos de mudança permitiram o acréscimo ao que ela já fazia e continua fazendo e também elementos novos. Isso permitiu o ajuste das suas representações da sala de aula às condições situacionais (RODRIGO; CORREA, 2004).

No entanto, como apontado por Oliveira (2006), essas mudanças foram graduais e não ocorreram da mesma forma que a mudança discursiva. O discurso da professora revela modelos mentais alternativos aos modelos inicialmente identificados pela pesquisadora, que podem ser compreendidos como um enriquecimento conceitual (RODRIGO; CORREA, 2004) além da apropriação dos conceitos científicos discutidos, mas ainda compreendidos de forma mecanicista e estrutural (MAGALHÃES; CELANI, 2005). Em outras palavras, percebemos que houve um enriquecimento e empoderamento discursivo pela estratégia do desenvolvimento do raciocínio durante o percurso da investigação. Em meio à “zona de negociação” criada pelas sessões de discussão e os instrumentos que desencadearam as reflexões, as participantes tiveram a “possibilidade de pensar não somente sobre a prática escolar e suas representações da cultura que embasam a sua compreensão sobre os diálogos escolares, mas também na

autocompreensão delas enquanto profissionais de um determinado contexto de atuação<sup>80</sup>” (MAGALHÃES; CELANI, 2005, p. 142).

## 5.2. Contribuições, encaminhamentos e algumas limitações

Esta pesquisa aponta relevância acadêmica para as participantes e para a área de LA sob o ponto de vista metodológico, teórico e didático. A reflexão feita pela professora e pela pesquisadora tem valor epistemológico, psicológico e pedagógico à medida que a consciência pode implicar uma construção de uma rede conceitual em que o conteúdo, o contexto e a estrutura se articulem e possam esclarecer a dinâmica do raciocínio e, conseqüentemente, extrair implicações para a função e a formação docente (SCRIPTORI, 2006, p. 1).

No âmbito metodológico do estudo, contribuimos com uma investigação que utilizou vários instrumentos de coleta, auxiliando nas discussões das perguntas de pesquisa garantindo a confiabilidade e credibilidade do trabalho. Uma limitação metodológica foi o modelo de transcrição utilizado para a análise das aulas e das sessões de visionamento e discussão. Poderíamos ter utilizado um modelo de análise do contexto de interação social que contemplasse a interpretação das falas e outros comportamentos comunicativos considerando a relação entre os turnos, os significados das pausas, das mudanças de entonação e estratégias de comunicação, bem como a comparação da análise das aulas no início da pesquisa e no final da coleta tardia comparando as diferenças interacionais.

---

<sup>80</sup> Tradução de: “ the possibility of reflecting not only on their school practice and on their representations of culture that support their comprehension of school dialogues, but also on their comprehension of themselves as professionals in the particular context up which they act (MAGALHÃES; CELANI, 2005, p. 142).



Seria relevante propor uma pesquisa colaborativa para que a professora dialogasse com outros professores que atuam em seu contexto de trabalho. Um dos caminhos seria a pesquisa-ação em loco com a parceria de um programa de educação continuada para atender a demanda do contexto. O formato da pesquisa com a contemplação da colaboração e da educação continuada contribui para que o professor tenha janelas alternativas para ancorar seu processo de mudança e a análise do contexto de atuação por diferentes perspectivas ou áreas pode contribuir para o planejamento de ações mais próximas da realidade de cada grupo social, utilizando mais estratégias de co-opção e gerenciamento de grupos. Além disso, seria louvável testar outros modelos ou instrumentos para engendrar a reflexão em que os professores pudessem aprender a reconstruir suas práticas pela experiência (DEWEY, 1933). Durante as sessões de discussão, por exemplo, a pesquisadora poderia ter solicitado à professora que apresentasse e contextualizasse mais suas ações e eventos da sala de aula.

Do ponto de vista teórico, a contribuição que trazemos é uma previsão da construção e transformação conceitual do construto interação sob a perspectiva da complementaridade dos estudos com foco na interação, nos esquemas e modelos mentais e a Teoria sócio-histórico-cultural. Nosso estudo avança na discussão de que o indivíduo cognitivo constrói o conhecimento na interação, ou seja, ele está inserido em um meio social afeito a experiência comunicativa cultural e histórica e, essa construção, perpassa aspectos intrapessoais e interpessoais (GUMPERZ, 1982; VYGOTSKY, 1987). O estudo contribui para expandir as pesquisas sobre os modelos mentais, no que diz respeito aos aspectos específicos do processo de ensino de uma LE, colaborando, assim, para a formação de professores. Houve limitações acerca dos construtos acessados e analisados na pesquisa. Não podemos ter precisão de que estávamos acessando modelos mentais ou esquemas sobre o conceito “interação”. Estudos futuros

poderiam ser desenvolvidos para checar outras previsões, ou simulações de situações em que o professor tivesse que tomar decisões inesperadas e não familiares ao contexto de atuação deles. Esse tipo de pesquisa poderia contribuir na compreensão do papel do conhecimento prévio nas inferências e processos de tomadas de decisão.

Fatores afetivos, apesar de não serem o foco do trabalho, emergiram nos dados. Um estudo poderia ser desenvolvido investigando a relação entre a emoção ou a afetividade e os modelos mentais. A emoção e a afetividade são fatores que não podem ser separados da cognição. A cognição como o entendimento e a emoção e a afetividade como avaliação ou julgamento (NORMAN, 1982). Nos processos de tomada de decisão, o mais importante, segundo o autor, seriam as emoções baseadas nas expectativas e no intelecto, processamento nos níveis comportamental e reflexivo. Um modelo mental fornece uma expectativa imediata sobre o que você acha que vai acontecer e o sistema emotivo vai avaliar isso positivamente (valores positivos) ou negativamente (valores negativos).

Do ponto de vista didático, nossos resultados apontam para uma conscientização e movimentos de mudança discursiva e prática por parte da professora e da pesquisadora sobre a importância da interação para a aquisição de uma LE, pois o pensar sobre as ações constrói o discurso e pode contribuir para a renovação da prática. Aprendemos, com o desenvolvimento do estudo, que mais importante do que encontrar respostas para nossas angústias e dificuldades enfrentadas em sala de aula, é elaborar perguntas e questionamentos sobre o nosso pensar e fazer pedagógico de forma sistemática.

