

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Campus de São José do Rio Preto

**Representações sociais de uma professora de língua inglesa em um
contexto público sul-mato-grossense**

Fabício Tetsuya Parreira Ono

São José do Rio Preto
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
Campus de São José do Rio Preto

**Representações sociais de uma professora de língua inglesa em um
contexto público sul-mato-grossense**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos, área de concentração: Lingüística Aplicada

Orientadora: **Professora Doutora Ana Mariza Benedetti**

São José do Rio Preto
2007

Ono, Fabrício Tetsuya Parreira.

Representações sociais de uma professora de língua inglesa em um contexto público sul-mato-grossense / Fabrício Tetsuya Parreira Ono. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2007.

145f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Mato Grosso do Sul. 2. Representações sociais. 3. Língua inglesa - Formação de professores. 4. Formação de professores. I. Benedetti, Ana Mariza. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111:371.3

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Prof^a Dr.^a Ana Mariza Benedetti – Orientadora -UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. John Robert Schmitz – UNICAMP - Campinas

Prof^a Dr.^a Marilei Amadeu Sabino – Unesp – São José do Rio Preto

Suplentes

Prof. Dr. Francisco Quaresma de Figueiredo - UFG

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira-Abrahão – UNESP – São José do Rio Preto

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho etnográfico, tem como objetivo investigar representações sociais de língua(gem) e ensino e aprendizagem de língua estrangeira de uma professora de ensino fundamental, dentro de um contexto de escola pública, em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, de aulas e sessões reflexivas, gravadas em áudio e vídeo, questionário aplicado aos aprendizes e diários de observação do pesquisador. Os resultados mostram que a participante apresenta uma representação de língua(gem) com características essencialmente estruturalistas, assim como sua prática apresenta uma representação bastante tradicional de ensino de língua inglesa. Com relação ao aprendizes, observou-se que os mesmos são vistos pela professora como sujeitos passivos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se afirmar que as representações sociais trazidas pela participante são calcadas na sua formação, na política educacional local e no posicionamento das pessoas que se interagem dentro daquele contexto.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores, representações sociais

ABSTRACT

This research of ethnographic nature aims at showing social representations related to the teaching –learning process within a municipal public context, in a countryside city in Mato Grosso do Sul state. The investigation has had the participation of an elementary school teacher. Thus, social representations related to conceptions of language, teaching and learning and how the learners are seen are shown. The data have been collected through interviews, reflective sessions and classes recorded in audio and video, and also through a questionnaire applied to the learners and the researcher's observation notes. The results show that the participant has a structural representation of language as well as her representation of teaching and learning is underlied by traditional aspects. Concerning her learners, it is possible to say that they play the role of passive agents in the learning process. Therefore, as a result, it is possible to infer that the teacher's social representations are a consequence of her education, of the local educational politics and the posture of those who interact in that context.

Key-words: Foreign language teaching-learning; teacher education; social representations.

Dedico este trabalho a todos aqueles que de uma forma ou outra preocupam-se e dedicam suas vidas ao processo de ensinar e aprender e que muitas vezes nas circunstâncias mais adversas fazem o melhor de si para que seus aprendizes possam se tornar seres humanos capazes de lidar com o mundo, com o fim de torná-lo melhor para todos nós.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato nobre e muitas vezes não é explícito. Esta é a oportunidade de dizer muito obrigado a Deus e às seguintes pessoas:

Meus pais – Tetsuya e Orvandília

Minha irmã – Fernanda

Meus mestres - são muitos, em especial à minha orientadora Prof. Dr^a Ana Marisa Benedetti, pela compreensão e orientação

À Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira-Abrahão, pelas inúmeras contribuições, apoio e por me permitir ver o mundo por meio de uma perspectiva mais abrangente e humana.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo pelo apoio nos momentos mais difíceis.

À Prof.^a Dr.^a Marilei Sabino pelas palavras de incentivo – “Você vai conseguir!”, pela leitura rigorosa e sugestões ímpares durante a qualificação.

À participante, cujo nome não pode ser dito por motivos éticos – pela sua contribuição, disposição, paciência e profissionalismo.

Às minhas colegas de curso (em ordem alfabética para não gerar discussões) – Fernanda, Mariela, Mirela e Renata Gelamo.

A Meus amigos – os de verdade!

E, finalmente, à todos aqueles que de uma forma ou de outra colaboraram, criticaram, apoiaram ou apenas não acreditaram, pois tudo isso serviu de contribuição para que além de concluir minha pesquisa eu pudesse me tornar um ser humano melhor e continuar melhorando a cada dia.

**" A mente que se abre a uma nova idéia,
jamais volta a seu tamanho original."
(Albert Einstein)**

Lista de figuras, quadros e tabelas

Figura 1- Mapa do arcabouço teórico	21
Figura 2- O olhar da pesquisa	71
Figura 3- Campo de estudo das representações sociais	72
Figura 4- Mapa das representações sobre língua(gem)	87
Figura 5- Ilustração da lousa da participante	92
Figura 6- Mapa das representações de ensino e aprendizagem	95
Figura 7- Mapa das representações com foco no material didático	105
Figura 7-Mapa das representações com foco nos aprendizes	113
Quadro 1- Tipos básicos de reflexividade	32
Quadro 2- Concepções de língua(gem)	35
Quadro 3- Definições de representações sociais	60
Quadro 4- Questões para conduzir a reflexão crítica	78
Quadro 5- Representações de ensino e aprendizagem	125
Quadro 6- Quadro das representações mais significativas acerca do ensino e aprendizagem	126
Tabela 1- Cronograma da pesquisa	79
Tabela 2- Os aprendizes e suas oportunidades em sala de aula	114
Tabela 3- Os aprendizes e suas preferências I	115
Tabela 4- Os aprendizes e suas preferências II	116
Tabela 5- Os aprendizes e suas preferências III	119
Tabela 6- Os aprendizes e suas preferências IV	120
Tabela 7- Os aprendizes e suas preferências V	120
Tabela 8- Os aprendizes e a motivação I	121
Tabela 9- Os aprendizes e a motivação II	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Justificativa	15
Objetivos	16
Organização da pesquisa	18
CAPÍTULO I -FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 A formação dos professores de língua estrangeira no Brasil	22
1.1.1 Algumas perspectivas	25
1.2 O professor crítico-reflexivo	29
1.3 Concepções de língua(gem).....	33
1.4 As teorias de aquisição de línguas e suas relações com a aprendizagem de língua estrangeira.....	35
1.4.1 O modelo behaviorista	36
1.4.2 Uma visão inatista.....	37
1.4.3 Abordagens cognitivistas	40
1.4.3.1 O conexionismo	41
1.4.3.2 Os modelos de processamento de informação de McLaughlin e Anderson	42
1.4.3.3 As estratégias de aprendizagem	44
1.4.4 Uma visão funcionalista	45
1.4.4.1 Hipótese de aquisição e aprendizagem de uma língua	45
1.4.4.2 Hipótese da Ordem Natural	45
1.4.4.3 A Hipótese do Monitor	46
1.4.4.4 Hipótese do Insumo	47
1.4.4.5 Hipótese do Filtro Afetivo	48
1.4.5 Uma visão sócio-interacionista.....	48
1.5 A abordagem de ensinar – uma visão comunicativa	50
1.6 A abordagem de ensinar X o ensino centrado no aluno.....	53
1.7 Teoria das representações sociais.....	54
1.7.1 Ancoragem e objetivação: processos formadores das representações sociais	63
CAPÍTULO II -METODOLOGIA DE PESQUISA	67
2.1. A natureza da pesquisa	69
2.2 Reflexões do pesquisador	72
2.3 O contexto	73
2.3.1 Micro –Contexto.....	74
2.3.2 Macro-contexto.....	75
2.5. Fases da pesquisa.....	76
2.5.1 Observação inicial	76
2.5.2 Sessões reflexivas	77
2.6 Instrumentos de pesquisa.....	79

2.6.1 Entrevistas com a participante	80
2.6.2 Gravações em áudio e em vídeo das aulas	80
2.6.3 Diários de Observação.....	80
2.6.4 Questionários aplicados aos alunos	81
2.7. O papel do pesquisador	81
2.8. A ética na pesquisa	81
2.9. Procedimentos de análise e tratamento dos dados.....	82
CAPÍTULO III -ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
3.1 Representações da participante relacionadas às concepções de língua(gem).....	85
3.2 Representações acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa.....	94
3.2.1 O material didático como núcleo da representação de ensino e aprendizagem de língua inglesa.....	105
3.2.2 O planejamento.....	110
3.2.3 A questão do tempo	111
3.3 Como são vistos os aprendizes de língua inglesa pela participante.....	112
3.3.1 Quadro das representações mais significativas acerca do ensino e aprendizagem da participante ..	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

*Você não pode ensinar nada a um homem;
você pode apenas ajudá-lo a encontrar a
resposta dentro dele mesmo.*

Galileu Galilei

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos públicos tem sido alvo de muitas discussões há algumas décadas; discussões que abarcam questões relacionadas à efetividade no ensino, ao papel do professor de língua estrangeira e ao papel do aluno, que parecem estar entre as mais comuns.

Culturalmente, vivemos em um país em que seus habitantes, muitas vezes, não compreendem o porquê do ensino de língua estrangeira em contextos públicos e/ou sentem-se obrigados a aprender uma língua ainda considerada como uma imposição da “super potência” americana.

Porém, as discussões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no mundo consensual, não se referem aos aspectos que estão além da superfície visível nos diversos contextos, pois tal insipiência não abrange questões relacionadas à formação do professor pré e em serviço, a política educacional local, ao contexto e aos aprendizes, salienta apenas a ineficácia do ensino e aprendizagem da língua alvo.

Observando-se estas questões, deu-se início a esta investigação, cujas justificativas serão apresentadas a seguir.

Justificativa

Antes de discorrer sobre a formulação do tema desta pesquisa, faz-se necessário fazer um histórico de vida profissional do pesquisador, de suas inquietações e dos caminhos percorridos para o seu desenvolvimento profissional.

O pesquisador tornou-se professor de língua inglesa casualmente e sem nenhuma formação relacionada a questões de ensino e aprendizagem; possuía apenas competência lingüística, assim como muitos dos profissionais que atuam na área. Desde muito jovem (nove anos de idade) sempre teve muito interesse em conhecer uma língua diferente, e a língua inglesa foi a opção naquele momento, apesar de sua ascendência oriental. Estudou em dois cursos de línguas com abordagens diferentes, ambos com abordagens tradicionais. O primeiro com foco na gramática e tradução e o segundo áudio-lingual, sem traduções, preocupado com a pronúncia e a gramática ensinada de forma dedutiva.

Depois de ingressar na profissão, buscou melhorar seu desempenho profissional e atualizar-se, ainda que cursando faculdade de Direito. Não obstante, ao terminar o curso de Direito, ingressou na faculdade de Letras e, concomitantemente, em um curso de pós-graduação *lato sensu* em língua inglesa.

Quando começou a lecionar no ensino fundamental, detectou um grande despreparo para exercer a função, pois não tinha formação acadêmica qualificada; sentiu-se angustiado no início da carreira e, muitas vezes, ainda hoje sente o mesmo, pois estava acostumado a dar aulas em cursos “enlatados”, nos quais a sua função era apenas “papagaiar”, ou seja, repetir aquilo que estava no manual do professor.

Posteriormente, o pesquisador também viveu uma experiência como professor substituto de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, na instituição superior de formação de professores do contexto investigado. Daí ao chegar ao tema desta pesquisa que é resultado de vários questionamentos sobre a eficácia do ensino e aprendizagem de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental. Se um aluno estuda por alguns anos

de sua vida escolar uma língua estrangeira, acredita-se que ele deveria ao menos ser capaz de se comunicar nesta mesma língua, em contextos informais ou naqueles em que se exigem pouco conhecimento do idioma aprendido na escola.

Entretanto, quando se observa a realidade, depara-se com muitos problemas de ensino e aprendizagem no que se refere à língua estrangeira. Esta é uma discussão comum a muitas salas de professores, ambientes acadêmicos, ou à situações em que se menciona o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas de ensino fundamental.

A partir desta premissa, observa-se o descontentamento dos alunos em relação à disciplina língua estrangeira, muitas vezes encarada como algo aborrecedor ou frustrante, e também dos profissionais que atuam no ensino de idiomas nas escolas, em relação ao resultado obtido.

Assim, muitas representações sociais – teoria que será discutida no arcabouço teórico deste estudo- acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil são apresentadas nos mais diversos segmentos da sociedade. Porém, o que de fato realmente acontece no contexto público investigado?

Objetivos

O foco desta investigação é o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, no que se refere às representações sobre este e sobre língua(gem), do ponto de vista da professora participante, além do modo como ela vê seus aprendizes.

Desta forma, criou-se um cenário de pesquisa que levasse a professora, acima referida, a uma reflexão sobre sua prática pedagógica, sobre seu modo de agir e que colaborasse para o fortalecimento de seu desenvolvimento profissional.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho etnográfico, que tem como fim retratar a discussão de assuntos acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira em um contexto da rede municipal de ensino, de uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Deve-se mencionar ainda o fato de que o projeto teve início a partir de um desenho de pesquisa que oferecia uma proposta de negociação do currículo, que tomava como referência os trabalhos de Nunan (1999) e de Dam e Gabrielsen (1988). Um dos objetivos da negociação do currículo seria não somente de dar a oportunidade aos alunos de terem uma voz ativa no contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas de persuadi-los a assumir esse papel.

Porém, no decorrer dos trabalhos, percebeu-se que se necessitava de muito mais tempo para o desenvolvimento de tal proposta, uma vez que a participante precisaria ser equipada com recursos práticos e teóricos para que houvesse uma validade da proposta. Desta forma, percebeu-se que não seria possível a aplicação da negociação do currículo.

Durante o desenvolvimento do trabalho, notou-se que a investigação poderia trazer contribuições se houvesse um levantamento com discussões acerca das representações de ensino e aprendizagem apresentadas pela professora participante e de como ela vê seus aprendizes. Além disso, seria possível averiguar os reflexos de sua formação acadêmica na interação com o meio, ou seja, como isto é representado em sua prática.

Assim, com o intuito de colaborar com a pesquisa aplicada, na área de ensino e aprendizagem de língua, buscou-se orientá-la pelas seguintes perguntas:

- 1 Quais representações sobre língua(gem) e ensino e aprendizagem são reveladas pela professora participante ao longo da pesquisa?**
- 2 Como a professora participante vê seus aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado?**

Organização da pesquisa

Esta dissertação, portanto, organiza-se do seguinte modo: uma introdução ao trabalho, um capítulo permeado pelas teorias que subjazem à pesquisa, um capítulo que demonstra o desenho da pesquisa, um capítulo de análise, discussão dos dados coletados e, por fim, as considerações finais acerca da investigação.

O capítulo introdutório apresenta um histórico da vida profissional do pesquisador, justificando o seu interesse pela pesquisa, suas justificativas e os objetivos da mesma.

No capítulo I, encontram-se as teorias que sustentam este trabalho. Dentre as elas, decidiu-se permear questões relacionadas à formação do professor de língua estrangeira no Brasil, à reflexão crítica, às concepções de língua(gem), às teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, à abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, ao ensino centrado no aluno e às representações sociais.

Ao discorrer sobre a metodologia de pesquisa, que traça o desenho deste trabalho, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na realização da investigação, discutindo sobre a natureza da pesquisa e reflexões do pesquisador acerca da elaboração do trabalho, assim como da descrição do contexto (micro e macro) da professora participante, das fases da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados.

No último capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados durante a investigação e finalmente, as considerações finais e os encaminhamentos sugeridos pelo pesquisador.

CAPÍTULO I -FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Arriscar-se é perder o pé por algum tempo.
Não se arriscar é perder a vida.*

Soren Kiekegaard

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a fundamentação teórica deste trabalho, tendo em vista que este estudo insere-se no campo da lingüística aplicada (doravante LA) e para fundamentá-lo teoricamente, recorre-se a várias teorias já que a LA possui uma interface com várias delas.

As linhas de pensamento que sustentam esta pesquisa apresentam-se da seguinte maneira: primeiramente versa-se sobre a formação dos professores de língua estrangeira no Brasil, por meio de um breve panorama sobre o assunto, de algumas perspectivas atuais, assim como da visão do professor crítico-reflexivo; em seguida, discorre-se sobre as concepções de língua(gem) e teorias de aquisição de línguas e suas relações com a aprendizagem de língua estrangeira, também sobre a abordagem de ensino e aprendizagem por meio de uma visão comunicativa. Em seguida, discute-se a Teoria das Representações Sociais, justificando-se a escolha de tal teoria para esse estudo. Faz-se ainda uma discussão sobre a transição paradigmática que vivemos entre métodos de ensino e aprendizagem cunhados pelo behaviorismo e abordagens de ensino que privilegiam uma visão interacionista, tendo sempre como foco principal o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e as teorias intrinsecamente relacionadas a eles.

A figura a seguir representa o desenho do arcabouço teórico desta pesquisa, isto é, no centro ou núcleo da investigação, tem-se o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, a partir dele, encontram-se a investigação da formação de professores, as representações sociais, as concepções de língua(gem) e a abordagem de ensino, as teorias de aquisição de

línguas e o professor crítico-reflexivo, de modo que o arcabouço teórico envolve todos os aspectos mencionados.

Cabe lembrar que a formação de professores de língua estrangeira é uma fase de grande influência no pensar e no agir do profissional e que vem sendo amplamente discutida no campo da LA, seja em busca de respostas para questões metodológicas ou políticas.

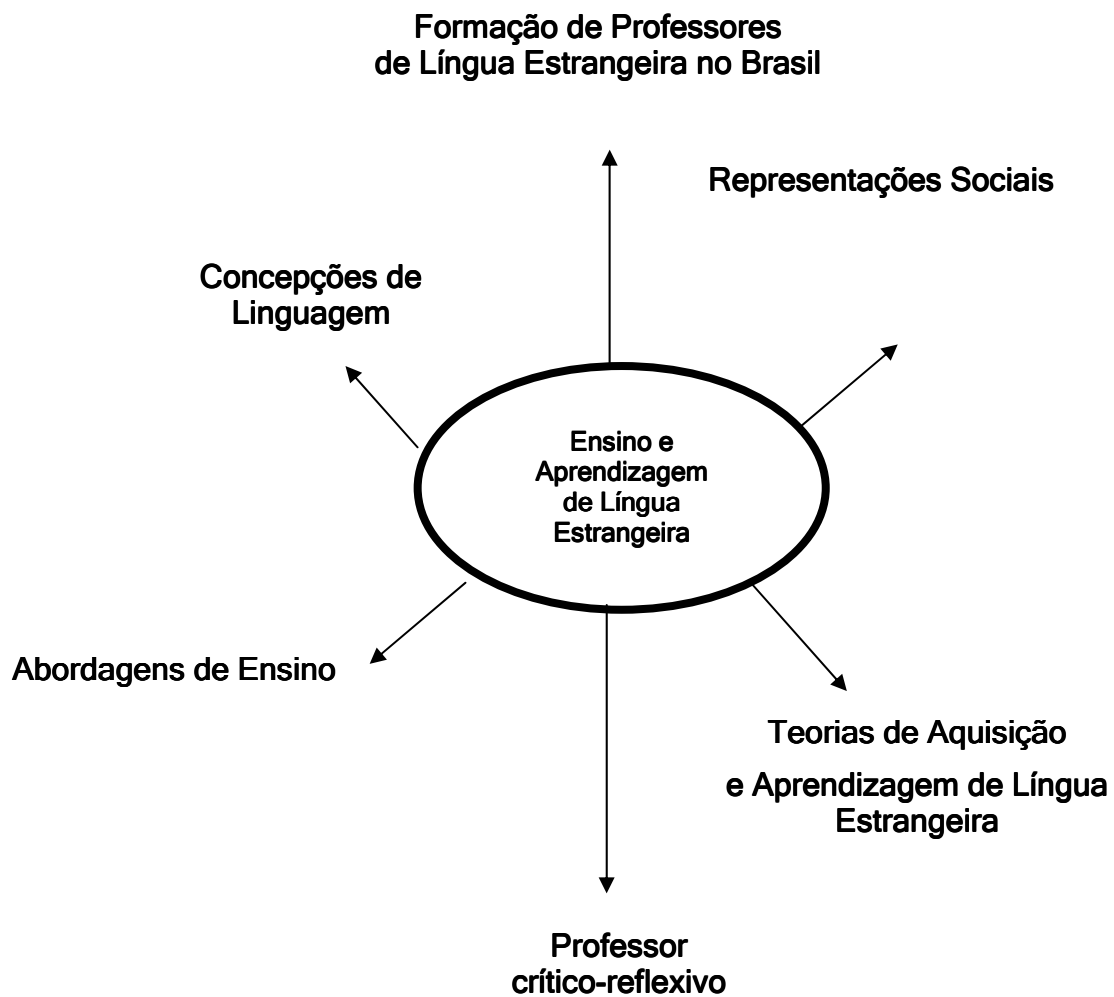


Figura 1: Mapa do arcabouço teórico

Contemplando-se o estudo das crenças na área de LA, percebe-se que mesmo em muitas coisas que estão relacionadas à abordagem comunicativa e, também, ao interacionismo sócio-histórico, vivemos uma situação paradoxal, muitos dos professores agem de maneira distinta de suas crenças, havendo, assim, uma lacuna entre o crer (permeado também pelos

construtos) e o agir dos profissionais. Por isso, justifica-se o interesse no estudo das representações sociais, cuja teoria será apresentada a seguir.

Muito bem ditas as palavras de Almeida Filho (2000:101), no que se refere ao assunto mencionado anteriormente, discutindo a questão das crenças e ações dentro do movimento comunicativo:

Nesse cenário incerto criticado fortemente por agentes especialistas não surpreende que muitos sonhem ser comunicativos e alguns poucos eleitos em ser críticos e já distanciados da abordagem comunicativa. A vanguarda do criticalismo deve radicalizar perigosamente a distância já apreciável entre o dizer (o que parece certo ou desejável) e o fazer (o que se ensina de fato). Entre muitos desafios é preciso ajudar os professores a compreender a qualidade do seu ensino pela (auto) observação.

Assim, na tentativa de se entender o fenômeno que preenche esta lacuna, neste estudo, apresenta-se uma discussão acerca das representações sociais. De tal modo, vale ressaltar que este texto apresenta uma discussão que tem como objeto de estudo o ensino e aprendizagem de língua inglesa em um contexto público sul-mato-grossense.

1.1 A formação dos professores de língua estrangeira no Brasil

A formação de professores de língua estrangeira no Brasil vem sendo ampla e profundamente discutida nos meios acadêmicos e, também, pelas associações de classe com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento profissional. Assim, observa-se inúmeros trabalhos na área de LA –Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira que versam sobre a formação pré e em serviço dos professores, tal como as suas crenças, suas concepções de língua(gem) , seu modo de agir e a sua reflexão crítica.

Não somente restrito ao campo de pesquisas, mas com o objetivo de se propagar aquilo que se tem investigado, a cada ano que passa é possível concluir que o número de eventos na área – congressos, simpósios, seminários, oficinas- vêm aumentando cada vez

mais. Daí a necessidade iminente de discorrer, nesta pesquisa, sobre algumas perspectivas que estão sendo discutidas neste campo.

Gil (2005:174) mapeia os estudos de formação de professores de línguas no Brasil, considerando este um processo falho, pois os mesmos não são providos, durante a formação, de desenvolver capacidades de reflexão e de senso crítico sobre os processos de ensino aprendizagem e sobre seus papéis como educadores, apontando para isto, por meio das pesquisas realizadas em LA, duas linhas de Formação de Professores proeminentes no país:

- Os professores pesquisados mostravam ter sido ensinados a ver a linguagem só como produto da análise lingüística;
- Os professores mostravam ter sido fortemente expostos a métodos de ensino impulsionados pelo mercado editorial.

Assim, percebe-se que a formação de professores, em alguns contextos, ora privilegia a análise lingüística, ora privilegia o mercado editorial.

Com o foco na formação de professores, Abreu-e-Lima e Margonari (2002) apontam, salvo exceções, uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro das próprias universidades, uma vez que há uma preocupação com “o quê” ensinar e não com “o como”, “o porquê” e o “para quem”. Desta forma, chamam a atenção para o fato de que os profissionais pré-serviço devem perceber que participarão de um processo de formação de indivíduos e por isso não devem apenas saber ensinar uma língua estrangeira.

Viera-Abrahão e Paiva (2000) discutem acerca da carga horária dos cursos de graduação em Letras no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE, assim como a ausência de disciplinas que abarquem Informática e Educação. Já a Lingüística Aplicada é defendida por Almeida Filho (2000), defendendo a idéia de que seja necessário pelo menos dois semestres de tal disciplina.

Considerando a gestão do conhecimento dos professores pré-serviço como do capital humano cujas forças e valores devem ser interpretados, Amaral (2005:146) propõe um

diagnóstico profundo das falhas e/ou acertos no projeto pedagógico dos cursos de Letras, acreditando que:

é preciso que o curso desenvolva estratégias de acompanhamento sistemático do rumo profissional de seu egresso e tenha em mãos as respostas para as seguintes perguntas: o que ele está produzindo, onde e como está atuando, com qual função, salário, vínculo empregatício?

Do mesmo modo, Dutra (2003), observando a flexibilização curricular, propõe a necessidade de uma análise do mercado na elaboração do currículo, porém ressalva que aquele não deve ditar os novos currículos, mas oportunizar uma formação mais realista.

Corroborando com as visões apresentadas, vale mencionar o pensamento de Oliveira (2004:57), ao discutir sobre a formação de professores em sua investigação em contextos públicos:

Formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. É também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar. Para tanto, serão necessárias aprendizagens sobre os diversos campos de conhecimento que possam auxiliá-lo nessa tarefa e o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva sobre o seu próprio processo de aprender a ensinar e a sua prática em constante processo de aprender, seja por meio dos cursos de formação pré e em serviço, do convívio com colegas de profissão, ou da própria prática pedagógica.

Vejamos que, alguns aspectos da formação dos profissionais focada nos aspectos pré-serviço foram apresentados, porém, deve-se continuar a discussão sobre o quê acontece após a graduação.

A formação continuada dos professores de língua estrangeira em serviço vem sendo amplamente discutida, inclusive com vários estudos relacionados à continuidade da formação. É importante ressaltar o pensamento de Dutra e Mello (2004:31) ao discorrerem sobre a formação do professor de língua inglesa:

a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem. Neste sentido, devemos entender a profissão de professor como qualquer outro aprendizado de um adulto, no qual a reflexão é primordial.

Observando as deficiências apresentadas em cursos de formação de professores, pré ou em serviço e a ausência de projetos a médio e longo prazos que deveriam ser oferecidos pelas universidades a professores de língua estrangeira, Vieira Abrahão (1999), em um de seus inúmeros trabalhos acerca da formação de professores, apresentou uma proposta que objetivava envolver os professores de inglês em uma pesquisa-ação, com o fim de promover o crescimento profissional por meio da reflexão crítica sobre seus modos de agir, bem como atualização teórica.

O papel da universidade no que concerne à formação continuada também é ressaltado por Dutra e Mello (2004:35):

Vemos em nossa sociedade críticas sempre contundentes aos professores da rede pública de ensino, considerados pouco preparados para a atuação pedagógica e sentimos que a universidade deve tomar ações concretas que possam contribuir para o desenvolvimento desses professores através de projetos que visem à educação continuada dos mesmos, proporcionando-lhes chances de desenvolvimento autônomo ao longo da vida profissional.

Considera-se, enfim, antes da apresentação de algumas perspectivas acerca dos encaminhamentos propostos por pesquisadores da área, que tanto a formação pré como a em serviço apresentam lacunas e deficiências que estão sendo preenchidas e melhoradas por meio do desenvolvimento de pesquisas e pela atuação marcante de pesquisadores, de algumas universidades e de associações de classe.

1.1.1 Algumas perspectivas

Nesta seção, busca-se apresentar uma retrospectiva e o panorama atual das principais questões sobre as quais deve-se refletir, na tentativa de se estabelecer um quadro mais dinâmico da profissionalização dos professores de língua estrangeira neste país.

Ao se falar de profissionalização, Almeida Filho (2006) lista como requisitos ou exigências para que se certifique os profissionais de ensino de língua estrangeira, a graduação, para os que lecionam no ensino fundamental e médio e a pós-graduação *stricto sensu* para

aqueles que atuam no ensino superior. Porém, além destes requisitos, este autor (op.cit:13) ainda cita alguns outros fatores relacionados às expectativas, verbalizadas ou apenas subjacentes, acerca da competência do profissional:

- a) que possuam ou desenvolvam traços desejáveis de trato e convívio mostrando exemplaridade a alunos e sociedade;
- b) que saibam/tenham conhecimentos gerais sobre o mundo e sobre a área específica da disciplina em que atuam além de mostrarem sabedoria de vida;
- c) que sejam motores ou agentes de transformações possíveis que a sociedade demonstra necessitar;
- d) que saibam exercer bem sua função “ensinadora” dos conteúdos e bem mais do que criando ricas oportunidades de envolvimento e climas favoráveis de trabalho que levem à formação de alunos-pessoas-cidadãos e não apenas de sabedores de conhecimentos reveláveis em exames específicos;
- e) que se formem (se certifiquem) e se atualizem por cursos e leituras constantes com foco correto no cerne da especialidade primeiro e só depois nas ampliações e atualizações nos arredores disciplinares (por exemplo: os professores de línguas estudam centralmente os processos de ensinar e aprender línguas antes de expandirem os horizontes pelas literaturas, teorias psicológicas e discursivas, artes, cinema, filosofias orientais);
- f) que se valorizem e ajudem a envolver e aperfeiçoar os colegas profissionais;
- g) que tenham fundamentos e capacidade de ação sistemática para a reflexão como procedimento básico de (auto) avaliação profissional com o propósito de conhecerem a sua abordagem de ensinar, a dos outros agentes e as competências de que dispõem para exercerem a profissão em cada estágio do desenvolvimento.

Desta forma, vale lembrar que dentre as inúmeras expectativas relacionadas à competência dos profissionais, o autor retro-citado discorre sobre a necessidade do professor em expandir seus conhecimentos, além da esfera de conhecimento da língua alvo, o que deveria ser tratado e melhor discutido no meio acadêmico.

Considerando-se, ainda, a formação dos professores de língua estrangeira, deve-se também pensar na possibilidade ou na certeza de que há um vazio que deve ser preenchido, ou uma ponte a ser construída entre a construção do conhecimento e o desenvolvimento da competência profissional, ou entre a construção do conhecimento e a competência na língua alvo. Muito se fala sobre a formação do professor e sobre seu agir, porém pouco se discute sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, durante a graduação, no cenário

estudado. Talvez porque, pela diversidade de cursos livres de idiomas, seja mais fácil ou conveniente encaminhar os professores pré-serviço para tais cursos, ou pela falta de discussão no meio acadêmico sobre o assunto.

É imprescindível mencionar aspectos relacionados à formação de professores que proporcionem visões mais aprofundadas ao desenvolvimento ou dinâmica da língua alvo, isto é, prover recursos teóricos relacionados a aspectos sócio-históricos e culturais, pois estão intrinsecamente relacionados ao ensino da língua alvo.

Desse modo é necessário que haja o fortalecimento das associações de professores no sentido de promoverem ações de formação continuada e capacitação de profissionais, o que é defendido também por Castro (2006), pois há muitos recantos do país onde isto ainda não ocorre.

Considerando, ainda, as associações, Oliveira e Paiva (2006:76) acredita que “associações de professores precisam ter um papel mais político e tentar interferir, por exemplo, na política de criação e de avaliação de cursos de Letras”, reivindicando a aprovação e credenciamento dos cursos de Letras que tenham projetos específicos para o desenvolvimento da competência comunicativa do professor e outras competências.

Sustentando a mesma linha de pensamento, Magalhães (2002) ressalta a necessidade de se discutir o ensino e aprendizagem de língua estrangeira por meio da participação nas associações de classes, nas próprias escolas e/ou cursos de formação de professores. Também, pela discussão das mudanças promovidas pelos órgãos governamentais –MEC e Secretarias de Educação.

É essencial lembrar o que diz Telles (2002: 15), ao que se refere à formação dos professores de língua estrangeira:

O clima reinante na área de educação de professores brasileiros é pessimista e essencialmente prescritivo. Considera-se a grande maioria desses profissionais como desinformada e pedagógica e intelectualmente incompetente para desenvolver seu trabalho dentro das salas de aula do país. Em nosso caso, a área de educação dos professores de línguas estrangeiras, este clima é também de

conflito. Nele, impetram tensões e incertezas e, muitas vezes, radicalizações. Tais radicalizações se encontram territorializadas por trincheiras fortemente demarcadas pelas diversas posições teóricas e práticas do que vem a ser “a melhor” forma de nossos professores ensinarem línguas estrangeiras.

Igualmente relacionado ao desenvolvimento do professor, Almeida Filho (2006: 14)

relata os percalços e limitações que causam obstáculos para que se instaure o profissionalismo, fatores que não podem ser desconsiderados e que devem ser repensados:

(a) a tradição espontaneísta do professor “que se forma de fato na prática lá fora” esposada por professores, formadores de professores e até por especialistas doutores de áreas afins nos departamentos e faculdades;

(b) a emergência *pronto-socorrista* que distorções históricas operaram numa sociedade ainda marcada por uma cultura colonial pouco valorizadora da educação e cultura;

(c) o *laissez-faire* praticado pelas “autoridades” políticas, administradores e lideranças profissionais justificadas por impossibilidades reais e imaginadas vindas de direita mal intencionada até a esquerda de consciência culpada;

(d) as condições pré-profissionais de trabalho leigo (professores não-certificados, por exemplo) de diplomas sem lastro, da baixa exigência da sociedade e dos pais, principalmente na escola pública, e *aulismo* de baixa remuneração, o descompromisso com a qualidade fortalecida por pouca ou nenhuma cobrança de resultados, o subemprego, os aumentos de salários somente por tempo de serviço, a ausência de carreiras atreladas ao aperfeiçoamento profissional constante;

(e) a ausência de políticas públicas que possam atacar os vícios e lacunas da macro-estrutura educacional intocada pelos nossos inúmeros bem-intencionados e paliativos projetos de ação com pesquisa embutida voltados para a formação de professores e alunos e irradiados pelas instituições formadoras.

Vieira-Abrahão (2006) sugere o desenvolvimento da autonomia e emancipação do profissional e a inserção do profissional pré-serviço em situações reais do cotidiano escolar, o que é também mencionado por Gomes (2006), no sentido de promover o contato dos professores em formação, para que possam refletir e buscar soluções para os problemas que, muito provavelmente, enfrentarão, oportunizando, desta forma, a possibilidade de equipá-los com recursos práticos e teóricos.

Vale ressaltar, no que se refere à necessidade de contato do professor com a prática, o pensamento de Martins (2004: 36):

Os professores precisam adquirir alguma prática antes que sejam capazes de identificar unidades de significado nas descrições apresentadas pelos alunos. Sem a experiência adquirida através de trabalho concreto, parece que se podem prever muitas dificuldades. Porém, o próprio trabalho pode sanar muitas dessas dificuldades. Engajar-se em mais experiências concretas com esse procedimento, com certeza aprofundará e aumentará o entendimento dos professores de maneiras diversas, que não podem ser previstas logo no começo.

Também, a auto-avaliação e (auto)-educação continuadas, conforme apontadas por Castro (2006), que acredita que estes sejam elementos primordiais para o crescimento e reconstrução do agir dos professores.

Pimenta (2002:36) acredita que os professores devam ser valorizados não apenas pelas suas ações em sala de aula, mas pelo seu pensar, sentir, pelas suas crenças e valores na intenção de se compreender o seu fazer. Essas questões serão discutidas adiante.

Com a mesma expectativa, Kfoury-Kaneyoa (2004) sugere a formação continuada sem limites temporais, respeitando o tempo de reflexão de cada profissional, o elo entre as disciplinas de língua estrangeira e a prática de ensino durante a graduação.

Acredita-se, desta forma, que os caminhos apontados pelo pensamento dos pesquisadores, citados nesta seção, sejam a alternativa para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de língua estrangeira.

1.2 O professor crítico-reflexivo

Considerando o que foi discorrido anteriormente acerca da necessidade da formação de professores críticos-reflexivos e reiterando as palavras de Dutra e Mello (2004:31), ao expressarem que “a reflexão só emerge na vida de um professor, neste caso, de línguas estrangeiras, quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante

desenvolvimento e formação”, esta seção objetiva apresentar um posicionamento teórico do movimento reflexivo.

Desde o final da década de 80 e início dos anos 90, a reflexividade do professor vem sendo estudada e pesquisada. O trabalho de Dewey (1952, apud PIMENTA, 2002) que objetiva valorizar a experiência e a reflexão na experiência, assim como os trabalhos de Schön, principalmente sua obra *The Reflective Practitioner* (1983), serviram como pontapé inicial para a questão do profissional reflexivo.

Pimenta (2002:21), pesquisadora na área de educação e engajada nos estudos da reflexão, discute as idéias de Schön e acrescenta:

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön.

Muitas pesquisas foram (e continuam) desenvolvidas acerca da reflexão, assim como, muitas críticas também foram feitas ao movimento, pois muitos consideram que a reflexão não pode ser vista como um processo individual, condicionado, técnico ou até mesmo desvinculado de questões sócio-políticas. Portanto, como declara Pimenta (op.cit.), o conceito de profissional reflexivo não deve ser visto apenas como um termo da moda e sugere que os professores reflexivos sejam vistos como intelectuais críticos-reflexivos - indivíduos equipados com recursos teóricos e que sejam capazes de refletir criticamente sobre suas ações.

Libâneo (2002) ainda argumenta que há dois tipos básicos de reflexividade, que são relativamente opostos devido ao seu cunho político. Estes são: a reflexividade crítica e a reflexividade neoliberal, que são bem demonstradas pelo autor por meio do quadro apresentado a seguir, como uma tentativa de facilitar o entendimento, do referido autor que

apresenta os tipos básicos de reflexividade- crítica e neoliberal, mostrando os pontos distintos e as orientações teóricas de cada uma.

A reflexividade crítica vê o professor como um agente em uma realidade social construída, enquanto a neoliberal o vê imerso em uma realidade pronta e acabada; a primeira privilegia o caráter emancipatório e sociocrítico e de atitudes e ações frente ao mundo capitalista, enquanto a segunda corrente o vê como um processo cognitivo e mimético e de atuação dentro da realidade instrumental.

O marxismo/neomarxismo orienta teoricamente a reflexividade crítica, já a reflexividade neoliberal orienta-se pelos paradigmas racional-tecnológico, cognitivista, pragmático e tecnicista.

A reflexividade, conforme Libâneo (op.cit:56) pode ser entendida por três perspectivas distintas: “como consciência dos meus próprios atos; como uma reflexão direta entre a minha reflexividade e as situações práticas e como reflexão dialética.”

Há uma sugestão para que a reflexividade do professor seja um instrumento/ferramenta que o auxilie a mudar a realidade, suas intenções, representações e estratégias de intervenção (Libâneo, op.cit.), facilitando o processo para que ele crie uma nova identidade que seja desvinculada do tecnicismo, daquela de aplicador de regras científicas (Horikawa, 2004), mas que se torne um sujeito ativo, autônomo e crítico dentro de sua realidade.