Não obstante, a professora enfrenta dificuldades e vivencia conflitos ao desempenhar a prática que ela acredita ser benéfica para o desenvolvimento dos alunos e os modelos mentais que ela roda internamente. Este trabalho sugere que, além dos

modelos mentais, outros fatores influenciam na seleção do conteúdo, da forma de planejar as aulas e nas ações da professora. As evidências mostram uma relação entre as experiências prévias e os modelos mentais, bem como entre o discurso, as ações e os modelos mentais. Além disso, o envolvimento na pesquisa foi positivo, porque auxiliou a participante e a pesquisadora a quanto às dimensões prática, ética, crítica e transformacional da experiência de aprender a ensinar, levando-as uma compreensão mais informada e integrada (ORLAND-BARAK, YION, 2007, P. 958). Esta investigação também sugere uma reflexão sobre o papel do professor e do aluno no processo de planejamento / ensino / interação / aprendizagem de uma língua.

A educação continuada pode ser um caminho para que o pesquisador, com o professor, possa utilizar-se de instrumentos de interferência na sala de aula, para estudar de que maneira modelos comunicativos funcionam neste contexto. Além disso, é relevante repensar a formação dos professores para que não só aspectos relativos à metodologia sejam discutidos em sala de aula. Em nossa opinião, seria necessária a preparação dos professores para enfrentar dificuldades no planejamento, gerenciamento e avaliação da interação proposta em sala de aula. A investigação dos modelos mentais, abordagens pessoais e das variáveis contextuais devem ser levadas adiante nos cursos de formação de professores. O que o professor é em sala de aula tem relação com seus modelos mentais, com a forma como ele define os problemas e com as ações que ele vai tomar para a solução ou gerenciamento desses problemas. Ele usa aquilo que conhece e expande, dependendo do contexto.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR JR, O. G. MORTIMER, E. F. Tomada de consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. Promoting awareness of conflicts: analysis of discursive activity in science classroom. In: *Delta*. V. 10. n. 2. a3 (1). Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n2/v10\\_n2\\_a3.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n2/v10_n2_a3.htm) Data do acesso: 02/12/2006.

AGUIAR, M. A. F. *Psicologia aplicada à administração: Uma introdução à psicologia organizacional*. São Paulo: Atlas, 1981. 206 p.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991 / 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CALDAS, L. R.; BAGHIN, D. C.M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *Boletim APLIESP*, São Paulo: n. 47, junho de 1998.

AMORETTI, M. S. M. Protótipos e Esteriótipos: Aprendizagem de Conceitos Mapas conceituais: Experiência de Educação à Distância. In: *Informática na Educação: Teoria e Prática*. PGIE – UGRGS. v. 4, nº 2, Porto alegre, Dez., 2001. p. 49-55.

APARÍCIO, A. S. M. Elementos estruturadores da aula (ou estruturados na aula) de Análise Linguística. *Intercâmbio*, São Paulo, v. XIII, n. 13, p. 3, 2004.

ARAÚJO, A. G. *Colaboração, reflexão e aprendizagem em grupo operativo: estudo sobre um professor em formação inicial e uma formadora de professores iniciantes*. 2004. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ATKINSON, J. M. Understanding formality: the categorization and production of formal interaction. *The British Journal of Sociology*, v. 33, n. 1, p. 86-117, 1982.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A cognitive view*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston. 1968.

AUSUBEL, D. P. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963. Disponível em: <http://tip.psychology.org/ausubel.html>. Acesso em: 11/11/2007.

AUSUBEL, D. P. *et al. Psicologia Educacional*. 2. ed, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAILEY, K. Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. In: SADRONO, E. (Ed.) *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapore: SEAMEO Language Centre. p. 60-102. *Apud*: BROWN, J. D. RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARATA, M. C. C. M. O ensino de Cultura e a aquisição de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.) *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. The Interaction Between Students' Beliefs and Teacher's Beliefs and Dilemmas. In: JOHNSON, Bill & IRUJO, Suzanne. *Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field*. Minnesota: University of Minnesota. Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001, p. 77- 97.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p.71-92, 2001.

BARNES, D. Language in the secondary classroom. In: BARNES, D.; BRITTON, J.; ROSEN, H. *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin, 1969.

BARREIROS, L. Freud e Johnson-Laird: Modelos Mentais no «Caso Dora». In: *Afreudite*, Ano I, n.02, p. 99-117, 2005. Disponível em: [http://www.geocities.com/modelos\\_mentais/menus.htm](http://www.geocities.com/modelos_mentais/menus.htm). Acesso em: 29/12/2007.

BARTLETT, F. C. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932. Disponível em: <http://www.ppsis.cam.ac.uk/bartlett/TheoryOfRemembering.htm>. Acesso em 25/01/2008.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990, p. 202-214.

BELLACK, A.; KLIEBARD, H.; HYMAN, R.; SMITH, F. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1966.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001.

- BITTENCOURT, G. Inteligência Computacional. Apostila Hipertexto. In: *Inteligência Artificial: Ferramentas e teorias*. Editora UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.das.ufsc.br/gia> Acesso: 31/05/2008.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. Uma Introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo, Cortez, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994. Original inglês.
- BORGES, T. Um estudo de modelos mentais. In: *Revista Investigações em Ensino de Ciências IENCI*, Setembro de 1997, v. 2, n. 3. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol2/n3/borges.htm>. Acesso em: 15/06/2008.
- BOULIMA, J. *Negotiated interaction in target language classroom*. Filadélfia: John Benjamins. 1998.
- BRANTS, G. W. Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. In: *Revista Letra Magna*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 01, n.01, 2º semestre de 2004.
- BREEN, M. P. CANDLIN, C. N. The essentials of communicative curriculum in language learning. *Applied Linguistics*. 1980, p.1:89-112.
- BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- BROWN, P.; LEVINSON, S.C. 2 ed. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BROWN, G.; WRAGG, E. C. *Questioning*. London: Routledge, 1993.
- BRUNER. J. *The process of Education*. Cambridge, MA: Havard University Press, 1965.
- BYRNE, D. *Techniques for Classroom Interaction*. Longman. London. New York, 1995.
- BYRNE, R. M. J. Mental models and counterfactual thinking. In: *Trends in Cognitive Sciences*. v. 6, p. 405-445, 2002.
- CAREY, S. *Conceptual Change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

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, 2001. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação na prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 19-35.