No Brasil, há muitos trabalhos na formação de professores de língua estrangeira – inglês envolvendo a reflexão. Vieira Abrahão (1999) apresenta seu trabalho de formação continuada permeado pela reflexão crítica; Magalhães (2004) traz em sua obra várias pesquisas focadas na reflexão; Gimenez e Santos (2005) também apresentam um trabalho com o mesmo foco; Telles (2002) apresenta uma proposta de reflexão baseada na trajetória narrativa. Observe-se o quadro a seguir, segundo Libâneo (2002):

TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE

CARACTERÍSTICAS COMUNS DO CONTEXTO • Alteração nos processos de produção decorrente dos avanços científicos e tecnológicos • Estreita ligação ciência-tecnologia • Reestruturação produtiva • Intellectualização do processo produtivo • Empoderamento dos sujeitos – Flexibilidade profissional	
Reflexividade Crítica	Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)
Características do professor crítico-reflexivo • Fazer e pensar, a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório Orientações teóricas <i>Marxismo/neomarxismo</i> • Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou intercionismo sociocultural Reconstrucionismo social • Reflexividade crítica Fenomenologia 1. Apreensão subjetiva do real • Reflexividade subjetiva (compreensividade) Teoria da ação comunicativa • Reflexividade comunicativa • Reflexividade hermenêutica	Características do professor reflexivo • Fazer e pensar, relação teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética Orientações teóricas • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismos • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano

Quadro 1: Tipos básicos de reflexividade

Verifica-se, desta forma, a importância dos trabalhos voltados para a reflexão, assim como neste estudo e ratifica-se a necessidade deste no campo de formação de professores de língua estrangeira.

Nesta investigação, a reflexão procura captar não só o momento da prática da professora participante, mas olhar para trás, observando seu processo de formação. Dutra e Mello (2004:32) acreditam que “a reflexão não deve se limitar ao momento da prática que está sendo analisada, mas também se estender às experiências passadas do professor, sendo elas integrantes de sua vida enquanto aluno ou professor”.

1.3 Concepções de língua(gem)

Quando se fala em ensino e aprendizagem de língua estrangeira, deve-se mencionar as várias concepções de linguagem encontradas na literatura, uma vez que estas influenciam no agir do professor.

A linguagem pode ser vista por meio de várias concepções, isto é, podem ser entendidas por uma perspectiva estrutural, funcional e interacional, conforme Richards e Rodgers (1986).

A primeira perspectiva (estrutural) entende a língua como um conjunto de elementos que são relacionados de modo estrutural para codificar o significado. Os elementos aqui são definidos em termos de unidades fonológicas e lexicais. Podemos afirmar que esta concepção aproxima-se da concepção de Saussure (apud MALMBERG, 1974), isto é, a língua considerada como um conjunto de todas as regras que determinam o emprego dos sons, das formas e dos meios de expressão sintáticos e lexicais, sendo um sistema supra-individual, uma abstração, cuja existência é a condição mesma da comunicação entre os homens.

A perspectiva funcional entende a linguagem como meio de expressão do significado. Focaliza-se a dimensão semântica e comunicativo-semântica e não apenas as características

gramaticais da língua e estabelece-se a organização do conteúdo de ensino de língua partindo de categorias de significado e não de elementos estruturais e gramaticais.

Dentro das concepções mencionadas anteriormente, há a perspectiva interacional, na qual a língua é entendida como instrumento para manter relações interpessoais e para transações sociais entre os indivíduos. A língua é a ferramenta que mantém relações sociais.

Deve-se, também, mencionar o entendimento apresentado por Tudor (2001), segundo a qual a língua é vista não apenas como sistema lingüístico, mas um meio de expressão e comunicação pelo qual os seres humanos representam aspectos culturais e suas visões de mundo.

Uma outra perspectiva provém da concepção de Humboldt (apud WEEDWOOD, 2002). Segundo a autora, a língua não é entendida somente por um conjunto de enunciados prontos produzidos pelos falantes, mas como algo dinâmico, e não estático, sendo em si mesma uma atividade e não o resultado de uma atividade.

É importante, neste estudo, ressaltar a distinção apontada por Saussure entre *langue* e *parole* para distinguir língua – sistema de símbolos e regras, de linguagem – uso da língua como instrumento de comunicação.

Além das distinções apontadas anteriormente, necessita-se, ainda, mencionar que vários autores vêem a linguagem, por meio de diferentes nomenclaturas, como uma concepção estrutural, funcional ou interacional (RICHARDS & RODGERS, 1996); outros vêem como sistema lingüístico, como noções e funções, como expressão pessoal ou como cultura e ideologia (TUDOR, 2001), desta forma, apresenta-se o seguinte quadro, sintetizando diferentes concepções de linguagem:

Sistema lingüístico	A aquisição deste sistema, ou uma parte dele, seria um pré-requisito para qualquer forma de comunicação significativa.
Noções e funções	Usos de ação social ou funcional; ponto de partida para o desenvolvimento de programas de aprendizagem.
Expressão e linguagem	Não é apenas uma ferramenta para atingir objetivos específicos transicionais, mas é também um meio de expressão pessoal pelo qual se constroem relações pessoais e se expressam emoções, aspirações bem como exploram-se interesses.
Cultura e ideologia	Representa realidades externas; manifesta-se e relaciona-se ao modo pelo qual são codificadas e expressas as relações sociais, incluindo a forma pela qual a língua lida com relações de tempo, organizações das entidades e os fenômenos no léxico.

Quadro 2: Concepções de língua(gem)
(Quadro elaborado pelo autor)

Na seção seguinte, discute-se a relação entre as teorias de aquisição de língua materna com a aprendizagem de língua estrangeira e as críticas feitas ao uso de tais teorias no estudo da aprendizagem de língua estrangeira.

1.4 As teorias de aquisição de línguas e suas relações com a aprendizagem de língua estrangeira

Almeida Filho (2005) acredita que “vivemos numa época em que muitos professores de línguas enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia.”, o que pôde ser constatado no cenário investigado. Observou-se quanto à formação da participante uma lacuna no que se refere às teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira. Portanto, julgou-se essencial mencionar tais teorias no arcabouço teórico deste estudo.

No decorrer deste trabalho, são abordadas as principais orientações teóricas relacionadas à aprendizagem de segunda língua, isto é, a behaviorista, a inatista, a cognitivista, a sócio-interacionista e a funcionalista.

1.4.1 O modelo behaviorista

O behaviorismo de Skinner foi o suporte para o ensino e aprendizagem de segunda língua há algumas décadas atrás. Segundo uma perspectiva de formação de hábitos, a língua era vista como um hábito que se desenvolvia por meio de um processo de formação pelo estímulo e resposta, ou seja, um processo mecânico.

Pela perspectiva behaviorista de ensino e aprendizagem, os alunos são vistos apenas como aqueles que recebem informações e são capazes de “papagaiar” tudo aquilo que os professores, transmissores de informações, estimulam.

Segundo esta orientação, a mente responde a estímulos observáveis e mensuráveis, não sendo observadas as operações mentais.

Esta abordagem é aplicada com o intuito de se obter um determinado comportamento que deve ser mantido. O ensino consiste em um arranjo e planejamento de condições externas que levam os estudantes a aprender, sendo de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Parte-se do princípio de uma aprendizagem mecânica, com repetições sistemáticas do tipo estímulo-resposta automáticos, portanto, indutiva, de imitação.

Ainda, no que se refere à observação do comportamento humano e à aplicação de princípios de condicionamento, deve-se mencionar a visão de Skinner (1982) que tem a língua como a aquisição de uma conduta lingüística. Então, adquirir uma língua seria aprender hábitos de comportamento verbal mediante observações, memorizações indutivas, associações etc.

1.4.2 Uma visão inatista

A visão de Chomsky e seu postulado sobre a gramática universal considera que todo ser humano é dotado de uma gramática inata. Sua proposta procura dar conta da competência e criatividade do falante. Nessa visão, a competência lingüística não está relacionada à formação de hábito, mas a sistemas de aquisição internos do indivíduo.

Porém, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, o indivíduo passa por estágios diferentes daqueles da língua materna. De acordo com Mitchell e Myles (1998:61), alguns fatores podem ser citados:

- Os aprendizes são cognitivamente maduros
- Os aprendizes já sabem pelos menos uma língua materna
- Os aprendizes têm diferentes motivações para o aprendizado de uma segunda língua.

Considerando a hipótese da gramática universal, podem ser consideradas várias possibilidades em relação ao aprendizado de uma segunda língua. Entre elas: a hipótese do não acesso à Gramática Universal; a hipótese do acesso total à Gramática Universal; a hipótese do acesso indireto à Gramática Universal e a hipótese do acesso parcial à Gramática Universal.

A hipótese do não acesso à Gramática Universal diz que não há envolvimento de tal gramática na aquisição da língua alvo. A hipótese do acesso total preconiza que a Gramática Universal é acessada diretamente na aquisição da língua estrangeira e que os processos de aquisição de língua materna e língua estrangeira são similares. A hipótese do acesso indireto pressupõe que a aquisição da língua estrangeira é feita pelo acesso à Gramática Universal por meio da língua materna, enquanto a hipótese do acesso parcial diz que apenas alguns aspectos da Gramática Universal estão disponíveis na aquisição de segunda língua e outros não.

A hipótese da Gramática Universal é uma teoria de língua que visa descrever e explicar a língua humana. Ou seja, é pertinente apenas aos pesquisadores de aquisição de segunda língua, para que sejam entendidos os processos de aquisição.

A Gramática Universal (doravante GU) tem sido muito influenciadora, mas não incontroversa. Isto se deve, parcialmente, ao fato de que se tem uma visão de língua idealizada, como sendo governada por uma estrutura ou plano subjacente que permite a língua para todos os seres humanos. Nesta prática, focalizam-se alguns aspectos da língua e não outros, isto é, alguns aspectos lingüísticos ficam descartados.

O objeto de estudo desta teoria permanece no nível da sentença e de sua estrutura interna ao invés de qualquer outra unidade maior da língua que não a sentença.

A GU vê o falante/aprendiz como um ser idealizado e não como um indivíduo com características variadas, não como um ser social, deixando intocada uma série de áreas que são centrais para o nosso entendimento do processo de aquisição de segunda língua. Primeiro, lingüisticamente, esta abordagem está muito relacionada à sintaxe. Segundo, a abordagem da GU está exclusivamente relacionada a uma rota de desenvolvimento lingüístico, seguida pelos aprendizes quando aprendem uma L2. As variáveis sociais e psicolingüísticas não são consideradas.

Outra fraqueza é a sua preocupação com a competência lingüística e não com o desempenho, não observando aquilo que o indivíduo faz com o uso da língua, mas preocupando-se com o que ele sabe.

Porém, a GU tem sido uma útil e sofisticada ferramenta para a análise lingüística, habilitando os pesquisadores a formularem hipóteses bem definidas e focalizadas que puderam ser testadas em um trabalho empírico.

Esta poderosa ferramenta lingüística é também um recurso para se descrever não somente a língua produzida pelos aprendizes, mas também a língua a ser adquirida como

primeira língua; e não é vista apenas como uma ferramenta descritiva, mas também contribui para que se estabeleça alguns fatos relacionados à aquisição de segunda língua.

Schachter (1988) propõe quatro principais áreas de diferenças entre os casos de aquisição de L1 e L2 que devem ser observados, como: integralidade, equipotencialidade, conhecimento prévio e fossilização.

A integralidade não é, claramente, uma propriedade da gramática da maioria dos aprendizes adultos de uma segunda língua, e pode não ser uma propriedade da gramática de qualquer adulto aprendiz de uma segunda língua, parecendo razoável assumir que certas propriedades da língua são inerentemente mais complexas e súbitas do que outras, e portanto, menos acessíveis ao aprendizado por um adulto que não tem o mesmo mecanismo disponível para o aprendizado de uma língua que tem uma criança.

Vem sendo apontado que crianças aprendizes de primeira língua são equipotentes para qualquer língua. Adultos, claramente, não são equipotentes para qualquer língua natural, devido à maturidade.

A falta de equipotencialidade pode não ser uma barreira para a posição “iniciar com L1”, desde que se argumente que o processo é o mesmo, mas os pontos de partida são diferentes. O conhecimento prévio é uma fonte óbvia de não-equipotencialidade nos aprendizes adultos, embora não seja a única. Uma outra, é o fato de ser a primeira língua do aprendiz, portanto é de se considerar a facilidade ou interferência que ela produz.

Nesta perspectiva, a fossilização é entendida como o acesso incompleto do indivíduo à GU, fazendo com que ele forme uma gramática incompleta, desta forma muitas estruturas inadequadas ficam fossilizadas no processo de aquisição.

Realmente, o pensamento da autora retro-citada, no que se refere às diferenças no processo de L1 e L2 é bastante relevante para que se compreenda o processo de aquisição da língua alvo.

1.4.3 Abordagens cognitivistas

A abordagem cognitivista interessa-se pelos componentes da aprendizagem de segunda língua, sendo esta, vista como um momento de aprendizagem entre tantos outros do desenvolvimento cognitivo.

Para esta teoria, a língua não é um aspecto isolado, ela faz parte de todo o complexo cognitivo. A informação lingüística é processada como qualquer outra informação. Há uma preocupação com o processo, sendo o desempenho o resultado deste. Preocupa-se com a forma sob a qual a aprendizagem é alcançada. O importante é como ocorrem a organização do conhecimento, o processamento das informações e os comportamentos relativos à tomada de decisões.

O ensino dos fatos é substituído pelo ensino de relações, pela proposição de problemas. O professor não é um transmissor de informações, mas sim o gerador de tais informações e as disponibiliza aos alunos, que poderão construir conhecimento e significados.

Dentre os modelos cognitivistas de aprendizagem de segunda língua, encontram-se as abordagens da *Saliência Perceptual*, o *Conexionismo* e a *Abordagem de Processamento de Informação*.

A abordagem da saliência perceptual é baseada nos estudos de Slobin (apud MITCHELL e MYLES, 1988:74), e discute-se que:

a similaridade no desenvolvimento lingüístico das crianças e das línguas é pelo fato de que todos os seres humanos estão programados para perceber e organizar informações de certa maneira. E seria a saliência perceptual que guia o processo de aprendizagem ao invés de um módulo específico e inato da língua

Para Slobin (op.cit) o aprendizado de uma língua materna ocorre por princípios de operação, ou seja, algumas formas lingüísticas são mais salientes para as crianças do que outras.

Andersen (apud MITCHELL e MILLES op.cit) estudou os princípios de operação na aquisição de segunda língua, adaptando, assim, os princípios de Slobin (op.cit.) para o aprendizado de segunda língua. Seriam eles: o princípio do um a um; o princípio da multifuncionalidade; o princípio do determinismo formal, o princípio das correntes distribucionais; o princípio da relevância; o princípio da transferência e o princípio da reflexificação.

Os princípios seriam mecanismos internos, diferentes dos universais de Slobin (op.cit), que são os modos como as crianças percebem o meio.

Dentro da abordagem da saliência perceptual, encontram-se outros princípios psicológicos que tentam explicar os fenômenos da aquisição de língua estrangeira. Baseados nos estudos de Pienemann e Wolf Quintero (apud MITCHELL e MYLES op.cit), o princípio da habilidade de aprender e o princípio da habilidade de ensinar.

O princípio da habilidade de aprender postula que os aprendizes de uma L2 seguem um percurso rígido na aquisição de certas estruturas gramaticais, sendo que estas só se tornam passíveis de aprendizagem depois que os primeiros passos desse percurso tenham sido cumpridos.

O princípio da habilidade de ensinar rege o fato de como certas estruturas gramaticais devem ser controladas, devendo, portanto, haver uma observação das produções linguísticas dos aprendizes em relação aos seus passos dentro do aprendizado.

1.4.3.1 O connexionismo

O connexionismo, em linhas gerais, pode ser entendido como o estudo da memória e da aprendizagem. Os connexionistas acreditam que se deva estudar a aprendizagem dentro da atual arquitetura do cérebro, fazendo-se uso da informação neurológica.

Apesar da visão connexionista ser um fato mais recente na história do ensino e aprendizagem de línguas, pode-se dizer que há uma similaridade com os modelos behavioristas.

N. Ellis e Schmidt (apud MITCHELL E MILLES, 1988:84) apontam as seguintes características do connexionismo para a aquisição de segunda língua, em relação aos modelos simbólicos tradicionais:

- É neuralmente inspirado;
- Incorpora representações distribuídas e controle de informações;
- É guiado por dados com representações prototípicas que emergem como um resultado natural do processo de aprendizagem, ao invés de ser pré-especificado e inatamente dado pelos modeladores como nas visões cognitivistas mais nativistas;
- Apresenta uma degradação como os humanos fazem com as desordens da linguagem;
- São modelos de aprendizagem e aquisição ao invés de descrições estáticas;
- Dois aspectos distintivos do connexionismo são: sua forte ênfase em princípios gerais e a tentativa de fazer contato com fenômenos neurobiológicos e cognitivos.

Entretanto, uma das críticas feita a este modelo de aquisição de linguagem é a sua natureza e seus experimentos laboratoriais altamente controlados.

1.4.3.2 Os modelos de processamento de informação de McLaughlin e Anderson

Os modelos de processamento de informações foram desenvolvidos por psicólogos cognitivistas que deram a eles um tratamento de processamento da linguagem.

A partir do modelo de McLaughlin (1998) podemos dizer que a aquisição de uma segunda língua seria a aquisição de uma habilidade e que requer a automatização de sub-habilidades. Dessa forma, o aprendizado é uma atividade cognitiva.

Com o objetivo de discorrer sobre este modelo e sua aplicação ao aprendizado da segunda língua, traçam-se alguns de seus estágios:

Os aprendizes recorrem, primeiramente, ao processamento controlado da língua alvo, o que envolve a ativação temporária de uma seleção de módulos de informações na memória. Tal processamento requer uma atenção controlada do sujeito e confinado pela memória de curto prazo (*Short-Term Memory – STM*).

Por meio de repetida ativação, as sentenças que eram produzidas por um processo controlado tornam-se automáticas e são armazenadas na memória de longa duração (*Long-Term Memory – LTM*). Depois de armazenadas na memória de longa duração, elas podem ser acessadas instantaneamente sempre que necessário e sem muito controle da atenção por parte do sujeito.

A partir deste ponto de vista, o aprendizado é visto como um movimento que vai do controlado ao automático por meio da prática. O movimento contínuo de controlado a automático resulta em uma constante reestruturação do sistema lingüístico do aprendiz de segunda língua.

Dentro do modelo de processamento de informações citado anteriormente, a fossilização é entendida como o resultado do processo controlado que se torna automático antes de ter características da fala de um nativo. A partir do momento em que se considera a fossilização como algo automático, subentende-se que seria difícil modificar tal característica e, portanto, tornaria-se parte da interlíngua do falante.

O modelo ACT (*Adaptive Control of Thought*) de Anderson (1990) tem uma amplitude maior e uma terminologia diferente do modelo anteriormente citado. Neste modelo,

há duas memórias de longo prazo: a memória declarativa de longo prazo e a memória procedimental de longo prazo.

No modelo de Anderson (op.cit), o conhecimento declarativo e o conhecimento procedimental são distintos e armazenados de formas diferentes. O conhecimento declarativo implica conhecer as regras e o procedimental seria o uso automático das regras.

Entretanto, para passar do declarativo para o procedimental, há três fases, de acordo com Anderson (op.cit.), sendo elas: o estágio cognitivo, o estágio associativo e o estágio autônomo.

1.4.3.3 As estratégias de aprendizagem

Dentro do modelo cognitivista, observa-se também os estudos de O'Malley e Chamot (1984) relacionados às estratégias de aprendizagem e baseados no modelo ACT de Anderson, ou seja, as táticas que os aprendizes utilizam para processar as informações.

As estratégias de aprendizagem, que não devem ser confundidas com estratégias de comunicação, são consideradas por O'Malley e Chamot (op.cit.) como conhecimento procedimental e podem ser classificadas em três categorias distintas: as metacognitivas, as cognitivas e as sociais/afetivas.

As estratégias metacognitivas são: atenção seletiva, planejamento, monitoramento e avaliação. Por sua vez, as cognitivas envolvem: ensaio, organização, inferência, sintetização, dedução, imaginações, transferência e elaboração, enquanto as sociais/afetivas incluem: cooperação, questionamento para clarificação e auto-conversa.