CHAPELLE, C. A. CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? In: *Language learning e technology*. v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle/> Acesso em 24 de Janeiro de 2002.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHIARETTI, A. P. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa*. Reflexões e experiências. Belo Horizonte: Pontes Editores, 1996.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto alegre: Artmed, 2004. 472 p.

CONTRERAS DOMINGO, J. El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. v. 277, mai/ago. 1985. *Apud*: TEBEROSKY, A. CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 3.ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

CRAIK, K. *The nature of explanation*. Cambridge: Cambridge University Press. 1943.

CRUZ, M. L. O. B. Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2001.

DALBEN, A. I. L. F. Concepções de formação continuada de professores. *Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores*. Seminário 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/forumfcp/artigo1> Acesso em: 21/07/2009.

DEWEY, J. *Democracy and Education*, 1916. Disponível em <<http://www.columbia.edu/publications/johndewey>> acesso em 04 de fevereiro de 2003.

\_\_\_\_\_. How we think. Lexington: D. C. Heath. 1933. In: SCHÖN, D. *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge. 2001. p. 206-257.

DUTRA, D. P. MELLO, H. NERI, P. A. OLIVEIRA, S. B. O papel da instrução para o aprendizado de língua inglesa no contexto da sala de aula. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística aplicada: A linguagem como prática social. Anais... Belo Horizonte: Alab: Associação de Linguística aplicada do Brasil, 2002.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Orgs.) *O novo milênio: interfaces Linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 47-56.

\_\_\_\_\_. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada.

EHRlich, P. J. De Modelos Mentais a Modelos Formais. In: I CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE DINAMICA DE SISTEMAS (SBDS). 18-21 de Outubro de 2006, *Anais...* Brasília. Disponível em: <http://www.upis.br/dinamicadenegocios/arquivos/35%20SBD06.pdf>. Acesso em 09/01/08.

ELLIS, N. Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*. v. 19. p. 22-42. 1999.

\_\_\_\_\_. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. C. Witrock. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 1986, p. 119-161.

FERNANDES, C. A. Palavra ponte entre mim e os outros: Um estudo do conceito de *interação* em trabalhos científicos. In: *Linguagem & Ensino*. v. 5, n. 2, 2002, p. 67-90.

FIGUEIREDO, C. A. Interação em sala de aula e a formação do professor de língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.) *Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 26-35.

FILLMORE, C. An alternative to checklist theories of meaning. In: *Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. CATHY C. et al. (Ed.) Berkeley: Berkeley Linguistics Society, Dept. of Linguistics, U.C. Berkeley, 1975. pp. 123-131.

FINKE, A. R. *Principles of mental imagery*. Cambridge, MA: MIT-Press, 1989.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 1998. (1). p.1-23.



FREIRE, P. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A. M. A. (org.) *Pedagogia dos sonhos impossíveis*. SP. UNESP. 2001. p. 35-54.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974 / 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAWAY, C. RICHARDS, B. J. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GASS, S. M. MACKEY, A. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

GASS, S. M., VARONIS, E. M. Miscommunication in non-native speaker discourse. In: COUPLAND, N.; GILES, H.; WIEMANN, J. M. (Orgs.), *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, NJ: Sage. 1991, p. 121-145.

GIMENEZ *et al.* A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 43-59, 2002.

GOES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*. 2000, vol.21, n.71, pp. 116-131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf> Acesso em: 15/07/2009.

GOFFMAN, E. *Behavior in public places*. Free Press, 1963.

\_\_\_\_\_. . On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. IN Erving Goffman (org) *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967.

\_\_\_\_\_. E. *Strategic Interaction*. Oxford: Basil Blackwell, 1970.

\_\_\_\_\_. Footing. In: *Forms of talk*. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 1981.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (Org.) *SocioLinguística Interacional*. Porto alegre: Editora Age, 1998. p. 70-97.

\_\_\_\_\_. *Frame Analysis*. New York: Harper e Row, 1974.

GOLDCHLEGER, L. P. Projeto COGESP: Narrando a história por parte da Cultura Inglesa. Nove anos em sete páginas. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

GOODWIN, C. *Conversation interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press, 1981.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HABERMAS, J. *Vida e Obra*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~ballin/habermas.doc> . Acesso em: 25/09/2005.

\_\_\_\_\_. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.

HALL, J. K. VERPLAETSE, L. S. (Ed.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

HARMER, J. Planning. In: HARMER, J. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 1991. p. 256-275.

HATCH, E. Acquisition of syntax in a second language. In: RICHARDS, J. (eds), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1978, p.34-70.

\_\_\_\_\_. *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

HEAP, J. L. Conversation Analysis Methods in researching Language and Education. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education. Research Methods in Language and Education*. v. 08. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 217-226.

HERITAGE, J. Conversation analysis. In: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Cambridge Polity Press, 1984. p. 233-92.

IVIE, S. D. Ausubel's Theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, [S.l.], Wilson Education Abstracts, v. 82, n. 1, p. 35-42, Oct/Nov. 1998.

JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. Perspectives on discourse analysis. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (Orgs.). *The discourse reader*. London; New York: Routledge, 1999.

JEFFERSON, G. Side sequences. In: SUDOW, D. (Ed.). *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 1972. p. 294-338.

JOHNSON-LAIRD, P. N. A Capacidade para o Raciocínio Dedutivo. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). *As Capacidades Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 194-216.

\_\_\_\_\_. *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983. 513p.

\_\_\_\_\_. The Current State of the Mental Model Theory. In: GARCIA-MADRUGA & CARRIEDO, J.; GONZÁLEZ-LABRA, M. J. (Eds.). *Mental Models in Reasoning*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2000).

\_\_\_\_\_. The history of mental models. In: Manktelow, K., and Chung, M.C. (Eds.) *Psychology of Reasoning: Theoretical and Historical Perspectives*. New York: Psychology Press, 2004. p. 179-212.

JORGE, M. L. S. Novas Perspectivas na Formação de Professores de Inglês: A formação do profissional reflexivo. In: III CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & 3º ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET- MG, 2000. Belo Horizonte. *Anais....* Belo Horizonte: APLIEMGE, 2001.

\_\_\_\_\_. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*, 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

JORGE, M., OLIVEIRA, S. B. Reflexões de alunos professores sobre a interação na sala de aula. In: COLE: COM TODAS AS LETRAS COM TODOS OS NOMES, Congresso de Leitura do Brasil, 13º, 2001, UNICAMP, *Anais...* Campinas. (no prelo)

KAPLAN, R. B. Applied Linguistics, the state of the art: is there one? English Teaching Forum. p. 1-6. April, 1985. *Language learning: a journal of research in language studies*. Disponível em: <http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0023-8333&site=1>. Acesso em 10 de janeiro de 2008.