Oxford (1990) entende as estratégias de aprendizagem como ações que os aprendizes de língua estrangeira realizam para controlar e tornar o aprendizado bem sucedido, desta forma são consideradas comportamentais. Ela idealiza também um sistema de estratégias dividido em dois grandes grupos, um que contém as estratégias diretas, utilizadas para se lidar

com a língua, ou seja, as estratégias de memória, as estratégias cognitivas e as estratégias de compensação; e aquele com as indiretas, relacionadas ao gerenciamento geral da aprendizagem: as estratégias metacognitivas, as estratégias afetivas e as estratégias sociais.

1.4.4 Uma visão funcionalista

Para os funcionalistas, a língua é um meio pelo qual as pessoas realizam as coisas na sociedade, ou seja, o meio pelo qual elas funcionam, sendo, portanto, parte do processo social. Dentre as teorias de aquisição de línguas, podemos destacar o trabalho de Krashen (1992).

A teoria de Krashen (op.cit) é composta de cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua; a ordem natural; o monitor; o insumo e o filtro afetivo.

1.4.4.1 Hipótese de aquisição e aprendizagem de uma língua

Para Krashen (op.cit.) uma pessoa pode desenvolver a competência em uma segunda língua de duas maneiras: pela da aquisição ou pela aprendizagem.

A aquisição de uma língua se dá por um processo subconsciente. Entretanto, este processo seria parecido, mas não o mesmo pelo qual as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua.

A aprendizagem, ao contrário, refere-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua, o conhecimento das regras, estar consciente delas e ser capaz de falar sobre elas. É o conhecimento formal da língua.

1.4.4.2 Hipótese da Ordem Natural

Krashen (op.cit) postula que a ordem de aquisição de uma segunda língua não é a mesma que a ordem de aquisição da primeira língua. Entretanto, existem fatores parecidos que demonstram que existe uma ordem natural para a aquisição de uma língua, seja ela, língua

materna ou língua estrangeira.

A Hipótese da Ordem Natural se aplica somente no caso de aquisição da língua, pois a aprendizagem causa uma ordem não natural e conseqüentemente a monitoração da produção.

1.4.4.3 A Hipótese do Monitor

A Hipótese do Monitor refere-se ao uso de regras formais na realização de uma segunda língua. Para que um falante possa usar as regras conscientemente, são necessárias três condições, conforme Krashen (op.cit):

1. Tempo

2. Enfoque na forma

3. Saber as regras

Krashen (op.cit.) acredita que haja três tipos básicos de usuários do monitor denominados de: a) usuários que usam demais; b) usuários que usam pouco e c) usuários que fazem uso ideal¹.

Aqueles considerados usuários que usam demais seriam as pessoas que usam o monitor o tempo todo e constantemente examinam a sua produção com seu conhecimento consciente da segunda língua. Usuários que pouco usam diz-se das pessoas que não aprenderam sobre a língua ou, se aprenderam, preferem não usar o seu conhecimento consciente sobre ela. O uso ideal está relacionado às pessoas que usam o monitor de forma apropriada e quando não interfere na comunicação. *Usuários ideais* não usam o Monitor quando este irá interferir na sua produção. Krashen (op.cit.) afirma que estes usam a competência aprendida como um complemento à competência adquirida.

¹ a) *Monitor Over-user*; b) *Monitor Under-user* e c) *Optimal Monitor user*.

1.4.4.4 Hipótese do Insumo

A Hipótese do Insumo relaciona-se à aquisição e não à aprendizagem e tenta explicar como acontece a aquisição da língua à qual o aprendiz é exposto.

De acordo com Krashen (1985), o insumo pode ocorrer por meio de materiais, do professor e dos próprios alunos. Este insumo deve ser compreensível aos alunos e deve estar um pouco acima do seu nível de competência para que ocorra a aquisição da língua e o aluno possa mudar do estágio i (onde i significa o nível atual de competência do aluno) para o estágio $i + 1$ (onde $i+1$ significa o estágio imediatamente superior a i).

O insumo fornecido torna-se compreensível pela situação e o contexto em que é apresentado e, também, de informação extralingüística e do conhecimento de mundo que o aprendiz possui.

Contudo, o insumo não precisa estar estritamente ligado ao atual nível de competência dos aprendizes, pois, de acordo com Krashen (op. cit), quando o falante usa uma linguagem por meio da qual o receptor entende a mensagem, o falante projeta uma rede envolvendo o atual nível de competência do receptor.

Para o fornecimento de insumo, também pode ser usada a conversa de estrangeiro (Foreigner Talk Discourse – FTD), que se refere ao discurso que os falantes usam para simplificar a conversação e se caracteriza por uma velocidade mais lenta, repetição, exposição de outra forma e o uso de questões com respostas de sim e não, para que possa ocorrer comunicação entre participantes. De acordo com essa hipótese, o aprendiz evolui de forma natural quando recebe o insumo de segunda língua.

Entretanto, White (1987) discute que a hipótese do insumo apresenta alguns problemas, tais como o não esclarecimento de até que ponto as mudanças gramaticais dos aprendizes podem resultar do conhecimento lexical e sintático em si; há ocasiões em que o insumo compreensível em si não pode necessariamente conduzir a uma mudança efetiva na

gramática do aprendiz, considerando, portanto, o fato de Krashen tratar o processo de aquisição como um processo de adição de regras.

1.4.4.5 Hipótese do Filtro Afetivo

De acordo com Krashen (op.cit), os fatores afetivos influenciam na aquisição de uma segunda língua porque os aprendizes variam de acordo com a força ou nível do filtro afetivo. Os aprendizes cujas atitudes afetivas não são favoráveis à aquisição de uma língua estrangeira têm um filtro afetivo alto. Aqueles que estão mais predispostos a adquirir a língua estrangeira têm um filtro afetivo mais baixo.

Assim, o filtro afetivo atua no sentido de facilitar ou evitar a aquisição da língua alvo. Baseado em uma pesquisa sobre aquisição de segunda língua que identificou três tipos de variáveis afetivas, Krashen (1992) construiu a sua hipótese do filtro afetivo. As três variáveis são motivação, autoconfiança e ansiedade.

Baixa motivação, falta de autoconfiança e auto-estima e ansiedade combinam-se para aumentar o filtro afetivo e formam uma espécie de bloqueio mental que não permite que o insumo compreensível seja usado na aquisição da língua alvo.

1.4.5 Uma visão sócio-interacionista

Dentro da visão sócio-interacionista, o aprendiz constrói o seu conhecimento. A língua é vista como algo social. O indivíduo precisa ter a iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido.

Vygotsky (1994) enfatizou a natureza social do conhecimento e, também, apontou para a importância do ensino bem organizado no processo de aprendizagem e conseqüente

desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva, ele formulou o importante conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo a qual a aprendizagem do indivíduo acontece no intervalo entre o conhecimento real, efetivo e consolidado e o potencial, sendo aquela a distância entre o que o sujeito já sabe e aquilo que potencialmente pode aprender.

A Zona de Desenvolvimento Proximal tem sido entendida por teóricos neo-vygotskianos como *sistema de suporte ou andaime*, ou seja, o professor, os pares mais competentes, os recursos didáticos são representados pela metáfora dos andaimes que, na construção de um edifício, são usados pelos operários como *suporte* por meio do qual fazem as paredes subir.

Entretanto, os postulados teóricos que permeiam o interacionismo sócio-histórico não apresentam uma visão detalhada da natureza da língua como um sistema formal.

Sabe-se que a mente humana ainda é um mistério a ser desvendado e que tais teorias, apesar de suas evidências empíricas são consideradas hipóteses.

Porém, um fator relevante nos estudos dos modelos de aquisição de língua estrangeira são os esclarecimentos que tais teorias trazem aos profissionais do ensino e aprendizagem de línguas, isto é, em termos mais gerais, aos profissionais da área de lingüística, no que se refere a pesquisas de sala de aula de língua estrangeira.

Além das contribuições de tais postulados teóricos para as pesquisa de sala de aula de língua estrangeira, todos os profissionais podem começar a desvendar os mistérios que envolvem a língua e a linguagem, uma vez que a linguagem é a faculdade mental que distingue os humanos de outras espécies animais e que possibilita nossos modos específicos de pensamento, conhecimento e interação com os semelhantes.

1.5 A abordagem de ensinar – uma visão comunicativa

A abordagem comunicativa engloba vários aspectos de ensino que no passado, ou seja, até o fim da década de 60 e início dos anos 70, foram omitidos ou desconsiderados pelos behavioristas e estruturalistas ou por outras metodologias de ensino, sendo o *ensino comunicativo da linguagem* uma reação àqueles (SCHÜTZ, 2004).

Podemos dizer que hoje, essa visão ou concepção de ensino de línguas que vem se desenvolvendo e proliferando desde a década de 70, traz à baila muitas questões que devem ser observadas.

Dentre as questões consideradas mais relevantes está o objetivo de tornar os alunos comunicativamente competentes. A competência, entendida não somente como conhecimento do sistema gramatical de uma língua, envolve, também, o uso de linguagem apropriada de acordo com o contexto (HYMES, 1972). Os aprendizes devem construir conhecimento que os faça utilizar a linguagem de forma apropriada nos diversos contextos nos quais eles interagem. (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Recorro, também, a Widdowson (1979:248) para esclarecer a noção de competência comunicativa:

(...) competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória, mas uma série de estratégias ou procedimentos criativos para a compreensão do valor de elementos lingüísticos dentro de um contexto de uso, uma habilidade para *fazer* sentido como participante de um discurso, falado ou

escrito, pelo desenvolvimento hábil de conhecimento compartilhado de códigos e regras de uso da língua.²

Portanto, aos aprendizes de uma língua estrangeira deve ser dada não somente a oportunidade de construir conhecimento *sobre*, mas, também, a possibilidade de desenvolver um bom desempenho *na* língua-alvo.

Dentro da abordagem comunicativa, o ensino da gramática não deve ficar restrito apenas ao nível de regras e formas gramaticais, mas expande-se para o uso/função e significado, pois uma função lingüística pode ter muitas formas e significados diferentes, subjazendo a esta questão o movimento nocional-funcional. Conforme Dillinger (1991), a forma denomina as entidades e características que podem ser observadas em enunciados de determinada língua e a função preocupa-se com a importância do contexto social na compreensão das relações entre a língua como um todo e as interações sociais.

E no que tange ao ensino da gramática, gostaria de ressaltar a posição de (WIDDOWSON, 1991:14):

(...) quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades lingüísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos gramáticas ambulantes.

Para Almeida Filho (1998:50), “o não ser comunicativo significa construir o ensino permeado por formas da linguagem, principalmente as formas gramaticais”, isto é, o ensino-aprendizagem comunicativo de língua estrangeira deve ir além das formas de linguagem, não apenas se limitando a elas. Possenti (1996:53) acredita que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”, isto é, “o importante é mostrar

² “(...) communicative competence is not a compilation of items in memory, but a set of strategies or creative procedures for realizing the value of linguistic elements in contexts of use, an ability to *make* sense as a participant in discourse, whether spoken or written, by the skillful deployment of shared knowledge of code resources and rules of language use.” (Tradução minha – assim como todas doravante)

aos alunos como alcançar a comunicação por meio do desenvolvimento apropriado de recursos gramaticais”(NUNAN, 1999:101).

Para tanto, os aprendizes devem trabalhar no nível do discurso – “o discurso é qualquer extensão natural ocorrente da linguagem dentro de um contexto.”² (CARTER, apud NUNAN, 1999: 99) – e não no nível da sentença, uma vez que sem referência ao contexto não há sentido falar em “fatos”, “correção” e “propriedade” (NUNAN, 1999: 99).

Outro aspecto da Abordagem Comunicativa é o uso de materiais autênticos que contenham a linguagem realmente utilizada pelos falantes nativos da língua alvo. Não que se deva desconsiderar o uso de materiais desenvolvidos especialmente para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois tais materiais são “úteis para a apresentação de itens específicos da língua de forma econômica e efetiva”³ (SWAN, 1985:85) mas, deve-se colocar os aprendizes em contato com a linguagem real a fim de desenvolverem estratégias para a compreensão da língua, “dar aos aprendizes uma oportunidade de entenderem a linguagem como ela realmente é usada pelos falantes nativos.”⁴ (LARSEN-FREEMAN,1986).

A negociação de significados é também um dos enfoques da abordagem comunicativa. O aluno deve desenvolver uma habilidade para tornar-se competente para “se fazer entendido”, mesmo que não tenha conhecimento suficiente na língua-alvo. Aos professores cabe a função de proporcionar aos aprendizes oportunidades para que pratiquem a negociação de significados, seja por meio de atividades em grupo, duplas etc.

Dentro da abordagem comunicativa, acredita-se também que oportunidades devam ser criadas para que os aprendizes vivenciem a língua o mais próximo do real, seja na simulação de situações – *role plays*, em jogos comunicativos, nas oportunidades para expressarem suas opiniões ou em tudo que possa ser proporcionado para vivenciar a língua alvo.

² “Discourse is any naturally occurring stretch of language occurring in context.”

³ “Scripted material is useful for presenting specific language items economically and effectively”

⁴ “(...) give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used by native speakers.”

Depois de traçar algumas características desta filosofia de ensino de língua estrangeira, procura-se ressaltar, a seguir, o ensino centrado no aluno como mais um aspecto do ensino comunicativo de línguas.

1.6 A abordagem de ensinar X o ensino centrado no aluno

O próprio termo *ensino centrado no aluno* é bastante controverso entre os teóricos, alguns como Hutchinson e Waters (1987) defendem que deveríamos dizer o *ensino centrado na aprendizagem*, por acreditarem que este enfoque de ensino não existe de fato, pois as realizações de ensino-aprendizagem ocorrem em sistemas institucionalizados, e que o conteúdo, materiais e regras são sempre pré-determinados. Outros acreditam que o papel do professor é desvalorizado (NUNAN,1999), por meio desta terminologia. Entretanto, nesta investigação prevalecerá o uso do termo *ensino centrado no aluno*.

O que seria, portanto, o ensino centrado no aluno? Como isso ocorre em sala de aula? Estas são algumas questões que se procura esclarecer a seguir, considerando que hoje há uma tendência em julgar o aluno como centro no ensino de língua estrangeira, o que tem sido muito discutido pelos lingüistas aplicados, e pode ser chamado de tendência Progressista (CLARK, 1987 apud BIZON, 1994), em que as práticas de ensino-aprendizagem estão voltadas para o aluno, levando –se em consideração as suas experiências anteriores, os seus anseios e os seus objetivos e, também, o aspecto afetivo, a sala de aula passa a ser um ambiente menos autoritário, o professor começa a compartilhar o seu “poder” e os alunos tendem a desempenhar um papel mais ativo nas interações.

O professor comunicativo preocupa-se com o aluno como sujeito e agente no processo de ensino, enfatizando, no ato de ensinar, aquilo que dá a possibilidade de o aluno se

“reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para seu futuro.” (ALMEIDA FILHO, 1998)

Tudor (2001) sugere, ainda, que com a contribuição dos alunos no processo de ensino haverá um envolvimento maior dos aprendizes, uma vez que se sentirão mais aceitos e valorizados, pois verão seus objetivos e aquilo que é relevante sendo considerados pelo professor. Têm a oportunidade de “escolher o que eles querem aprender e como eles querem aprender”⁵ (NUNAN, 1999:12).

Porém, retomando o que dizem Hutchinson & Waters (1987), a oportunidade de escolher o que se quer aprender é tema de discussão, já que o ensino geralmente ocorre em instituições que prevêm o conteúdo. Então, limitariamos as oportunidades de escolhas, dadas aos alunos, em procedimentos de sala de aula.

Nas interações de sala de aula acontecerão algumas expansões e alterações no papel exercido pelos alunos e professores. Estes devem dar mais oportunidades aos seus aprendizes de descobrirem **como** estão aprendendo, além de “facilitarem o processo comunicativo entre todos os participantes e entre estes participantes e as várias atividades e textos”, assim como de “agirem como participantes interdependentes dentro dos grupos de ensino-aprendizagem.”⁶ (BREEN e CANDLIN, 1980); os aprendizes devem se engajar no processo de construção do conhecimento, seja por meio de suas sugestões em sala de aula, mostrando seus objetivos e perspectivas, observando como estão aprendendo, ou seja, sendo mais ativos.

1.7 Teoria das representações sociais

O uso da Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) neste estudo dá-se pela necessidade de compreensão de fenômenos relacionados ao modo como o professor concebe

⁵ “Learners (...) make informed choices about what they want to learn and how they want to learn.”

⁶ “(...)facilitate the communciative process between all participantes in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. (...) to act as an interdependent participant within the learning-teaching groups.”

o seu papel no que tange ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto estudado e como seus aprendizes são vistos por ele. Pode-se dizer também que o estudo das representações sociais em educação, nesta investigação, direcionado por uma perspectiva permeada pela lingüística aplicada, “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”, conforme Deschamps et al. (apud GILLY, 2001)

As representações sociais vêm sendo estudadas na seara da Psicologia Social e das Ciências Sociais, numa tentativa de investigar como os sujeitos e sociedade interagem para construir a realidade. Consequentemente, uma das formas de se estudar a sociedade, seria observar como ela se representa.

Além dos estudos de representações sociais nos campos apresentados anteriormente, Sá (1998) apresenta, como chamado por ele, um *pot pourri* das pesquisas de representações sociais, que abrangem não só a psicologia social e as ciências sociais, mas campos da saúde, do trabalho, das profissões e da educação.

Os estudos que envolvem a TRS em educação tem a finalidade de contribuir para o levantamento de respostas para questões relacionadas à construção e às funções das representações sociais.

Dentro dos estudos que privilegiam as representações sociais no campo da educação, pode-se dizer que estes vêm crescendo a cada dia, principalmente aqueles que se voltam para a formação de professores, dentre eles, cita-se o trabalho de Dotta (2006) sobre as representações sociais do ser professor, assim como o trabalho de Magalhães (2005), em sua tese de doutorado intitulada “Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação”.

Vale mencionar o posicionamento de Gilly (2001:322) quanto ao estudo das representações sociais na esfera educacional, apontando algumas dimensões:

Devido à importância dos riscos sociais a ele associados, o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discurso do usuário. Ainda que algumas dessas marcas sejam insuficientes ou parciais, a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Ainda no que tange à TRS, deve-se mencionar que a investigação acerca das representações sociais possibilitam a organização e ampliação dos conhecimentos da Educação, no que se refere ao desvelamento da identidade profissional dos professores, produzindo subsídios para que se atenda as necessidades destes, seja na formação em serviço quanto na continuada (Dotta, op.cit.)

Cabe lembrar, que neste trabalho, o uso da Teoria das Representações Sociais distingue-se do uso do termo representações utilizado de modo autônomo para designar reflexões e pesquisas (SÁ, 1998).

Algumas correntes teóricas consideram o estudo das representações (termo empregado de modo autônomo) equivalente ao estudo das crenças. Este estudo considera a Teoria das Representações Sociais e acredita que as crenças fazem parte destas representações, visto que o último engloba o primeiro e encontra-se em uma esfera maior, abrangendo também as concepções, conceitos e imagens.

Ilustrando o que foi dito anteriormente, é importante mencionar o trabalho de Thommen, Amman e Von Cranach (1988 apud WAGNER, 1995:175) que investigou as representações para explicar comportamento/ação sobre crenças e comportamento de psicoterapeutas. Corrobora-se o fato de que as crenças estão dentro dos estudos das representações.

Crenças, desta forma, são entendidas por Barcelos como algo cognitivo e social (2006:18):

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Conforme Moscovici (2001:49), seria “impossível explicar esses conjuntos de crenças e de idéias a partir do pensamento individual. O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos.”

Seguindo a corrente de estudos da TRS, temos que, seriam "constituintes da representação - informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.", conforme Jodelet (2001:38) ao salientar os elementos que constituem as representações sociais, considerando estas como um fenômeno muito rico.

Vale ressaltar que as representações também são consideradas fenômenos cognitivos, envolvendo “a pertença social dos indivíduos com implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social que a elas estão ligadas” (JODELET, 2001:22)

Com isso, espera-se ilustrar a distinção (ou complementação) dos estudos realizados em TRS em relação ao estudo de crenças, para que não haja uma discrepância quanto ao posicionamento teórico adotado neste estudo. O que justifica durante esta investigação, versar sobre crenças, concepções e imagens.