KEIL, F. Theories, concepts, and the acquisition of word meaning. In: GELAMN, S.; Byrnes, J. (Eds.) *Perspectives on Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 197-224.

\_\_\_\_\_. *Concepts, kinds and cognitive development*. The MIT Press (Massachusetts Institute of technology). Cambridge: Massachusetts, 1992.

KINTSCH, W.; VAN DICK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 85, p. 363-394, 1978.

KLATZKY, R. L. Human Memory. Structures and processes. New York: W. H. Freeman, 1980.

KRAMSCH, C. Interactive discourse in small and large groups. IN: W. Rivers (ed) *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. London: Prentice Hall, 1983.

- LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2000, 289 p.
- LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago, 1987.
- LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation". The Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 43-61, January, 1999.
- LANGACKER, R. *Foundations on Cognitive Grammar*. (Vol. 1) Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 01-26.
- LARSEN-FREEMAN, D. LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991, p. 12-51.
- LAURENCE, S.; MARGOLIS, E. Concepts and cognitive science. In: MARGOLIS, E.; LAURENCE, S. *Concepts: Core Readings*. Massachusetts: The MIT Press, 1999. 652 p.
- LAVILLE, C. DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999, 262 p.
- LEAHEY, T; HARRIS, R. *Human Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989, cp. 8, p. 198- 224.
- LEFFA, Vilson J. A Linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.
- \_\_\_\_\_. Time and space in reading – the interplay between pleasure and comprehension in a reading task. *Revista Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, v. 0, n. 43, 2002.
- LEMKE, J. L. *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LEWIS, M. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.
- LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões fundamentais*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LINELL, P. "The power of dialogue dynamics". In: MARKOVÁ, I. & FOPPA, K. (Eds.) *The Dynamics of Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990.
- LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p.126-141, 1983.

\_\_\_\_\_. Input and Second Language Acquisition Theory. In: GASS, S. M., MADDEN, C. G. (eds.) *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 377-93.

\_\_\_\_\_. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BAHTIA, T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition* New York: Academic Press, 1996, p. 413-68.

LUNDGREN, V. P. *Education as a context for work*. Report on Education and Psychology. Stockholm: Stockholm Institute of Education. n. 1, 1981.

MACCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MACKEY, A. PHILIP, J. Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*. v.82, n.3. Autumn, 1998.

MAGALHÃES, J. O. A Linguística e a definição do perfil básico de um profissional da área de Letras. In: MENDES, E. A. M. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.) *O novo milênio: interfaces Linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001, p. 99-113.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *a formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.5, n. 1, p.135-160, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANI, L. Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives*, a Journal of TESOL. Italy: v. XXIII, n. 2 Fall, 1997. Disponível em: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>. Acesso em: 25 de Março de 2006.

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

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre a sua sala de aula - uma visão êmica*. 2000. 1v. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MAYER, R.E. Models for understanding. *Review of Educational Research*, v. 59 (1), pp. 43-64, 1989.

MELLO, H. 2004 O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da Linguística cognitiva. In: D. P. DUTRA; H. MELLO *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/POSLIN. p. 55-67.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, São Paulo, Educ: Editora da Puc/SP, v. 25. n. especial, 2004.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. Action Research as a tool for teacher autonomy. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 513-528, 2008.

MENDES, Tânia Maria Scuro . Construção de possibilidades em sala de aula: configurando os elos (ou nós?) da relação planejamento-prática. *Cadernos ANPEd*, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0804t.PDF>. Acesso: 12/12/2008.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIASKOVSKY, W. H. *A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngüe*. 2008. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MÔNACO, R. R. S.; MÔNACO, S. A. S.; Ausubel e a formação de professores. In: SANTOS, A. R. E. *Revista Expressão*. n. 3, ano3, dez. 2002. Disponível em: [http://www.fundeg.br/revista/expressao3/prof\\_sonia\\_ap\\_siquelli.htm](http://www.fundeg.br/revista/expressao3/prof_sonia_ap_siquelli.htm) Acesso em: 10/11/2007.

MOREIRA, M. A. Modelos Mentais. Trabalho apresentado no Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciência - Linguagem, Cultura e Cognição, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 5 a 7 de março de 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/moreira.htm> Acesso 29 de maio de 2007.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MOTA, M.; ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005. p. 156-187.

MURPHY, L. G.; MEDIN, D. L. The role of theories in conceptual coherence. *Psychological review*, 1985. 92, 289-316.

NERI, P. A. De foco nas formaS a foco na forma: relato de experiência de uma professora da escola regular. 2006. 125 f. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

NISBETT, R.; ROSS, L. Human inferences: Strategies and shortcomings of social judgments. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980. In: JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Great Britain, Elsevier Science. v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H.. Criação do conhecimento na empresa. Rio de Janeiro:Campus, 1997. (Imagem do espiral do conhecimento).

NORMAN, D.A. Some observations on mental models. In: Gentner, D. and Stevens, A.L. (Eds.). *Mental models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983. p. 6-14. Tradução disponível em: [http://www.geocities.com/modelos\\_mentais/menus.htm](http://www.geocities.com/modelos_mentais/menus.htm). Acesso: 29 de maio de 2007.

NOVAK, J. D. Teoria y practica de la educacion. Espana: Alianza, 1982.

\_\_\_\_\_. *Conocimiento Y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza, 1998.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.

OLIVEIRA, A. L. A. M. *Hermes e bonecas russas: Um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 2006. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, S. B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos*. 2004. 163 f. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. Children's talk in classroom discussions. In: *Cognition and instruction*. v. 9, p. 113-136, 1992.

ORTEGA & GASSET. *Apud* BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. Uma Introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, Washington D. C., v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALMER, G. B. *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Texas: University of Texas Press. 1996.

PASSEGGI, L. As construções explicativas no texto científico-pedagógico no ensino fundamental In: VI Congresso Brasileiro de Linguística aplicada: A linguagem como prática social. Anais... Belo Horizonte: Alab: Associação de Linguística aplicada do Brasil, 2002.

PAZ, A. M. Modelos Conceituais: A construção de Modelos Mentais na Escola. *Linguagens & Cidadania*, v. 14, p. 2, 2005.

PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise socioLinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.) *Autonomy & independence in language learning*. London e New York: Longman, 1997.

PEREIRA, M. G. D. Helping requests in serving clients in a Brazilian company. In: V Congresso da IPRA - Associação Internacional de Pragmática. Cidade do México, 4-9 de Julho, 1996.

PERKINS, D. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 2003.

PERKINS, D. The many faces of constructivism. 1999. *Educational Leadership*, p. 6-11, Nov. EBSCO Publishing, 2003.

PERKINS, D. Thinking Centered Learning. *Educational Leadership*, [S.l.], p. 84-85, Jan. 1994.

PERKINS, D.; JAY, E.; TISHMAN, S. New Conception of thinking. *Education Psychologist*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, v. 28, n. 1, p. 1-5, 1993.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês na escola pública*. 2002. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.



PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Spring Children in community and classroom. In: CAZDEN, J. V.; HYMES, D. (Org.) *Functions of language in the classroom*. New York: 1972. p. 70-94.

PIAGET, J. *The language and thought of the child*. New York. Hartcourt Brace, 1926.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PICA, T. DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher fronted and group activities. In: GASS, S. MADDEN, C. G. (ed.) *Input and second language acquisition*. Rowley, Newbury House, 1985.

PICA, T. Second Language acquisition, social interaction and the classroom. In: *Applied Linguistics*, v. 8, p. 3-21, 1987.

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N. H. CORSON, D. (Orgs.) *The encyclopedia of language and education*. Research methods in language and education. Dordrecht/Boston/London: Kluwer. v. 8. p. 89-100.1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidades do professor. *Revista da Faculdade de educação*, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez, 1996.

PORTER, P. A. Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants. Ph.D. *Dissertation*, Stanford University. 1983.

POSNER, M. I. *Cognition: An Introduction*. Califórnia: Scott and Foresman, 1973.

QUELHAS, A. C. *O raciocínio condicional: modelos mentais e esquemas pragmáticos*. Lisboa: ISPA, 1996.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis. Editora Vozes, 1998.

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

RICHARDS, J.; LOCKHART C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RODRIGO, M. J.; CORREA, N. Representação e processos cognitivos: Esquemas e modelos mentais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto alegre: Artmed, 2004. 472 p.

ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v 8, n. 2, 2008. p. 401-420.

RUMELHART, D. E.; MC CLELLAND, J. L.; the PDP Research Group, (ed.). *Paralled Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. V. 1: Foundations*, The MIT Press, Cambridge: MA, 1986.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Studies in the organization of conversation interaction*. New York: New York Academic Press, 1978. p. 7-55.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Pennsylvania: The Mc Graw-Hill Companies, 1997.

SCHEGLOFF, E. H. *Sequencing in Conversational Openings*. *American Anthropologist*, 70: 1075-95, 1968.

SCHEGLOFF, E. A. Notes on a Conversational Practice: Formulating Place. In: SUDNOW, D. N. (Ed.) *Studies in Social Interaction*. New York: MacMillan, The Free Press, 1972, p. 75-119.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994, 470 p.

SCHMIDT, R. FROTA, S. Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1986. p. 237-326.

SCHMIDT, R. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In: ELLIS, N. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, 1994. p. 165-209. London: Academic Press. [-8-]

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, 256 p.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983, 374 p.

SCRIPTORI, C. C. Estudo intercultural sobre pensamento físico e suas implicações para práticas educativas. In: II Seminário Internacional: Fronteiras étnico Culturais. Fronteira da exclusão. USDB, 2006. ISBN 85-7598-108. Disponível em <http://www.neppi.org/anais/gt5.htm> Acesso em: 09/01/08.

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching*. Heinemann Publishers, Oxford, 1994.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v.10, n. 3, 1972. pp. 209-231.

SILVA, A. S. Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva. In: SILVA, A. S.; TORRES, A.; GONÇALVES, M. (Orgs.) *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, v. 1, 2001, pp.1-18.

SILVA, G. B. Interação e contingência em sala de aula para alunos da terceira idade e aquisição de língua estrangeira. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística

aplicada: A linguagem como prática social. *Anais...* Belo Horizonte: Alab: Associação de Linguística aplicada do Brasil, 2002.

SINCLAIR, J. M. H. e COULTHARD, R. M. Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SMITH, E. E.; MEDIN, D. L. Categories and concepts. *Cognitive Science Series*, 4. Havard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1981.

STATHOPOULOU, C.; VOSNIADOU, S. Exploring the Relationship between Physics Related Epistemological Beliefs and Physics Understanding. In: ALEXANDER, P. A. (Ed.) *Contemporary Educacional Psychology*, v. 32, p. 255-281, 2007.

SWAIN, M. Communicative competence. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in SLA*. Rowley: Newbury, 1985. p. 235-53.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1995b. p. 125-44.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira In: LEFFA, V. J. (Org. ) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 75-100.

TEBEROSKY, A. CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 3.ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990, 272 p.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TSUI, A. B. M. Analysing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*. v. 16, n. 1, 1985. p. 8-32.

\_\_\_\_\_. *English Conversation*. Oxford. Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995, 123 p.

VALÉRIO, K. M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 103-128.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. 327 f. Tese (Doutorado em estudos linguísticos). Instituto de Estudos da linguagem. UNICAMP. São Paulo, 1996.

VOSNIADOU, S. Capturando e modelando os processos de mudança conceitual. In: *Learning e Instruction*. v. 4, pp. 45-69, 1994. Disponível em: [http://www.geocities.com/modelos\\_mentais/menus.htm](http://www.geocities.com/modelos_mentais/menus.htm) Acesso em 29 de maio de 2007.

VOSNIADOU, S.; ORTONY, A. *Similarity and analogical reasoning*. New York: Cambridge University Press, 1989.

VYGOTSKY, L. S. the socialist alteration of a man. VARNITSO, the journal of the All-Union Association of Workers in Science and Technics for the Furthering of the Socialist Edification in the USSR, 1930. Trad. VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Ed.) *Vygotsky Reader*. 1994. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm> Acesso em 25/05/2009.

\_\_\_\_\_. *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction- A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, v. 26, 1996. p. 215-235.

WALLACE, M. J. Relating theory and practice: The reflective model. In: WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. The case study approach. In: WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 160-180.