O conceito de Representação Social é discutido por meio da perspectiva apresentada por Serge Moscovici, psicólogo francês. A partir de sua concepção, Moscovici (2003) diz que as representações sociais são transformações dos conhecimentos científicos, filosóficos e ideológicos. Para se completar a concepção de representações sociais, menciona-se Jodelet

(2001) que considera as representações sociais como fenômenos dotados de complexidade e sempre ativados e em ação na vida social.

Assim, torna-se relevante traçar um breve panorama acerca das representações sociais, que teve como fundamento os trabalhos de Durkheim (apud MOSCOVICI, 2001) e depois foi retomada pelos trabalhos de Moscovici, na obra *“La Psychanalyse, son image et son public”* de 1961. Conforme Moscovici (op.cit.:54), seria objetivo da representação social “(...) tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade”.

Moscovici (op.cit.) permeou sua teoria a partir do conceito das representações coletivas de Durkheim (apud MOSCOVICI op.cit.), que tentava compreender fenômenos coletivos, entendendo as representações coletivas como fatos sociais reais e concretos, resultados de associações e idéias transmitidas e acumuladas pelas gerações.

Com a substituição do termo “coletivas” por “sociais”, Moscovici (op. cit) ilustra a diversidade de representações que podem coexistir em um grupo social. Desta forma, o “social” refere-se à dimensão que suporta a contradição, que é dialética, crítica, histórica e dinâmica, isto é, as representações sociais traduzem o pensamento do senso comum, uma vez que descrevem as transformações que os diversos grupos sociais fazem das teorias filosóficas e científicas dominantes nas sociedades contemporâneas.

As representações sociais podem ser vistas como um sistema de interpretação que guia as relações do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos, tendo força para orientar e organizar as condutas e comunicações sociais, intervindo em diferentes processos, “tais como a difusão e a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais”. (JODELET, 2001:22)

Mas o que tudo isso tem a ver com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Tudo seria uma resposta um tanto plausível. Pois, a relação do professor com seu universo é um processo de interação que constrói uma realidade social. As representações encontram-se

em diversas ocasiões, “elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”(JODELET, 2001:17).

Ainda, pode-se dizer, no que se refere à justificativa do uso das representações sociais e na construção das mesmas dentro de um contexto educacional:

As representações sociais dos professores são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática das suas relações e dos saberes históricos e sociais. O estudo dessas representações possibilita a organização e ampliação dos conhecimentos da Educação, em especial no que diz respeito ao desvelamento da identidade profissional dos professores, e produz subsídios para atender necessidades profissionais destes, especialmente no que se refere à sua formação inicial ou continuada. (DOTTA, 2006:7)

Moscovici (2003) postula que as representações sociais são formas de conhecimento social que têm duas faces interligadas como os dois lados de uma folha de papel, ou seja, o lado imageante, e o lado simbólico. Assim, Jovchelovitch (1995:789) entende que:

O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relações com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao *mesmo tempo* descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos- pedaços da realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram.

A seguir, apresenta-se um esboço, organizado pelo autor, de definições de representações sociais com a intenção de se proporcionar um melhor panorama sobre o assunto. As posições dos teóricos escolhidos acerca do assunto se complementam, convergindo –se para o mesmo ponto, isto é, de que as representações sociais são fenômenos que relacionam-se com a visão das pessoas sobre o mundo e construídas pelo convívio social.

O que são representações sociais:

Moscovici (2003:49 e 46)	“são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”; “representações sociais=imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem”
Augostinos e Innes (1990 apud SÁ, 2004:51)	“teorias que as pessoas têm sobre a natureza dos eventos, objetos e situações em seu mundo pessoal.”
Lane (2004:59; 68)	“caracteriza-se como um comportamento observável e registrável, e como um produto, simultaneamente, individual e social, estabelecendo um forte elo entre a psicologia social e a sociologia.” “ela constitui o dado empírico do qual se parte para uma análise dialética, que permite conhecer concretamente a consciência, a atividade e a identidade de sujeitos situados social e historicamente.”
Jodelet (2004:21; 22)	“(…) representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicar-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.” “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.”

Quadro 3: Definições de Representações Sociais
(Elaborado pelo autor)

Considerando as definições contidas no quadro apresentado, vale ressaltar o intuito de relacionar este estudo com a Teoria das Representações Sociais abordada neste texto. Objetiva-se promover uma reflexão ligando as representações de ensino e aprendizagem da professora participante e suas ações, por meio de uma perspectiva que privilegia a Teoria das Representações Sociais, na tentativa de entender as lacunas que se formam entre o discurso da participante e suas ações.

Abordando-se a questão da familiaridade, deve-se observar que nossa sociedade divide-se em dois universos: o consensual e o reificado, conforme Moscovici (2003). Assim, o consensual seria aquele que é constituído, primordialmente, pela informalidade e o reificado localiza-se no espaço científico.

Assim, ressalta-se o pensamento de Moscovici (op.cit.:50):

Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo e de seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. Sob este aspecto, cada um age como um armador responsável, ou como um observador curioso nas frases feitas e chavões do último século (...). Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é, convenções lingüísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Esses mundos são institucionalizados nos clubes, associações e bares de hoje, como eles foram nos salões e academias do passado. O que eles fazem prosperar é a arte declinante da conversação.

Muitas coisas provenientes do universo consensual não seriam nítidas e em um determinado momento, os agentes deste contexto encaram esta coisa não nítida formando uma representação desta coisa. Assim, aquilo que nos é familiar, faz parte de nosso universo consensual e aquilo que não nos é familiar faz parte do universo reificado. E, ainda, conforme Moscovici (op.cit.: 51):

Num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujo membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina o seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar como médico, como psicólogo, como comerciante, ou de se abster desde que eles não tenham competência na matéria. Troca de papéis e a capacidade de ocupar o lugar de outro são muitas maneiras de adquirir competência ou de se isolar, de ser diferente. Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como organizações preestabelecidas, cada um com suas regras e regulamentos. Daí as compulsões que nós experienciamos e o sentido de que não podemos contrastá-las conforme nossa vontade. Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula lingüística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado. Nós estamos presos pelo que prende a organização e pelo que corresponde a um tipo de acordo geral e não a alguma compreensão recíproca, a alguma seqüência de prescrições, não a uma seqüência de acordos.

A teoria das representações sociais nos possibilita compreender diferentes fenômenos e objetos do mundo social, considerando-se este como sociedades modernas, marcadas pela divergência, pluralidade e velocidade de mudanças, sejam elas econômicas, políticas ou culturais.

Aqui, as representações sociais são vistas como meio que possibilita a orientação do comportamento e da comunicação entre os seres humanos, dando aparato para que eles se adaptem e se familiarizem com o novo, são vistas como “produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001:22).

Além disso, as representações estão intimamente ligadas aos valores, noções e práticas que constituem um referencial comum, estabelecendo uma realidade consensual. O universo consensual pode ser entendido como aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. Por outro lado, há o universo reificado, ou seja, o universo que fica dentro do espaço científico.

Ainda, antes de se fechar esta seção, é necessário discorrer sobre o objeto e o sujeito desta investigação, uma vez que para Jodelet (op.cit.:22):

representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades mentais (perceptiva, conceitual, mnemônica etc.)

Pode-se então considerar que as representações sociais são experimentadas e compartilhadas entre os indivíduos e estas relações entre eles possibilitam atribuir significado e sentido ao comportamento humano. Também, concede-se aos indivíduos orientação para que se comuniquem, difundam as informações e organizem, informalmente, o conhecimento, orientando suas ações geralmente construídas e constituídas dentro do universo consensual.

Conseqüentemente, o professor constrói o seu modo de agir e o seu modo de ver o mundo por meio das representações sociais.

1.7.1 Ancoragem e objetivação: processos formadores das representações sociais

Retomando a discussão apresentada anteriormente sobre os universos consensuais e reificados, inicia-se esta discussão acerca dos processos formadores das representações sociais mencionando-se Moscovici (2003:60):

Nossos mundos reificados aumentam com a proliferação das ciências. Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia próprias. Com outras palavras, são transferidos a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado. A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante. (...) Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas.

Vale ressaltar, quando se pensa no peso da tradição, da memória, do passado, que estes indicam, que novos elementos são acrescentados à realidade consensual. Dois processos são responsáveis por tornar familiar aquilo que é estranho criando uma *realidade social*, por meio da incorporação do novo, do não familiar: Ancoragem e Objetivação.

O primeiro mecanismo, chamado de ancoragem, como o próprio termo empregado já diz, “tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, op.cit.:60)

A ancoragem é o processo responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto (DOTTA, 2006:20). Para Moscovi (op.cit:61), o processo de ancoragem relaciona-se com a classificação e denominação, isto é, “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”, assim classificar

seria escolher um paradigma ou protótipo que esteja em nossa memória com o qual compara-se o objeto a ser representado, decidindo se ele pode ou não ser incluído na classe em questão.

Como exemplificação, Moscovici (op.cit) menciona o estudo de Jodelet, em que doentes mentais eram colocados, pela associação médica, no meio de aldeões, assim aqueles logo foram julgados, por padrões convencionais, sendo comparados a idiotas, vagabundos, epiléticos, ou no jargão do local “rogues” (maloqueiros). Desta forma, no momento em que eram comparados ao paradigma de uma categoria, adquiriram características desta e foram reajustados para se enquadrar nela.

Entendendo-se, portanto, que a partir do momento que conseguimos colocar algo ou alguém em uma determinada categoria, avaliá-lo e então comunicá-lo, mesmo de forma incipiente, faz-se uso do processo de ancoragem, representando o não usual em nosso mundo usual, reproduzindo-o com “a réplica de um modelo familiar” (DOTTA, op.cit.:20).

O outro processo de formação das representações sociais é a objetivação, entendida como o meio pelo qual se une a idéia de não-familiaridade com a realidade, tornando-se a quintessência da realidade, conforme Moscovi(op.cit), e que para Jodelet (apud SÁ, 2004:39) consiste em uma “operação imaginante e estruturante” que dá uma “forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra”.

Moscovi (op. cit: 71) entende que objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”.

Um exemplo da reprodução de um conceito em uma imagem, promovido por Moscovi (op.cit) seria comparar Deus com um pai, tornando o que era invisível em algo visível em nossas mentes.

Ainda, com a intenção de se clarificar a idéia de objetivação, recorre-se, mais uma vez, ao que diz Moscovici (op.cit.:72):

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda a sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas.

O fenômeno que acabou de ser descrito pode ser observado na medida que a distinção entre imagem e realidade são esquecidas, ou seja, “a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro”; a partir daí, entende-se que “a entidade da qual ela proveio perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente”. (MOSCOVICI, op.cit:74)

Antes de se encerrar esta discussão acerca da objetivação, é necessário mencionar que, conforme Jodelet (apud SÁ, 2004:41), o processo de objetivação possui três fases:

1. seleção e descontextualização dos elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos;
2. formação de um “núcleo figurativo”, a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual;
3. naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual, finalmente, “as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade eferentes para o conceito.

Moscovici (op.cit:78) entende que as imagens, linguagem e gestos necessários para superar aquilo que é não-familiar são extraídos da soma de experiências e memórias comuns. Portanto, os dois processos que acabaram de ser descritos seriam modos de lidar com a memória. O primeiro “mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome”; o segundo processo está mais ou menos relacionado no movimento direcionado para fora (para outros), “tira daí o conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Assim, infere-se que os processos de formação das representações sociais são importantes no estudo de formação de professores, pois os mesmos passarão tanto pela ancoragem quanto pela objetivação, transformando o não-familiar em familiar, incorporando o universo reificado em seus universos consensuais.

CAPÍTULO II -METODOLOGIA DE PESQUISA

*Os grandes navegadores devem sua reputação
aos temporais e tempestades.*

Epicuro

Este capítulo tem como fim apresentar a metodologia de pesquisa adotada e descrever os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta investigação. Para tanto, inicialmente, discorre-se sobre a natureza da pesquisa e reflexões do pesquisador acerca da elaboração deste trabalho. Em seguida, são descritos o contexto, a professora participante, as fases da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Final e brevemente, tecem-se alguns comentários sobre a análise de dados, o papel do pesquisador e a ética na pesquisa.

Considerando Demo (2000:23), pode-se dizer que esta pesquisa caracteriza-se pelo questionamento reconstrutivo:

De uma parte, precisa ser questionamento, apontando para a habilidade crítica tipicamente desconstrutiva, no sentido de saber confrontar-se com a realidade, o conhecimento constituído, os paradigmas dominantes, os dados oficiais prevalentes. De outra, precisa contrapor como prova de autonomia, onde aparece naturalmente a autocrítica, porque toda proposta abre novos caminhos, não os fecha.

Espera-se propiciar, também, uma oportunidade para que a professora participante da pesquisa possa levar mais em conta as motivações e necessidades dos indivíduos e dos grupos, conforme o interesse e a necessidade de cada um deles, durante sua prática de ensino.

Para tanto, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais representações de língua(gem) e de ensino e aprendizagem são reveladas pela participante ao longo da pesquisa?**
- 2) Como a participante vê seus aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado?**

2.1. A natureza da pesquisa

Os objetivos desta pesquisa fizeram com que ela tivesse início com uma orientação de cunho etnográfico. Esta escolha deve-se ao fato de que as pesquisas em representações sociais seguem uma base etnográfica, uma vez que há a necessidade de entender o contexto sócio-cultural no qual insere-se a investigação, o sujeito e o objeto de pesquisa, o que para André (2000:27) seria:

o estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social.

Para Wolcott (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:14), o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Desta forma, utilizou-se um contexto real, localizado no interior do estado de Mato Grosso do Sul, com a intenção de se investigar as representações sociais de ensino e aprendizagem da participante naquela localidade.

Segundo Nunan (1992), a etnografia é um estudo não manipulado das características de um grupo no mundo real (sala de aula) e não em laboratórios e o uso da etnografia permite uma interpretação sociocultural dos dados da pesquisa.

Para Sá (1998:78), uma orientação etnográfica faz “uma consideração dos “lugares” específicos de onde “fala” a representação, o que é certamente relevante no caso de uma sociedade urbana contemporânea”.

Houve, desta forma, uma preocupação em se fazer uma observação holística no intuito de se descrever e explicar o contexto, a participante da pesquisa, e ambos em relação ao todo do qual fazem parte (WATSON-GECEO, 1988); uma interação, formal ou informal,

constante entre o pesquisador e a professora participante, tendo como foco as representações sociais. Sendo, também, um trabalho de campo (ANDRÉ, 2000).

Em alguns momentos da investigação, pode-se dizer que houve um levantamento de dados baseados na metodologia metacognitiva para se mapear as representações dos alunos e depois, na análise de dados, contrastá-las com as da participante.

Focalizando-se a participante, tenta-se entender suas representações e de seus aprendizes considerando-se todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A figura, a seguir, apresenta o sujeito e o objeto das representações sociais investigados neste estudo, considerando “a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (objeto)” (SÁ, 1998:24). Há, então, um sujeito, que nesta investigação, é a professora participante e mais de um objeto, que são o ensino e aprendizagem de língua inglesa, a linguagem e os aprendizes.

Conforme Jodelet (2001), as representações sociais podem ser entendidas como uma forma de saber prático, fazendo a ligação entre um sujeito e um objeto, daí três perguntas devem ser formuladas: Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?

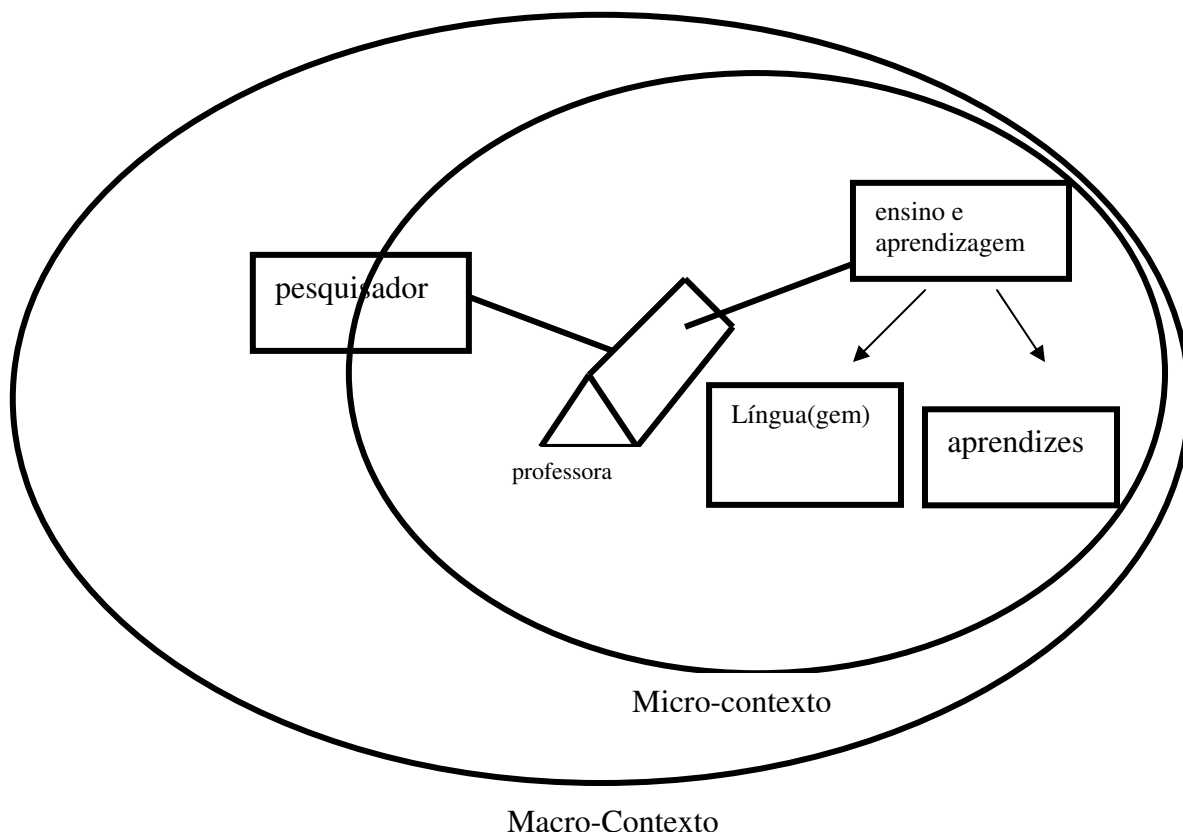


Figura 2: O olhar da pesquisa

A figura pode ser relacionada com o diagrama a seguir apresentado por Spink (1995:118), adaptado dos estudos de Jodelet (1989), ao retratar o campo de estudos das representações sociais, que abarca as formas de conhecimento prático do sujeito, sendo que este constrói e se expressa por meio das representações sociais que vão interpretar e simbolizar o objeto em questão.

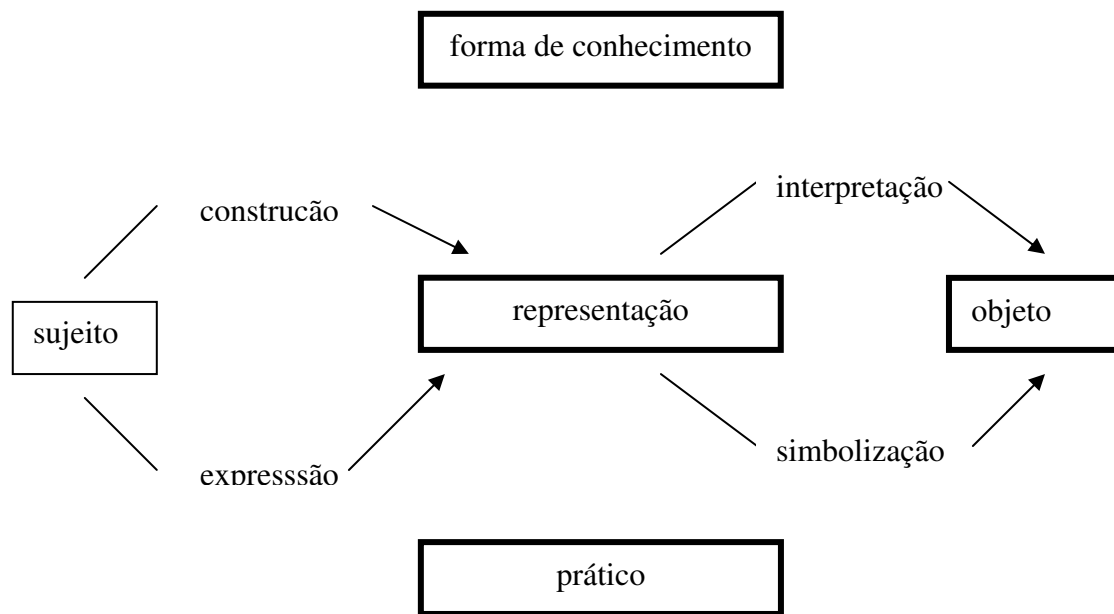


Figura 3: Campo de estudo das Representações sociais (Spink, 1995)

2.2 Reflexões do pesquisador

Durante a realização desta pesquisa, muitos aspectos foram observados pelo pesquisador. Desta forma, fez-se necessário acrescentar este subitem para discorrer sobre o desenvolvimento da mesma, conforme Eco (1995:32), que discorre sobre o desenvolvimento e os conflitos enfrentados durante a elaboração de uma tese, que, neste caso, trata-se de uma dissertação:

Pode-se utilizar a ocasião da tese para recuperar o sentido positivo e progressivo do estudo, entendido não como coleta de noções, mas como elaboração crítica de uma experiência, aquisição de uma capacidade (útil para o futuro) de identificar os problemas, encará-los com método e expô-los segundo certas técnicas de comunicação.

Inicialmente, considerando-se o projeto de pesquisa e a ambição dos iniciados, ou seja, o projeto e seu idealizador, assim como fatores relacionados a expectativas de se concluir a pós-graduação em nível de mestrado, a pesquisa envolvia uma série de projeções que foram

excluídas durante o período de seu desenvolvimento devido à inviabilidade e, também, a fatores relacionados com o amadurecimento científico do pesquisador.

Assim, tecem-se neste tópico algumas reflexões acerca do desenvolvimento da pesquisa.

O projeto, primeiramente, abarcava uma possível proposta de negociação do currículo baseada na abordagem comunicativa, que seria a negociação do currículo (*negotiated curriculum*) baseado na proposta de Nunan (1999). Porém, durante a pesquisa, observou-se a dificuldade e inviabilidade de se implementar tal proposta, por motivos que serão esclarecidos na análise dos dados. Desta forma, esta etapa foi excluída.

Igualmente, as perguntas de pesquisa também sofreram alterações e foram discutidas várias vezes com a orientadora deste trabalho.

É mister, ainda, mencionar que o pesquisador passou por um árduo processo de reflexão, medo e até mesmo desencanto, para não se dizer desespero, pois a pesquisa na área de lingüística aplicada é um contínuo que pode sofrer inúmeras mudanças no seu curso, devido a fatores intrínsecos e extrínsecos ao pesquisador, uma vez que se trabalha com seres humanos e não testes laboratoriais.

Portanto, tornou-se necessário discorrer um pouco sobre o processo de desenvolvimento desta dissertação, em parte é omitido pelos pesquisadores.

2.3 O contexto

Considerando Spink (1995:118), no que diz respeito às representações sociais, que apesar de serem formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas, “precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir da funcionalidade nas interações sociais do cotidiano”.

Desta forma, esta seção que visa apresentar o contexto pesquisado e tem como objetivo descrevê-lo, traçando um panorama de sua diversidade.

A participante é uma professora de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, que ministra aulas em uma escola da rede pública municipal, em uma cidade do interior sul-mato-grossense. Serão abordadas, conforme o interesse desta pesquisa, a sua prática de ensino, as suas percepções sobre o ensino e aprendizagem.

Porém, ao falar em pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem, mais precisamente aquelas que envolvem representações, percebeu-se a necessidade de não apenas se mapear o micro-contexto, que envolve a participante e seu local de trabalho, mas também, o macro-contexto no qual se insere tal participante, considerando-se que esta interage com o meio, isto é, com os professores e que compartilha com estes, quando possível, suas crenças e representações.

2.3.1 Micro –Contexto

A professora participante da pesquisa, doravante P, atua na rede municipal de ensino em uma cidade do interior sul-mato-grossense. A participante é uma professora com experiência no ensino e graduou-se em Letras há mais de dez anos. Os dados coletados referem-se a um contexto de ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

Os grupos são constituídos de alunos de baixa renda, que têm entre 11 e 17 anos de idade, e são compostos, em média, por um número que varia entre 30 e 40 alunos por sala. As aulas de língua inglesa são semanais, sendo apenas uma aula de 45 minutos por semana e por série.

A escola parece apresentar uma grande preocupação com a disciplina, conforme mencionado informalmente pela professora em uma conversa com o pesquisador.

2.3.2 Macro-contexto

No que se refere ao macro-contexto, trata-se da única instituição de formação de professores de língua estrangeira da cidade onde a pesquisa foi realizada e que poderia, portanto, proporcionar discussões acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação continuada para os professores da cidade onde a investigação foi realizada. A instituição de ensino superior oferece o curso de licenciatura em Letras com habilitação em português/inglês e suas respectivas literaturas. Entretanto, o foco do curso fica centralizado na Literatura e Lingüística, uma vez que há um programa de pós-graduação em Letras, na mesma instituição, que tem como áreas de concentração as referidas disciplinas.

Há alguns anos, o curso conta apenas com um professor titular de língua inglesa, a outra vaga é sempre preenchida por um substituto por um prazo de dois anos. No curso não há um professor para Prática de Ensino de Língua Inglesa, cabendo a um dos dois professores do quadro, o titular ou o substituo, ministrar as aulas de Prática de Ensino. Também não havia a disciplina de Lingüística Aplicada até o ano de 2004, tendo sido incorporada ao curso a partir de 2005.

Encontra-se, em anexo (Anexo D), o programa das disciplinas oferecidas atualmente pelo curso de Letras da universidade.

A instituição de ensino superior da cidade oferece pouco espaço para discussões acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa. É importante mencionar que a cidade possui apenas duas bibliotecas públicas, uma delas está localizada dentro da universidade e a outra é mantida pela prefeitura. A primeira possui poucos títulos voltados para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a segunda não possui nenhum.

2.4. A participante

A professora participante (P) não é concursada e atua como professora contratada da rede municipal de educação. Ela atua como professora no ensino de língua inglesa há mais de sete anos. Graduou-se em Letras em uma universidade privada do interior do estado de São Paulo e ainda não frequentou nenhum curso de pós-graduação.

P não faz uso de apostila e nem de livros didáticos e sua carga horária é bastante reduzida, sendo uma aula de 45 minutos em cada série do ensino fundamental (de 5ª a 8ª) uma vez por semana. Além de ministrar aulas de língua inglesa, P também ministra aulas de artes para os mesmo alunos.

2.5. Fases da pesquisa

Para caracterizar a metodologia de pesquisa deste trabalho, foram considerados dois momentos da pesquisa: observação inicial e sessões reflexivas. A proposta de negociação do currículo foi eliminada durante a pesquisa, pelos motivos anteriormente mencionados.

2.5.1 Observação inicial

Constituiu em um período de observação para que fosse realizado um “mapeamento” da prática de ensino da participante da pesquisa. Durante o período de observação, o pesquisador assistiu às aulas e fez seus diários, com a finalidade de traçar um panorama sobre a forma de agir da participante, considerando todos os pontos apontados por esta pesquisa, tais como: representações de ensino e aprendizagem da participante e como ela via seus aprendizes.

2.5.2 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas foram originadas a partir de sessões de visionamento das aulas gravadas em vídeo e dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos. Nelas, foi dada a oportunidade para que a participante discutisse a sua prática mediada pelo pesquisador e, também, sobre construtos teóricos que subjazem o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Desta forma, primeiramente, foram apresentados trechos de uma aula gravada em vídeo para que a participante pudesse refletir sobre sua prática. E, também, foram feitas as perguntas do quadro de Smyth (apud DAMIANOVIC, 2004), apresentado a seguir. Em um outro momento, discutiu-se textos teóricos acerca do ensino e aprendizagem de línguas.

A seleção dos textos justifica-se pela necessidade de apresentar algum insumo teórico relacionado ao movimento comunicativo, ao papel do aluno em sala de aula e ao ensino de gramática, pois no período inicial da pesquisa, observou-se que a participante não havia tido contato com tais teorias.

Os textos foram selecionados das seguintes obras, com o intuito de proporcionar algumas visões sobre o ensino comunicativo e o papel ativo do aprendiz no processo ensino e aprendizagem, ou seja, com o fim de fomentar a reflexão da participante:

- 3 **ALMEIDA FILHO**, José Carlos de. **Dimensões comunicativas** no ensino de línguas. 2.ed. Campinas: Pontes, 2000.
- 4 **NUNAN**, David. **The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- 5 **POSSENTI**, S. Por que (não) **ensinar gramática** na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

As sessões reflexivas e de visionamento serviram para coletar dados significativos a respeito das concepções de ensinar e aprender da participante, língua(gem), do papel dos

alunos e sobre a formação da professora, e serviram também para que a participante refletisse sobre seu modo de agir e sobre sua formação.

Para delinear as sessões reflexivas, o pesquisador contou com as propostas de Smyth (1992 apud DAMIANOVIC, 2004) que trata das questões relacionadas para a condução de uma reflexão crítica, tais como: descrever, confrontar, informar e construir, conforme ilustra o quadro a seguir:

<u>Descrever</u> Quantos alunos havia na aula? Qual a faixa etária? Série? Conte um pouco sobre sua turma. Qual foi o assunto da aula? Como você o escolheu? Como a apresentação do assunto ocorreu? Que atividades foram desenvolvidas? Como os alunos participaram das atividades? Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc? Como você trabalhou o erro? Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X? Como trabalhou o livro? Como os alunos responderam às questões? Dê exemplos. O que os alunos/você disseram?	<u>Informar</u> Qual foi o foco da apresentação do conteúdo? Descreva a postura/papel do professor. A que visões de aprender/ensinar você relaciona a sua aula/essa atividade? Por que? Descreva o papel do aluno nessa aula/atividade. Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído? Por que? Exemplos. Qual foi o objetivo das interações?
<u>Confrontar</u> Como essa aula contribui para a formação do seu aluno? Comente a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino. Como o tipo de conhecimento e interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno? Que visão de homem, sociedade sua forma de trabalhar ajudou a construir? Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão? Qual o papel social da sua aula? Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?	<u>Reconstruir</u> Como você organizaria essa aula de outra maneira? Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos? Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade? Que papéis você trabalharia em você e com os alunos?

Quadro 4: Questões para conduzir a Reflexão Crítica (apud DAMIANOVIC, 2004 :38)

2.6 Instrumentos de pesquisa

Para uma coleta de dados que possibilitasse a triangulação dos mesmos e que desse à pesquisa um caráter *confiável* e *válido* (CHAUDRON, 1988; WALLACE, 1998), o pesquisador utilizou gravações em áudio, tanto das aulas da professora participante quanto das sessões reflexivas e entrevistas, gravações em vídeo das aulas, notas de campo e diários de observação do pesquisador, entrevistas semi-estruturadas e questionários aplicados aos alunos.

Durante as observações e sessões reflexivas, o pesquisador fez uso das proposições oferecidas por Good e Brophy (1978, apud MCDONOUGH E MCDONOUGH, 1997), que propõe aos pesquisadores olharem para os dados por diferentes perspectivas, tais como: *olhar em, olhar para, procurar por, olhar com, olhar dentro*.

Tabela 1 : Cronograma da pesquisa

Instrumento	Gerados por	Período
• Entrevista	-pesquisador	Início da pesquisa
• Observações (anotações de campo)	-pesquisador	Durante a pesquisa em todas as seis aulas de inglês assistidas
• Questionário	-pesquisador → aprendizes	Após as observações iniciais e entrevista com a participante
• Gravações em áudio e vídeo	-pesquisador	- 02 aulas (vídeo) - 04 aulas (áudio) (realizadas de setembro a novembro de 2004)
• Sessões Reflexivas e Visionamento	-pesquisador e participante	-06 sessões De setembro de 2004 a Março de 2005

2.6.1 Entrevistas com a participante

A entrevista realizada com a profesora-participante foi semi-estruturada (anexos A e B), pois deram ao pesquisador a oportunidade de indagar sobre assuntos que não foram previstos, garantindo flexibilidade, além de ser um momento de interação entre pesquisador e participante (BURNS, 1999; MCDONOUGH E MCDONOUGH, 1997), e de caracterizarem, também, uma conversa profissional entre pesquisador e participante (WALLACE, 1998).

A entrevista semi-estruturada é vista como um instrumento de pesquisa essencial no estudo das representações, pois provém a oportunidade para o levantamento de “conteúdos que circulam nos diferentes tempos anteriormente definidos – o tempo da interação, o *habitus* e o imaginário social”. (SPINK, 1995:129)

Assim, a entrevista serviu como instrumento para coletar dados significativos a respeito da formação da participante, sua história como professora de língua inglesa, suas representações de língua(gem) e ensino e aprendizagem.

2.6.2 Gravações em áudio e em vídeo das aulas

As gravações em áudio e em vídeo das aulas da participante possibilitaram que os dados coletados fossem revistos e compensados, uma vez que observar uma sala de aula é uma tarefa complexa e rica de informações e que muitas vezes a capacidade humana necessita de auxílio, também, na conjunção com o trabalho de campo (ERICKSON e WILSON, 1982).

2.6.3 Diários de Observação

Os diários do pesquisador são fontes de dados coletados em campo que servem para reflexão e análise; é um documento onde o pesquisador pode escrever suas percepções e descrições sobre o que ocorre na sala de aula (BURNS, 1999).

Nos diários de observação, procurou-se relatar em detalhes tudo o que for percebido durante as aulas da participante e, também, durante as sessões reflexivas, por meio de uma observação não participante.

2.6.4 Questionários aplicados aos alunos

Os questionários (anexo C) foram aplicados aos alunos com o fim de mapear as necessidades dos mesmos, suas vontades como aprendizes de língua inglesa buscando estimular discussões e reflexões durante as sessões reflexivas.

As perguntas do questionário aplicado aos alunos são um *mix* de perguntas factuais, sim e não, múltipla escolha e abertas, conforme as orientações de McDnough e McDnough (1997), considerando-se a faixa etária dos aprendizes que responderam aos questionários. Assim, foram ao todo 13 (treze) perguntas, sendo 8 (oito) perguntas de múltipla escolha e 5 (cinco) perguntas abertas, das quais 2 (duas) eram combinadas.

2.7. O papel do pesquisador

Durante este trabalho, o pesquisador tomou uma posição não diretiva (FREEMAN, 1990), mas que possibilitou que a participante fosse capaz de enxergar sua prática pedagógica antes e ao longo da pesquisa por meio de sessões reflexivas.

Portanto, o pesquisador procurou não interferir e deixar a participante “livre” para que ela pudesse se expressar com liberdade.

2.8. A ética na pesquisa

Princípios éticos relacionados à pesquisa foram discutidos com a participante. Uma vez que a mesma tem uma função colaborativa, a mesma necessitava saber para quê e porquê

os dados foram coletados, provendo, assim, segurança à participante em relação ao sigilo de sua identidade (WALLACE, 1999). Desde o início, o pesquisador deixou claro as suas intenções.

Todo o material gravado em áudio e vídeo será entregue à participante ao final da pesquisa.

Um contrato (anexo E) entre a participante e o pesquisador foi firmado para que não houvesse nenhum desentendimento em relação à coleta de dados e ao sigilo da identidade da participante, mas o acordo poderia ser quebrado pela participante, caso esta resolvesse desistir da participação.

2.9. Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Com o fim de triangular os dados, o pesquisador considerou a entrevista com a participante, as gravações e as observações feitas em campo como dados primários.

A triangulação é considerada, no estudo das representações sociais, como uma estratégia de validação e também um fator de enriquecimento, com a intenção de promover um reconhecimento da realidade, de acordo com Spink (1995).

Desta forma, para que se respondesse à primeira pergunta, considerou-se a entrevista, o modo de agir em sala de aula da professora participante e o seu discurso durante as sessões reflexivas.

A partir do segundo momento, as sessões reflexivas foram consideradas dados primários, para que se pudesse responder à segunda pergunta de pesquisa tanto como as aulas gravadas em vídeo e o questionário aplicado aos alunos.

Procurou-se observar como a participante vê seus aprendizes e como estes se sentiam durante as aulas, comparando suas representações por meio das sessões reflexivas e o que de fato acontecia em sala de aula.

Como tratamento de dados, estabeleceu-se um processo de categorização dos mesmos, o que para Bardin (2004) é um processo estruturalista composto de duas etapas: inventário e classificação. O primeiro está relacionado com o isolamento dos elementos; o segundo implica na repartição dos elementos, na busca pela organização das mensagens.

Portanto, teve-se como fim, por meio dos procedimentos de análise, responder as duas perguntas de pesquisa apresentadas neste estudo.

No próximo capítulo, serão analisados e discutidos os dados deste estudo, sempre considerando-se as duas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO III -ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Nem tudo o que se enfrenta pode ser
modificado. Mas nada pode ser modificado
enquanto não for enfrentado.*

James Baldwin

Este capítulo apresenta uma análise e discussão dos dados coletados durante a realização da pesquisa de campo, permeados pelas seguintes perguntas: quais representações sobre língua(gem) e ensino e aprendizagem são reveladas pela participante ao longo da pesquisa? Como a participante vê seus aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado?

Assim, na tentativa de que este capítulo proporcione uma reflexão acerca do tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, dividiu-se e mesclou-se seções que apresentam representações da professora participante. São apresentadas as representações acerca da concepção de língua(gem) da participante, sobre o processo de ensino e aprendizagem e, finalmente, sobre o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto investigado.

Baseando-se nas teorias que subjazem este estudo e por meio da triangulação dos dados, são discutidas as representações da professora apresentadas por meio do seu discurso durante a entrevista e as sessões reflexivas bem como durante a sua prática de ensino.

Também neste capítulo apresenta-se um perfil de alguns aprendizes, com a finalidade de contrastá-lo com o posicionamento da participante em relação ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, fazem parte dos dados apresentados, excertos retirados dos diários de observação do pesquisador.

3.1 Representações da participante relacionadas às concepções de língua(gem)

Esta seção visa apresentar as representações da participante sobre sua concepção de língua(gem). Para tanto, são citadas concepções comprovadas mediante a triangulação dos

dados coletados por meio de entrevista, diários do pesquisador, sessões reflexivas e transcrição de aulas da participante.

No mapa a seguir, elaborado pelo pesquisador, são apresentadas as representações de língua(gem) da participante observadas e inferidas durante a investigação. Dentre as representações observadas, pode-se dizer que a mesma apresenta uma concepção de língua(gem) como comunicação e transmissão de conhecimento (o que vai ao encontro de sua concepção de ensino e aprendizagem); a língua é entendida como estrutura e o seu ensino está voltado para a análise lingüística de estruturas frasais; a promoção de experiências de uso da língua está limitada ao conteúdo privilegiado pelo planejamento anual, o qual é linear e determinado pelo currículo da escola.

Observa-se que P possui uma concepção de língua(gem) muito próxima do entendimento saussuriano de língua, isto é, um sistema de regras, conforme foi notado durante suas aulas, trechos de uma entrevista e transcrições de sessões reflexivas, ou como para Tudor (2001), língua(gem) entendida como sistema lingüístico, fora do discurso, focada na forma gramatical e vocabulário. A língua(gem) não é vista como algo social e sim um produto pronto e acabado e desprovida de dinamicidade.