WILHELM, J. D.; BAKER, T. N.; DUBE, j. *Strategic Reading. Guiding Students to Lifelong Literacy 6-12*. Heinemann, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press. 1978.

XAVIER, R. P. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. *The ESpecialist*, São Paulo. Educ: Editora da Puc/ SP, v. 22. n. 1, p. 1-25, 2001.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. In: Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. 16<sup>th</sup>, 2001, Londrina. *Anais...* Londrina. UEL, 2001.

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

## ANEXOS

ANEXO A: Termo de compromisso e cartas de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE COMPROMISSO

Termo de Compromisso do pesquisador responsável em cumprir os termos da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, Deise Prina Dutra, me comprometo a cumprir os termos da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

---

Deise Prina Dutra

## CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Para o professor informante

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Deise Prina Dutra, professora universitária, portador (a) do CPF 091599848-30, RG MG 16508030, estabelecido(a) na R. Castelo de Guimarães, 450/202, CEP 31330-250 , na cidade de Belo Horizonte, cujo telefone de contato é 3476-8576 , vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Reflexão colaborativa: ações para o desenvolvimento do professor.”

Este estudo tem como objetivo geral proporcionar momentos de reflexão coletiva para o desenvolvimento profissional dos participantes.

A pesquisa será desenvolvida em dois anos. No primeiro ano, a pesquisadora objetiva investigar e compreender com os professores, na prática colaborativa, o processo interacional promovido por eles em sala de aula. Pretende-se, neste período; Investigar e analisar a compreensão dos professores sobre o processo interacional que promovem em sala de aula; promover momentos para discussão sobre interação em sessões colaborativas, visando à conscientização e o aprendizado sobre este aspecto da sala de aula; descrever e analisar as propostas feitas pelos professores para alcançar um nível de interação contingente e a sua aplicação em sala de aula.

No segundo ano, a pesquisadora acompanhará os professores em sala de aula como observadora não participante, ou seja, ela não participará das aulas. Neste período ela pretende investigar e descrever o tipo de influência da pesquisa no uso da linguagem em sala de aula para promover a aprendizagem dos alunos e para construir diferentes padrões interacionais.

O presente estudo utilizará como instrumento de coleta de dados: observações de aulas, filmagens e discussões em sessões colaborativas. Estaremos abertos para esclarecimentos sobre a metodologia antes e durante a pesquisa. Resguardamos-lhe a liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Asseguramos que a identidade dos professores participantes bem como a de seus alunos e da escola será totalmente resguardada.

Portanto, necessito que o Sr(a). autorize a pesquisa. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos vivenciados por professores em formação continuada, podendo beneficiar outros professores e formadores de professores.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 . Unidade Administrativa II- 2º andar- Campus Pampulha, telefone 34994592/34994027.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Em anexo, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo “Reflexão colaborativa: ações para o desenvolvimento do professor”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu **consentimento** a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

---

Assinatura do informante

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ( )

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_



## CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Para o aluno entre 13 e 17 anos

Prezado Aluno(a):

Eu, Deise Prina Dutra, professora universitária, portador (a) do CPF 091599848-30, RG MG 16508030, estabelecido(a) na R. Castelo de Guimarães, 450/202, CEP 31330-250 , na cidade de Belo Horizonte, cujo telefone de contato é 3476-8576 , vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Reflexão colaborativa: ações para o desenvolvimento do professor.”

Este estudo tem como objetivo proporcionar momentos de reflexão coletiva para o desenvolvimento profissional de professores de língua estrangeira da rede pública de ensino.

Para fazer essa pesquisa precisarei filmar aulas de inglês de seu professor. Sendo assim, venho pedir-lhe a autorização sua e de um dos seus pais para a observação e filmagem de aulas.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos vivenciados por professores em formação continuada, podendo beneficiar outros professores e formadores de professores.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Informo que você tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 . Unidade Administrativa II- 2º andar- Campus Pampulha, telefone 34994592/34994027.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Em anexo, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo “Reflexão colaborativa: ações para o desenvolvimento do professor.”

Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno  
Nome:

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Assinatura do pai ou mãe do aluno:  
Nome:  
Endereço:  
RG.  
Fone: ( )

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

## CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Para os alunos maiores de 18 anos:

Prezado Aluno(a):

Eu, Deise Prina Dutra, professora universitária, portador(a) do CPF 091599848-30, RG MG 16508030, estabelecido(a) na R. Castelo de Guimarães, 450/202, CEP 31330-250 , na cidade de Belo Horizonte, cujo telefone de contato é 3476-8576 , vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Reflexão colaborativa: ações para o desenvolvimento do professor.”

Este estudo tem como objetivo proporcionar momentos de reflexão coletiva para o desenvolvimento profissional de professores de língua estrangeira da rede pública de ensino.

Para fazer essa pesquisa precisarei filmar aulas de inglês de seu professor. Sendo assim, venho pedir-lhe a sua autorização para a observação e filmagem de aulas.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos vivenciados por professores em formação continuada, podendo beneficiar outros professores e formadores de professores.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 . Unidade Administrativa II- 2º andar- Campus Pampulha, telefone 34994592/34994027.

Em anexo, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado, por você , caso não tenha ficado qualquer dúvida.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo “Reflexão colaborativa: ações para o desenvolvimento do professor.”

Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

Nome:

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Endereço:

RG.

Fone: ( )

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

## ANEXO B: Ficha de cadastro dos participantes PROJETO EDUCONLE



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

Projeto EDUCONLE  
Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras

CADASTRAMENTO DA TURMA 2006 / INGLÊS

Reservado

Nome

Estado Civil      Sexo    M  F       Data de Nasc.      /      /      19      /

Naturalidade      Estado

Instituição de Graduação

Tipo de Licenciatura      Ano de Graduação

Maioria das aulas da graduação ministradas em      Português       Inglês       Espanhol

Tempo de Prática Docente      anos      Situação Atual: Professor Efetivo       Professor Contratado

Carga Horária de Trabalho Semanal      horas      Renda Familiar Mensal      R\$

Endereço      N°      Comp.

CEP      -      Bairro      Cidade

☉Resid.      (      )      ☉Celular      (      )      ☉Outro      (      )

E-mail

Você leciona em alguma outra instituição de ensino além de escola(s) pública(s)?      Sim ( )      Não ( )

Caso positivo, em qual(is) instituição(ões)? Favor incluir carga horária.

Há quanto tempo você estuda inglês? Desde qual idade?

Onde você estudou inglês durante o ensino fundamental e médio?

Você frequentou algum curso livre de línguas? Quando? Qual nível?

Você fez algum curso pertinente à sua formação profissional nos últimos dois anos? Quais?

## ANEXO C: Roteiro para Narrativas



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

**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: Questionário sobre interação

**Participante:**

---

**Escola:**

---

**1- O que é interação para você?**

---

---

---

2- Por que a interação é um fator de relevância para o ensino de língua inglesa?

---

---

---

3- Você escolhe as atividades que vai trabalhar em sala de aula?

---

---

4- Que tipos de atividades você utiliza para promover mais interação em sua sala de aula?

---

---

---

5- Durante as atividades propostas, os alunos têm a oportunidades de usar a língua para trabalhar em pares e grupos? Como você faz?

---

---

---

6- Você acha que dá tempo suficiente para que os alunos executem as tarefas?

---

---

---

7- O fato de esperar que os alunos terminem as tarefas incomoda você? Se incomoda, como é isto?

---

---

---

8- Em sua aula, quando os alunos estão conversando entre eles, eles usam a língua materna (português) ou LI (inglês)? Como isto acontece ?

---

---

---

9- E você conversa com eles durante a aula na LI ou materna? Se utiliza à LI, o que você faz para ser compreendido?

---

---

---

10- Você acha que o fato de usar a língua materna ou a LI pode interferir no processo de aprendizagem dos alunos? Por quê?

---

---

11- Como você acha que os alunos aprendem mais a língua estrangeira? Você trabalha desta forma? Por quê?

---

---

12- Quais as dificuldades enfrentadas em seu contexto escolar?

---

---

13- Você acha que o ambiente (escola regular) é propício à aprendizagem? Por quê?

---

---

---



## ANEXO E: Ficha de orientação para observação de aula

1- As anotações de campo dos observadores participantes e da pesquisadora foram feitos com orientação prévia.

2. A orientação para o foco da observação foi baseada nos critérios propostos por Richards (1996):

- ✓ Organização da aula
- ✓ Organização espacial
- ✓ Gerenciamento do tempo
- ✓ Interesse e participação dos alunos
- ✓ As atividades
- ✓ Desempenho dos alunos nas tarefas
- ✓ Tempo nas tarefas
- ✓ Direcionamento das perguntas e respostas
- ✓ Suporte para a compreensão
- ✓ Uso de metalinguagem
- ✓ Desempenho dos alunos nos trabalhos em pares e grupos
- ✓ Padrões de interação (aluno/professor, professor/aluno, aluno/aluno)
- ✓ Uso da LI vs. língua materna



## ANEXO G: Planejamento das sessões de visionamento e sessões colaborativas

SESSÃO INICIAL				
Estágio objetivos	Tempo	Procedimento	Interação	Materiais
Apresentação do projeto	10'	A pesquisadora apresenta a proposta de trabalho e aos participantes. Enfatizar a participação nas reuniões periódicas, leituras e observações de aulas.	pesquisadora Kênia Isabel Cristina	
Assinar a ficha de consentimento para participar da pesquisa	5'	Após a explicação dos objetivos da pesquisa, os participantes assinam a ficha de consentimento.	Pesquisadora	Ficha de consentimento
Agendar visitas	15		pesquisadora participantes	
Questionário sobre interação	20'	Os participantes preenchem o questionário com suas impressões sobre interação	Participantes	Questionário impresso

SESSÃO DE VISIONAMENTO - REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA				
Estágio objetivos	Tempo	Procedimento	Interação	Materiais
Apresentação do trecho da aula	15'	A pesquisadora apresenta um trecho da aula para que a participante possa assistir, analisar e refletir;	Pesquisadora Kênia Isabel Cristina	Aula gravada em vídeo
Análise e discussão do trecho assistido	25'	A participante expressa suas impressões sobre a aula assistida e justifica suas escolhas e procedimentos;	Pesquisadora Kênia Isabel Cristina	
Análise e discussão específica sobre interação	25	A pesquisadora discute aspectos relativos a prática da participante em relação a interação promovida em sala de aula.	Pesquisadora Kênia Isabel Cristina	

**SESSÃO COLABORATIVA I**  
**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E PLANEJAMENTO DE NOVAS AÇÕES**

Estágio	Objetivos	Tempo	Procedimento	Interação	Materiais
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos problemas vivenciados;</li> <li>- Análise e discussão de textos teóricos;</li> <li>- Discussão das aulas.</li> <li>- Planejamento de módulos do curso e de aulas.</li> </ul>	2:20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora ou os participantes apresentam problemas vivenciados na semana, trechos dos textos lidos ou assuntos da área da educação para que todos possam analisar, refletir e discutir;</li> <li>- Os participantes planejam o semestre letivo, as aulas, bem como pequenas ações para aprimoramento docente.</li> </ul>	Pesquisadora Kênia Isabel Cristina	Textos teóricos, questionários e planos de aula

**SESSÃO COLABORATIVA II**  
**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E PLANEJAMENTO DE NOVAS AÇÕES**

Estágio	Objetivos	Tempo	Procedimento	Interação	Materiais
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e discussão de textos teóricos;</li> <li>- Construção de mapas conceituais;</li> <li>- Discussão dos resultados.</li> <li>- Planejamento de módulos do curso e de aulas.</li> </ul>	2:20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora apresenta a proposta de construção de mapas conceituais, explica o conceito;</li> <li>- Kênia preenche o mapa e o grupo discute os resultados relacionando com trechos dos textos lidos ou assuntos da área de ensino de línguas;</li> </ul>	Pesquisadora Kênia	Textos teóricos, mapas conceituais

**SESSÃO COLABORATIVA III**  
**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E PLANEJAMENTO DE NOVAS AÇÕES**

Estágio	Objetivos	Tempo	Procedimento	Interação	Materiais
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e discussão de textos teóricos;</li> <li>- Inventário de interação;</li> <li>- Discussão dos resultados.</li> <li>- Planejamento de módulos do curso e de aulas.</li> </ul>	2:20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora apresenta a proposta do inventário de análise da interação, explica o conceito;</li> <li>- Kênia preenche o formulário e o grupo discute os resultados relacionando com trechos dos textos lidos ou assuntos da área de ensino de línguas;</li> </ul>	Pesquisadora Kênia	Textos teóricos, inventário sobre interação

## ANEXO H: Inventário de desafios e suporte para a interação

**SUPPORT VS CHALLENGE IN CLASSROOM INTERACTION  
A SAMPLE QUESTIONNAIRE**

(N.B. Please refer to my paper [Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy](#))

This questionnaire will help you to think about your teaching style in terms of your tendency to provide students with support and challenge. DIRECTIONS: Circle the numbers which correspond to your answers.