Ao responder ao pesquisador qual era seu entendimento de língua(gem), P diz:

Excerto 01

- 1 ah pra mim é a forma é uma forma de comunicação entre as
- 2 pessoas é uma forma de transmissão de conhecimentos
- 3 bem resumido seria isso no meu ponto de vista

(31/08/2004)

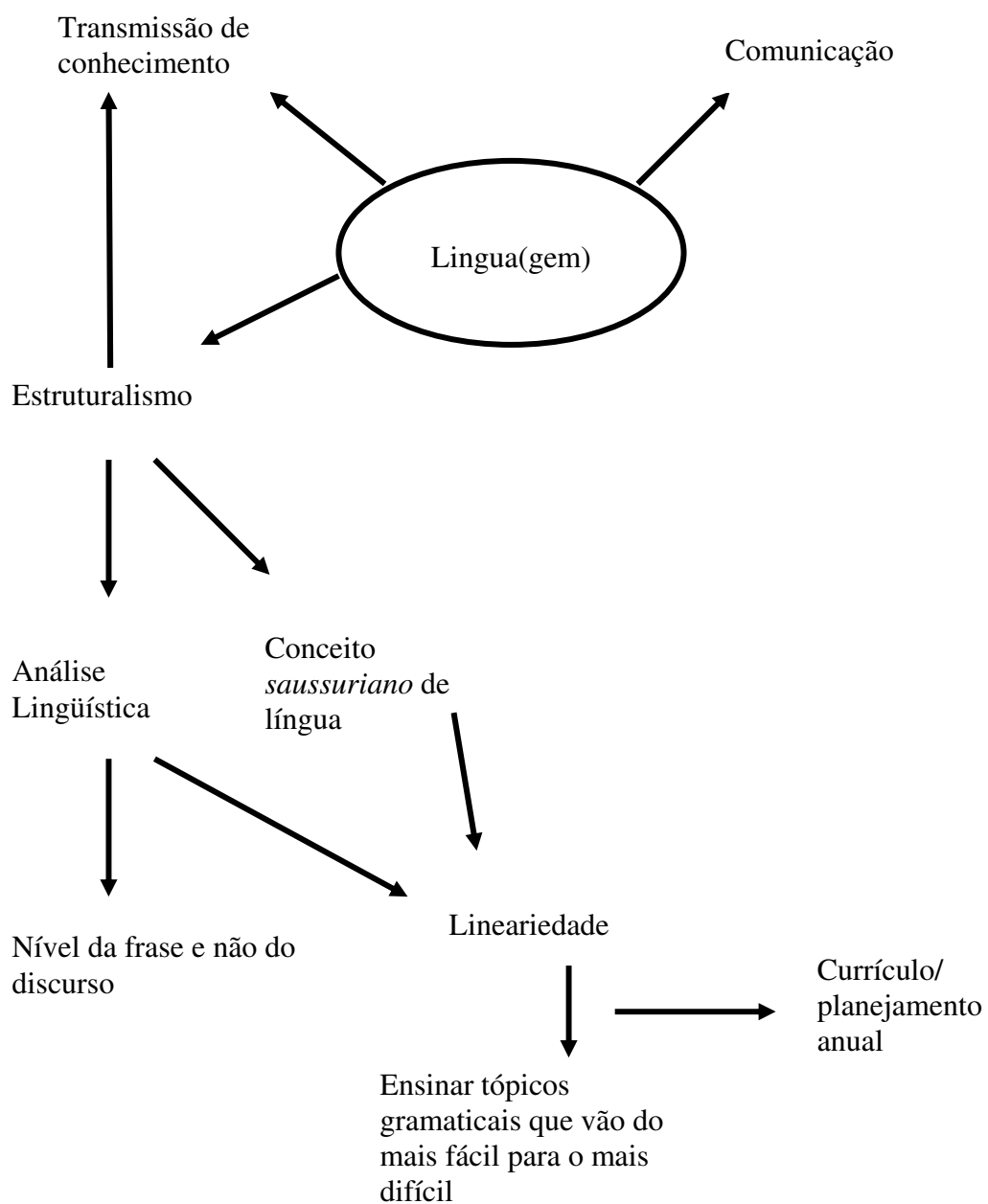


Figura 4 – Mapa de representações sobre língua(gem)
(Elaborado pelo pesquisador)

Em um outro momento, conforme se verifica pelo excerto a seguir, retirado de um dos diários do pesquisador e escrito durante a observação de uma das aulas de P, observa-se quão estruturalista é a representação de língua(gem) da participante. Percebe-se uma representação de língua(gem) vinculada ao nível da frase e não do discurso, isto é, há uma grande preocupação com a forma gramatical, feita de modo isolado, focada na estrutura da língua alvo.

Excerto 02

01 Como P só tem uma aula por semana, ela tenta
 02 retomar um proposta da aula anterior, mas
 03 muitos não se lembram.
 04 P dá algumas instruções em inglês
 05 P fala de passos para se fazer perguntas em
 06 inglês (Wh questions), escreve *what* na lousa e
 07 alunos dizem o correspondente em português.
 08 P tenta tirar informações dos alunos, fazendo
 09 perguntas para a sala como um todo, sem
 10 especificar um aluno para responder.
 11 P contrasta estruturas do português com estruturas
 do inglês

(03/09/2004)

No próximo excerto, extraído da transcrição de uma sessão reflexiva realizada com P, confirma-se, por meio do discurso da participante, que sua concepção de língua(gem), realmente, encontra-se vinculada ao nível da frase. Assim, nota-se que P tem a preocupação de oferecer um modelo estrutural simplificado do tópico gramatical contido na sua agenda.

Reforçando ainda a concepção de língua(gem) arraigada na estrutura, o excerto a seguir, retirado de uma sessão reflexiva realizada com P, mostra sua preocupação em enfocar as experiências de ensino e aprendizagem na forma gramatical.

Excerto 03

01 então eu procurei uma frase fácil pra eles né
 02 uma sentença que eles conseguissem traduzir
 03 pra mostrar a gramática aplicada nessa sentença

04 então o material utilizado foi um quadro negro né
05 e o giz e as informações que eu tinha pra passar pra eles.

(01/12/2004)

Assim, quando se refere ao planejamento dos professores naquele contexto, deve-se mencionar que o mesmo é elaborado antes do início das aulas, sem que os professores possam conhecer seus grupos, ou talvez já os conhecendo por terem ministrado aulas no ano anterior. Porém, é importante ressaltar que o planejamento dos professores apresenta um cunho amplamente amparado por questões referentes à estrutura da língua alvo.

Quando a participante é indagada sobre o modo como prepara suas aulas, conforme o trecho a seguir, percebe-se sua preocupação com a estrutura da língua, por meio da metalinguagem utilizada na resposta dada ao pesquisador. Sendo interessante mencionar o fato de que o planejamento é fornecido pela escola, conforme as linhas 04,05 e 06 do excerto 04. A pergunta foi feita após o visionamento de um trecho de uma das aulas da participante gravado em vídeo.

Excerto 04

01 como é que você escolheu o assunto que a gente viu nessa aula?
02 como é que você preparou essa aula que a gente acabou em vídeo?
03 você consegue você consegue
04 bom é primeiro quando quando a gente prepara a aula né
05 você se baseia no planejamento anual que a escola tem
06 então é baseado naqueles conteúdos que eles oferecem
07 pra gente trabalhar no ano
08 você vai adaptando algumas alguns outros conteúdos
09 você vai inserindo então eu achei que esse conteúdo do futuro imediato
10 ele é o pré-requisito pra o conteúdo do planejamento anual
11 lá da sexta série então eu já inseri ele agora no quarto bimestre
12 pra servir de pré-requisito pra eles na sexta série
13 e também ele é uma gramática
14 um conteúdo assim até fácil deles entenderem
15 bom eu acredito da forma que eu passei
16 eles entenderam alguma coisa

(01/12/2004)

Ao responder sobre o possível resultado das experiências de ensino e aprendizagem proporcionadas aos aprendizes durante sua aula, a participante apresenta novamente uma preocupação focada na forma gramatical e na metalinguagem, demonstrando uma concepção permeada pelo estruturalismo. P ratifica, desta forma, sua vontade de que seus aprendizes tenham entendido a forma gramatical apresentada, sem nenhuma menção ao uso da língua, apenas à estrutura a ela subjacente.

Excerto 05

- 01 P: e qual o foco da sua apresentação o que você esperava que os alunos
- 02 P2: eu espera que e no meu ponto de vista
- 03 eu até acredito que com a maioria aconteceu
- 04 foi de de entender a informação da função do going to né
- 05 que seria pra um futuro imediato pra eles identificar um verbo to be
- 06 porque quando você fala em verbo to be
- 07 que é o que mais se trabalha nessas escolas públicas
- 08 principalmente de quinta série
- 09 eles acham que o verbo *to be* é o *I m*
- 10 então eu quis mostrar pra eles a diferença que nós temos
- 11 além do verbo to be um outro verbo principal
- 12e um outro é um outro verbo auxiliar na sentença
- 13 como acontece na língua portuguesa também

(01/12/2004)

Outro ponto que deve ser destacado, é o fato de que a participante entende que a língua se aprende com linearidade, que um conteúdo gramatical é pré-requisito para o próximo. Portanto, a apresentação do conteúdo em suas aulas é gradual, indo sempre do que é considerado mais simples e fácil para o mais elaborado e difícil.

Considerando ainda a questão do currículo, deve-se mencionar o poder exercido pelo mesmo, ou seja, o currículo como forma de imposição ou dominação. Assim, o excerto seguinte demonstra a questão do planejamento anual “conteudístico” e o poder dominante do currículo sobre a prática do professor.

Excerto 06

01 eu achei que esse conteúdo do futuro imediato
 02 ele é o pré-requisito pra o conteúdo do planejamento anual
 03 lá da sexta série então eu já inseri ele agora no quarto bimestre
 04 pra servir de pré-requisito pra eles na sexta série
 05 e também ele é uma gramática
 06 um conteúdo assim até fácil deles entenderem
 07 bom eu acredito da forma que eu passei eles
 08 entenderam alguma coisa

(01/12/2004)

No excerto a seguir, é possível verificar, durante a prática da participante, o seu foco na forma e na tradução. A representação de língua(gem) apresenta-se como equívoco e de modo estreito, pois está relacionada ao funcionamento da língua(gem) humana apenas como um sistema de regras, não se tendo a língua como algo que varia no tempo e no espaço. Abaixo apresenta-se um excerto transcrito de uma de suas aulas na sexta série.

Excerto 07

01 P:nós vamos aprender a fazer perguntas né
 02 hoje nós vamos aprender a questionar a saber algumas a obter algumas informações
 03 então como eu disse nós temos cinco passos a ser seguidos pra gente obter essa informação
 04 a primeira pergunta
 05 what?
 06 qual?
 07 what else?
 08 qual é a tradução?
 09 A1: eu não sei
 10 P: o que mais? Ok?
 11 eu perguntei what?
 12 aí depois falei alguma coisa além

(18/11/2004)

Durante a elaboração de seu diário, o pesquisador reproduziu o que estava no quadro negro enquanto a participante apresentava o conteúdo, sendo possível observar que além de

focalizar a forma, a participante também, acredita que o aprendizado da língua seja feito passo-a-passo ao dividir a lousa em colunas e numerá-las

Com o recorte a seguir, retirado do diário do pesquisador, podemos ter uma imagem, uma representação (não social), algo concreto que apresenta e representa a concepção de língua(gem) da participante. Além dessas representações apresentadas no discurso da participante, podemos também, conferir sua representação de modo concreto.

**Figura 5- Ilustração da lousa da participante
(elaborado pelo pesquisador)**

September, 03rd 2004 Today is the best day of the week: Friday English class	1st What – o What 2nd Where	else do	you	live	? ?
---	---	----------------	-----	------	------------

(03/09/2004)

Durante a mesma aula apresentada anteriormente pelo excerto transcrito de uma gravação em áudio e por um excerto do diário do pesquisador, a participante ainda explicita aos alunos sua preocupação com a estrutura, como é possível observar no excerto a seguir.

Excerto 08

- 01 vamos prestar atenção primeiro
- 02 vamos ver a estrutura como é que fica
- 03 porque se você aprender tá

04 o que você vai deixar marcado no caderno é só uma consequência
 05 é só um registro pra quando você tiver uma dúvida você ir ali e buscar
 (03/09/2004)

Entretanto, inferiu-se durante a investigação e buscou-se justificar por meio das experiências como aprendiz da participante, sua preparação durante o curso de graduação e, também, pela política educacional proposta pela coordenação de ensino, a sua representação.

- Durante a suas aulas, a participante preocupa-se com a forma, o que pode ser considerado o resultado de suas experiências como aprendiz;
- A obrigatoriedade de fazer e seguir o planejamento anual das escolas, a partir de tópicos gramaticais, reforçando sua preocupação com a forma lingüística;
- Preocupação com o ensino linear (do mais fácil para o mais difícil) também subjazem concepções que valorizam mais o ensino da forma da língua;
- A falta de recursos didáticos e pedagógicos oferecidos pela rede pública ao profissional que nela atua, o que colaboraria para que a professora apoiasse suas aulas no ensino das regras formais da língua;
- A sua falta de preparação durante o curso de graduação, quanto à formação especializada, acaba favorecendo uma abordagem sustentada pelas estruturas da língua.

Portanto, pode-se dizer que a representação de língua/linguagem da professora participante está bastante voltada para a estrutura da língua alvo, conforme verificado em seu discurso bem como em suas ações.

3.2 Representações acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa

Nesta seção, busca-se apresentar as representações da participante no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da língua alvo. Para tanto, foram utilizados como dados primários, para triangulação, a entrevista com a participante, os diários do pesquisador, transcrição de suas aulas e sessões de visionamento.

Observa-se, em diversos momentos da coleta de dados, que a participante representa o ensino e aprendizagem caracterizado pela concepção tradicional de ensino. Isto é, uma concepção de ensinar e aprender pautada pela idéia de transmissão de conhecimento.

Conforme verificado pela investigação, pode-se dizer que durante a sua formação, a participante não teve a oportunidade ou não foram propiciadas experiências que pudessem levá-la a uma reflexão sobre métodos e abordagens de ensino e teorias de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira.

Além de representar em seu discurso uma concepção tradicional de ensino, observa-se, deste modo, a preocupação com o planejamento anual, isto é, com o seu cumprimento e com a linearidade que os conteúdos apresentados devem ter.

É possível notar que suas representações de ensino e aprendizagem, atreladas ao tradicionalismo vão desde o planejamento até a sua prática de ensino. Porém, retoma-se novamente o fato de o currículo ser um elemento de imposição, de dominação, que influencia e interfere na prática dos professores.

Inferre-se, no que se refere às representações de ensino e aprendizagem da professora participante, que durante a sua formação pré-serviço, postulados teóricos referentes às teorias de aquisição e aprendizagem de línguas, métodos e abordagens de ensino e língua(gem) foram negligenciados; o que nos remete às pesquisas relativas à formação de professores mencionadas no arcabouço teórico deste estudos, principalmente no mapeamento apontado por Gil (2005): “Os professores pesquisados mostravam ter sido ensinados a ver a linguagem

só como produto da análise lingüística; os professores mostravam ter sido fortemente expostos a métodos de ensino impulsionados pelo mercado editorial”.

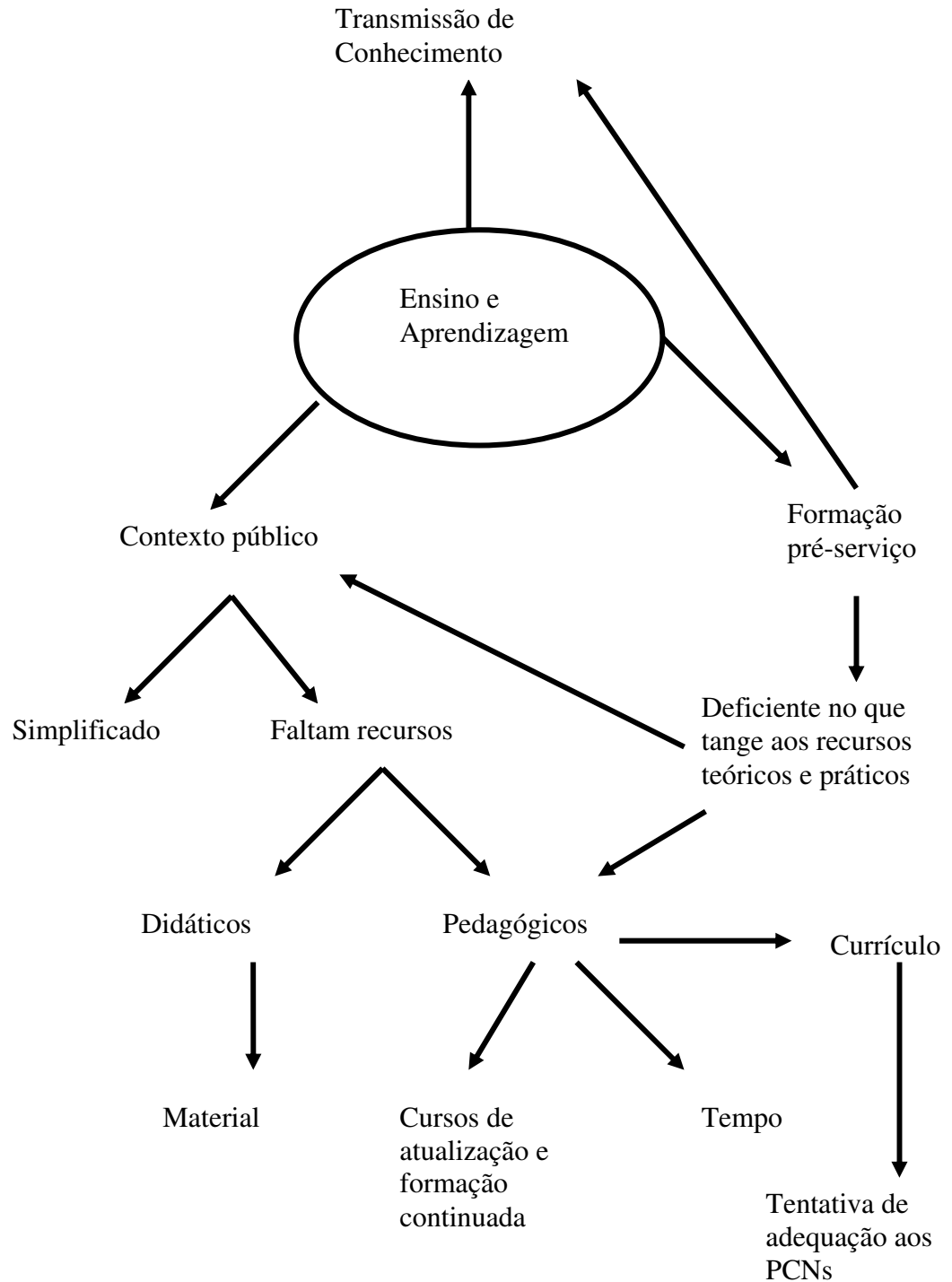


Figura 6 – Mapa das representações de ensino e aprendizagem
(Elaborado pelo pesquisador)

A figura anterior apresenta um mapa das representações de ensino e aprendizagem da participante, apontando o levantamento daquelas que se apresentaram como as mais marcantes durante o estudo, tais como: transmissão de conhecimentos; o que ocorreu no contexto público investigado – falta de recurso didáticos e pedagógicos; a formação pré-serviço que não privilegiou aspectos teóricos, a influência do currículo no planejamento anual.

Ao discorrer sobre como apresenta o conteúdo para seus aprendizes, P deixa transparecer uma visão de ensinar e aprender como transmissão de conhecimentos – transferência de informações, conforme verificado no excerto a seguir.

Excerto 09

01 (...) o professor está sempre é procurando simplificar o máximo possível
02 pra passar também o máximo de informações

(04/03/2004)

Assim, não são proporcionadas tarefas ou atividades para que os aprendizes possam interagir uns com os outros, o que para a visão interacionista sócio-histórica seria a experiência pela qual o aprendiz passa para construir conhecimento, isto é, o indivíduo precisa ter a iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido.

A participante não faz uso de tarefas e temas que possam envolver os seu aprendizes, o que para Almeida Filho (1988) é importante para que o aluno possa “reconhecer nas práticas o que faz sentido para sua vida, o que faz diferença para seu futuro”.