<b>"CHALLENGE" SCALE</b>	<b>Always or nearly always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Rarely or never</b>
1. I set "open" tasks, which have no pre-determined solution.	3	2	1	0
2. Students' work is assessed only by me, not by the students themselves.	0	1	2	3
3. I allow students to choose between alternative tasks or between different ways of doing the same task.	3	2	1	0
4. Keys to exercises and "correct" answers are supplied only by me.	0	1	2	3
5. I ask students to provide materials for class and home activities.	3	2	1	0
6. I follow my textbook as closely as possible.	0	1	2	3
7. I prompt students to express opinions and feelings.	3	2	1	0
8. My lessons follow a fixed pattern.	0	1	2	3
9. I encourage students to "discover" language rules.	3	2	1	0
10. "Classroom rules" are established and enforced only by me.	0	1	2	3

<b>"SUPPORT" SCALE</b>	<b>Always or nearly always</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Rarely or never</b>
1. I make students aware of the objectives, content and procedures of a teaching unit.	3	2	1	0
2. I interrupt a student while s/he is talking to correct mistakes.	0	1	2	3
3. I make sure that task instructions have been clearly understood.	3	2	1	0
4. I use verbal communication rather than other aids (e.g. blackboard, pictures, video, etc.).	0	1	2	3
5. I discuss with students how work is proceeding at regular intervals.	3	2	1	0
6. I tend to openly criticize the students who make serious mistakes.	0	1	2	3
7. I ask students to discuss both what they have achieved and how they have achieved it.	3	2	1	0
8. I work with the whole class rather than let students work in pairs or groups.	0	1	2	3
9. I establish evaluation criteria together with students.	3	2	1	0
10. I avoid asking the weaker students questions.	0	1	2	3

**SCORING INSTRUCTIONS**

Calculate your scores for both the "challenge" and the "support" scales and plot them below.

**HIGH CHALLENGE**

130  
128  
126  
124  
122  
120  
118  
116

**HIGH SUPPORT -----|----- LOW SUPPORT**

**30 29 28 27 26 25 24 23 22 21 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 .....**

112  
110  
108  
106  
104  
102  
100

**LOW CHALLENGE**

**FOLLOW-UP**

Discuss the following questions with the group:

a. How far do you think this questionnaire reflects your actual teaching style in terms of the support and challenge you give your students?

b. Do you think you need to adjust \* the tasks you set and/or how you manage them in the classroom?  
\* the interaction you promote with your students?

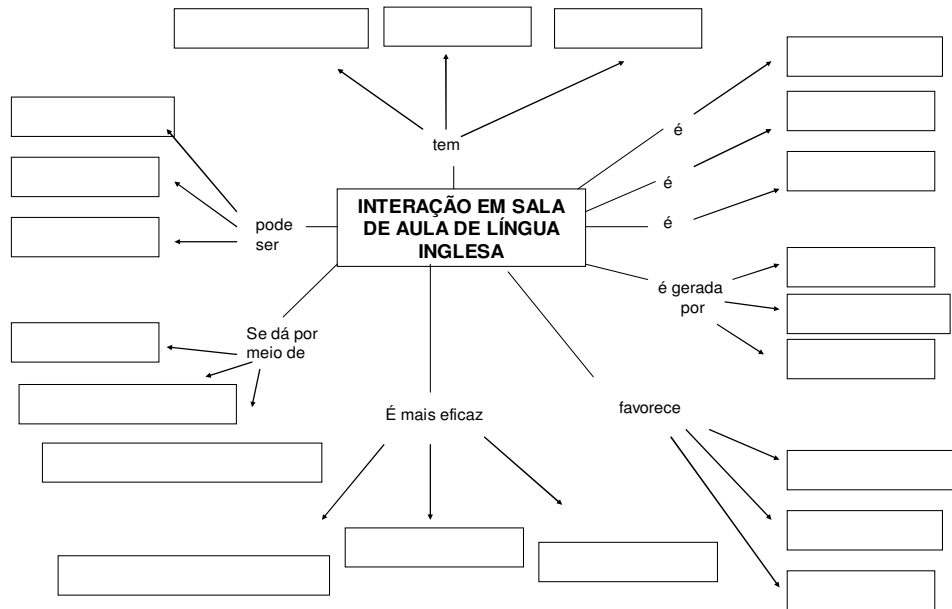
If you do, can you think of a few practical examples?

=====

[Original source: Luciano Mariani, Milano 1997]

ANEXO I: Mapa Conceitual

Conceito de Interação



## ANEXO J: Letras de Música Cantadas em sala de aula pela professora Kênia

I Feel Good

James Brown

**Whoooooau! I feel good, I knew that I would, now  
I feel good, I knew that I would, now  
So good, so good, I got you**

Whoa! I feel nice, like sugar and spice  
I feel nice, like sugar and spice  
So nice, so nice, I got you

{ sax, two licks to bridge }

When I hold you in my arms  
I know that I can't do no wrong  
and when I hold you in my arms  
My love won't do you no harm

and I feel nice, like sugar and spice  
I feel nice, like sugar and spice  
So nice, so nice, I got you

{ sax, two licks to bridge }

When I hold you in my arms  
I know that I can't do no wrong  
and when I hold you in my arms  
My love can't do me no harm

and I feel nice, like sugar and spice  
I feel nice, like sugar and spice  
So nice, so nice, well I got you

**Whoa! I feel good, I knew that I would, now  
I feel good, I knew that I would  
So good, so good, 'cause I got you  
So good, so good, 'cause I got you  
So good, so good, 'cause I got you**

Obs. No início das aulas os alunos cantavam apenas o refrão em negrito.



Go Banana, go go banana

Peel banana, peel peel banana,

Peel banana, peel peel banana (*peel yourself*)

Shake banana, shake shake banana,

Shake banana, shake shake banana (*shake*)

Go Banana, go go banana,

Go Banana, go go banana. (*punch fists ahead*)

Inky winky, foxy woxy (*hands twinkling at side of head*)

WEEE (*right arm in front, left arm behind like the Princess Pat movement and stand on one leg*)