Ao discorrer sobre sua experiência como aprendiz, a participante retoma experiências em aulas que teve durante a sua graduação. P fala que se recorda de um de seus professores e o descreve com entusiasmo. Desta forma, é possível fazer algumas asserções em relação a este fato, considerando outros momentos da pesquisa.

Provavelmente, seu professor durante a graduação tenha servido como referencial para a prática de ensino da participante, como observa-se nos excertos seguintes. Primeiramente, apresenta-se a memória da participante em relação ao seu professor; em seguida, apresentam-se alguns outros excertos que se relacionam, isto é, que possuem o mesmo discurso.

Excerto 10

01 sim meu professor ele era enorme né
 02 ele lembrava o Tim Maia
 03 ele era muito risonho muito brincalhão
 04 mas é tudo com limite né
 05 agora é hora de brincar agora é hora de estudar
 06 então nós tínhamos vários momentos nas nossas aulas
 07 e eu me lembro que dava tempo de tudo
 08 na época nós tínhamos é como apoio livro
 09 que ajudou bastante
 10 eu tenho o meu livro até hoje que eu estudei com ele
 11 também então é então eu gostava do professor
 12 e gostava da aula
 13 daí eu comecei a me interessar sabe
 14 ele falava bonito
 15 quando é eu tinha alguma dificuldade
 16 ele me mostrava o caminho para eu procurar
 17 então eu nunca tive muita dificuldade
 18 porque ele me mostrou o caminho sabe
 19 então daí em diante eu fui correr atrás

(31/08/2004)

No discurso que acabou de ser mostrado, pode-se inferir que na memória da participante, permanece como aula de inglês interessante aquela em que o professor seja descontraído, acolhedor, dinâmico e com um discurso convincente. A seguir relaciona-se o excerto anterior com o próximo em que a participante discorre sobre seu modo de agir.

Ao ser questionada sobre como seleciona as experiências de ensino e aprendizagem para seus aprendizes, P considera importante abordar assuntos que sejam interessantes para os mesmos.

Excerto 11

01 bom primeiro que eu tenho três filhos né
 02 e converso muito com eles
 03 e procuro saber sempre o que que é o que tá rolando (risos)
 04 entre aspas aí né que é que que eles mais utilizam
 05 o que que é mais importante

(31/08/2004)

Ao responder sobre como planejava as experiências de ensino para seus alunos, P ratifica sua representação de ensino, ao dizer que intercala atividades com testes. Desta forma, pela inferência, pode-se dizer que o teste é visto como algo produtivo e que gera bons resultados.

Excerto 12

01 procuro sempre intercalar uma pintura um texto
 02 alguma coisa diferente um teste
 03 procuro sempre variar as atividades

(31/08/2004)

Outra questão bastante recorrente nas representações da participante, é a sua forma de agir permeada pela gramática e tradução. Ou seja, suas aulas apresentam uma característica focada na forma e na tradução. São ministradas em língua materna e a estrutura da língua alvo e a metalinguagem sobrepõem-se ao uso comunicativo da língua inglesa.

Durante as aulas da professora participante, percebe-se, como foi demonstrado anteriormente, que o foco estabelece-se no plano limitado da estrutura, na língua idealizada e não na língua como algo dinâmico, como meio de interação entre os indivíduos.

Na entrevista com P, nota-se uma vontade de que suas aulas sejam voltadas para os pressupostos teóricos contidos nos PCNs e percebe-se que há uma tentativa de realiza-los em sua prática pedagógica, entretanto, ela demonstra uma visão bastante tradicional em sua concepção de ensino e aprendizagem, o que se confirma em sua prática. Vale ressaltar,

novamente, o fato de que P não teve contato com as teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira durante a sua formação acadêmica.

No que tange às representações acerca do ensino e aprendizagem, deve-se destacar o desconhecimento da participante sobre as teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. O que pode ser considerado reflexo da sua formação.

Excerto 13

- 01 pré-requisito eles não têm que seria uma base boa
 - 02 e outra eles não têm muita facilidade às informações que eles recebem também
 - 03 às vezes eles não conseguem associar o que é o inglês né
 - 04 eles vêem a palavra escrita lá
 - 05 e muitos deles
 - 06 não entendem que aquilo tem um significado em português
 - 07 enquanto então enquanto não dá esse estalo neles né
 - 08 eles não acordam

 - 09 não percebem que eles podem fazer essa relação português inglês
 - 10 é eles ficam ficam meio que bloqueados
- (01/12/2004)

Dentro do estabelecimento de ensino no qual atua, P teve a oportunidade de participar de encontros para discutir os PCNs e, também, assessoria didático-pedagógica, o que a faz consciente sobre os postulados teóricos abarcados pelos PCNs. Porém, suas aulas apresentam uma preocupação com o ensino da gramática, de uma forma isolada.

Ainda, em relação à sua concepção de ensino e aprendizagem, apresenta-se o seguinte trecho da entrevista, em que a participante é questionada sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula. Pode-se observar um discurso voltado para o tradicionalismo, ou seja, “ensinar parte do que eu sei”(linhas 02 e 03 do excerto 14), e em nenhum momento ajudar, cooperar, colaborar, oportunizar ou promover atividades para a construção do conhecimento.

Excerto 14

01 ó eu acho que é um papel só aprender os dois primeiro
02 eu estou ali tá certo que minha função é ensinar
03 parte do que eu sei pra ele
04 tudo do que eu sei pra ele
05 depende mais do interesse dele né
06 mais eu também tô ali pra aprender com ele
07 porque às vezes o que eu acho que é bom pra ele não tá sendo
08 às vezes o que eu acho que é útil pra ele num tá sendo né
09 e u que eu acho que a isso aí num tem nada haver
10 então vai ser o que vai servir pra ele
11 então o que que eu preciso fazer entender o meu aluno
12 conhecer o meu aluno saber da realidade né dele
13 pra depois fazer um planejamento em cima disso
14 buscar o que interessa ele.

(31/08/2004)

Além da questão relacionada ao material didático, no excerto anterior, podemos observar mais uma vez uma concepção caracterizada pelo tradicionalismo de ensino e aprendizagem da participante. Isto é, nota-se, claramente, a sua preocupação em *passar informações*, assim como o seu modo de agir enquanto professora de língua estrangeira, voltado para o método gramática e tradução.

Por outro lado, no excerto mencionado anteriormente, infere-se, a partir da linha 10, a consciência de P da necessidade de adequação do processo de ensino e aprendizagem ao contexto no qual atua e a consideração de que as experiências anteriores dos alunos e a suas realidades devem ser analisadas, avaliadas e consideradas. Porém, na sua prática, é notória uma preocupação com o ensino de regras gramaticais, não se distanciando de uma concepção tradicional de ensino. Isto pode ser visto como um processo de ancoragem, pois a professora participante havia participado de um curso de atualização sobre os PCNs, que privilegiam o ensino e aprendizagem com foco no aprendiz.

Mais uma vez, o discurso da participante é marcado pela sua preocupação com a transmissão de conhecimentos. Durante uma sessão reflexiva, e após assistir a um trecho de uma de suas aulas, P descreve sobre como trabalhou o conhecimento em sua aula.

Excerto 15

- 01 foi mais uma transmissão né
 - 02 porque eu acho que se fosse uma construção a idéia
 - 03 a idéia inicial seria de uma construção
 - 04 mas acho que numa sentença você não consegue
 - 05 não consegue essa construção
 - 06 você mostra assim um um básico né
 - 07 mas ele ficou fora de um contexto né ficou bem fora de um contexto
- (01/12/2004)

Quanto à interação em sala de aula, P a representa de maneira bastante tradicional, centralizada no professor, os elementos teóricos que permeiam o interacionismo sócio-histórico no qual os PCNs são amparados não se apresentam de modo evidente em sua prática e nem em seu discurso, pois ao discorrer sobre a interação em suas aulas, a participante diz o que é exposto no excerto a seguir.

Excerto 16

- 01 ah que eles tivessem um mínimo necessário
 - 02 pelo menos quando se tocar no assunto
 - 02 eles é associem alguma coisa a isso aí eu já vi né
 - 03 pelo menos ter uma noção
 - 04 ter uma idéia do que você nunca ter ouvido
- (01/12/2004)

Observando a prática de P por meio de uma perspectiva que privilegia a abordagem comunicativa e os PCNs, pode-se dizer que não há vestígios de que tais pressupostos estejam sendo praticados, isto é, no sentido de que não há um trabalho que envolva o discurso e sim sentenças isoladas; a interação entre os aprendizes não é proporcionada e nem a negociação de significados.

Ao ser questionada, durante uma sessão reflexiva, a participante aponta como referência aos PCNs a questão da elicitação.

Excerto 17

- 01 então é quando eu eu preparei aquela aula
- 02 eu imaginei o seguinte
- 03 eu já tinha trabalhado um pouco de conteúdo com eles
- 04 então eu disse é vou tirar deles
- 05 já tava dando aula e avaliando ao mesmo tempo
- 06 a é o conteúdo que eu já havia terminado né
- 07 então eu perguntei pra eles
- 08 como é que eu eu fazia pra escrever uma sentença
- 09 se eles sabem o significado né
- 10 então um deu uma informação
- 11 outro deu outra
- 12 eu parti desse princípio
- 13 de que cada um dando um pouquinho de informação
- 14 nós conseguiríamos chegar né
- 15 ao final da dessa sentença onde eu aplicaria a gramática
- 16 eu mostraria a função gramatical pra eles
- 17 a minha idéia foi essa

(01/12/2004)

Em um outro momento, P descreve sobre o seu papel, a sua postura como professora e enfatiza, novamente, a questão do material didático, visto como um aparato importante no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira naquele contexto.

Excerto 18

- 01 como é que eu vou me avaliar ah um
- 02 o meu papel bom primeiro lugar
- 03 eu gostaria que que todos tivessem um material de apoio né
- 04 que eu acho que facilitaria bastante o entendimento pra eles
- 05 eles aprenderiam muito mais teriam muito mais informações
- 06 então ah às vezes eu vô sê bem sincera às vezes
- 07 eu até me perco em relação aos conteúdos

(04/03/2005)

Outro fator importante e que deve ser destacado do excerto anterior, é o fato da participante se sentir desamparada sem um material didático para utilização de seus alunos,

percebe-se que além da falta de sistematização de sua prática em virtude da falta de material, há uma insegurança quanto à sua competência lingüística na língua alvo.

É interessante apresentar momentos de ancoragem da participante, antes de se encerrar esta seção. Entendendo-se ancoragem como um processo pelo qual conseguimos colocar algo ou alguém em uma determinada categoria, avaliá-lo e então comunicá-lo, mesmo que de forma incipiente, faz-se uso do processo de ancoragem, representando o não-usual em nosso mundo, em um outro momento, durante uma sessão reflexiva, alguns textos que foram apresentados para leitura e reflexão entre pesquisador e participante

Ao refletir sobre os mesmos, P ancora sua representação sobre ensino e aprendizagem, assim como sobre língua(gem), como já foi apresentado na discussão do excerto 14, em que ela se ancora no posicionamento apresentado pelos PCNs, referindo-se ao papel do professor, considerando que até aquele momento não havia sido proporcionado nenhum texto para leitura provido pelo pesquisador. Após a leitura dos textos, P diz o seguinte:

Excerto 19

- 01 (...) é Possenti
 - 02 eu gostei da abordagem dele
 - 03 quando ele fala que o domínio efetivo e ativo de uma linguagem
 - 04 dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica né
 - 05 que o importante é mostrar aos alunos como alcançar a comunicação
 - 06 através do desenvolvimento apropriado de recursos gramaticais
- (04/03/2005)

Desta forma, observa-se que a participante, mesmo tendo uma intenção comunicativa, ainda não consegue conduzir a sua prática por meio desta. No excerto a seguir, ratifica-se a intenção de promover a prática comunicativa. Ou seja, após a leitura dos textos, a participante

ressalta alguns pontos que a interessaram durante a leitura dos mesmos. Os pontos destacados por ela apresentam uma preocupação em promover experiências para tornar os aprendizes comunicativamente competentes, considerando a contextualização das atividades proporcionadas a eles.

Excerto 20

01 esse aqui é do Almeida Filho né
 02 é aqui no caso seria uma parte da linha do Possenti
 03 uma parte da linha do almeida
 04 que eu acho que um está complementando o outro
 05 eu eu me identifiquei mais com essas duas linhas aí
 06 e acredito que seria esse mesmo o caminho
 07 você preparar o aluno para situações cotidianas né

(04/03/2005)

Ao criticar alguns livros didáticos, observa-se que ela tenta ancorar sua concepção de língua(gem) em algo menos estrutural ao criticar os livros didáticos, distinguindo-se daquela apresentada nos excertos anteriores.

Excerto 21

01(...) esses livros didáticos que a gente trabalhava antigamente
 02 eles não vão dar acesso a nada
 03 só do dialogozinho a gramática a tradução
 04 aquilo mesmo, né?

(04/03/2005)

Assim, observa-se a vontade da professora em melhorar sua prática pedagógica, uma vez que ela se mostra disposta a tornar familiar aquilo que ainda não faz parte de seu universo consensual.

3.2.1 O material didático como núcleo da representação de ensino e aprendizagem de língua inglesa

Apresentam-se aqui as representações sociais da professora participante que têm como núcleo o material didático, assegurando que a falta deste recurso, no contexto investigado, leva à simplificação das informações transmitidas, ou seja, ao tradicionalismo (ensino como transmissão de conhecimento) marcado em seu modo de agir; visto como um recurso que poderia facilitar o gerenciamento do tempo, e cooperar no oferecimento de insumo lingüístico. A figura seguinte é um mapa das representações retro-citadas.

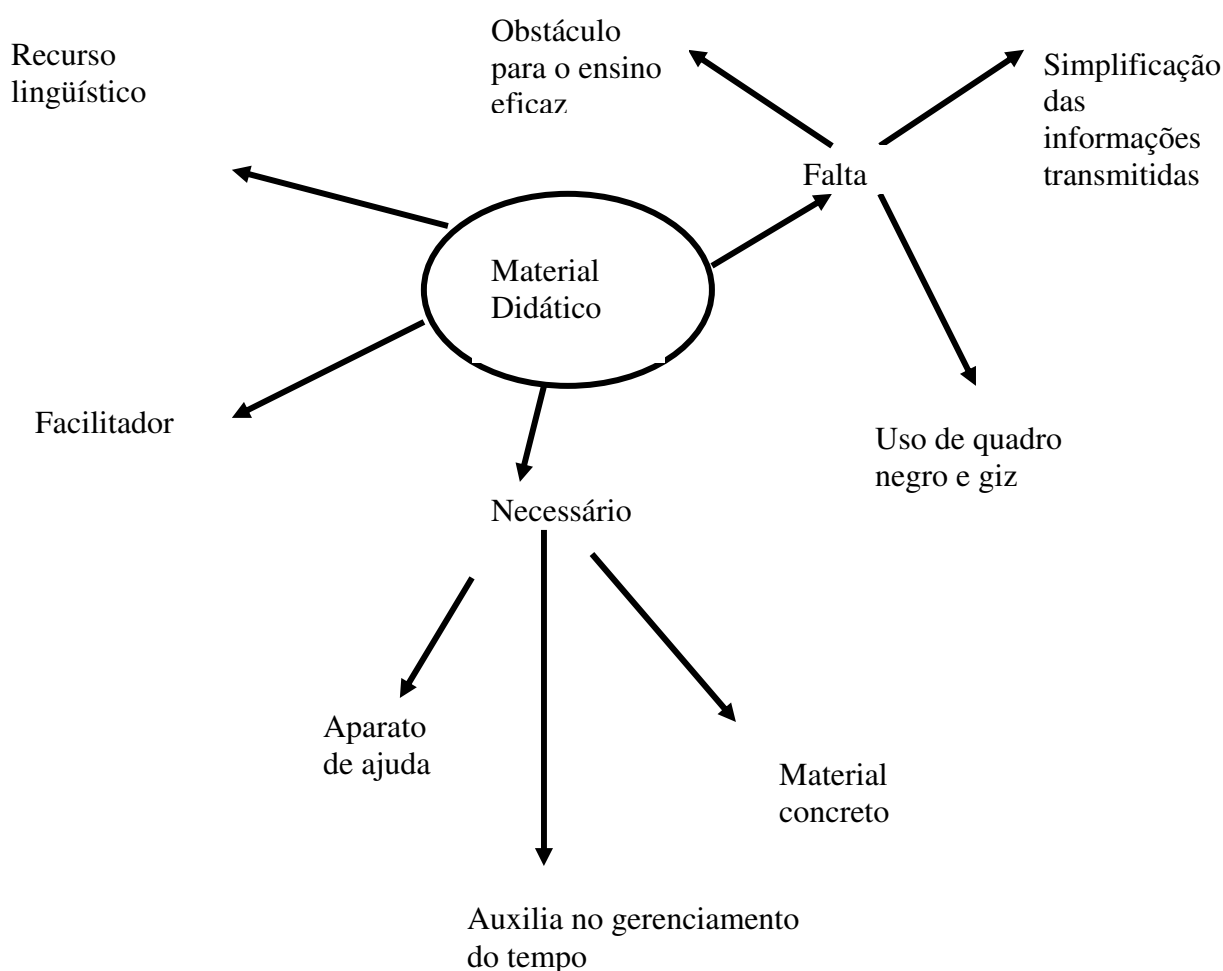


Figura 7- Mapa das representações com foco no material didático – (elaborado pelo pesquisador)

Após assistir a gravação em vídeo de uma das aulas de P, o pesquisador faz a ela a seguinte pergunta: Você poderia descrever a forma pela qual você apresentou esse conteúdo para os alunos? P, ao responder, demonstra acreditar que a falta de material didático cria um obstáculo em sua prática, justificando seu modo de agir pela falta deste.

Em outras palavras, a participante acredita que seu “modo simplificado de transmitir informações” (excerto 23, linhas 03,04 e 05) aos aprendizes seja um produto da falta de apoio ao professor de língua estrangeira daquele contexto, no que tange à falta de oferecimento de material didático aos aprendizes por parte do governo municipal.

Observa-se, também, no excerto em questão, que seu discurso pode ser confirmado por meio da sua prática, ou seja, a sua representação por meio do discurso vai ao encontro de sua prática no que se refere a sua concepção de língua(gem). Sua grande preocupação é proporcionar conhecimento acerca da estrutura da língua alvo e não a de tornar os alunos comunicativamente competentes.

Excerto 22

01 (...)no ensino público eles não têm um material de apoio ta
 02 eles não têm material didático nenhum
 03 então o professor tá sempre é procurando simplificar
 04 o máximo possível pra passar também
 05 o máximo de informações
 06 então eu procurei uma frase fácil pra eles né
 07 uma sentença que eles conseguissem traduzir
 08 pra mostrar a gramática aplicada nessa sentença
 09 então o material utilizado foi um quadro negro né e o giz
 10 e as informações que eu tinha pra passar pra eles.

(01/12/2004)

Essa preocupação com a falta de material didático é apresentada em vários momentos da pesquisa, seja durante entrevista, sessão reflexiva ou discussão de textos.

Ao discorrer sobre o material didático, antes da leitura de textos acerca do ensino e aprendizagem comunicativo de línguas, P deixa bem claro - o que é explicitamente marcado

no seu discurso - que haveria necessidade de um livro didático, conforme o excerto a seguir. Dentre as suas memórias, uma boa aula de língua inglesa tem o professor “dinâmico, alegre e divertido” (excerto 12) como pilar, e também o livro didático.

Excerto 23

01 eu me lembro que dava tempo de tudo na época
 02 nós tínhamos é como apoio livro que ajudou bastante
 03 eu tenho o meu livro até hoje que eu estudei com ele também
 (31/08/2004)

Outra observação a ser feita acerca do excerto retro-citado, é o fato de que a participante relaciona o material didático com o tempo, ao falar que “dava tempo para tudo”, quer dizer que, atualmente, em seu contexto, uma aula de 45 minutos por semana, não é tempo suficiente, contrastando-se com o excerto 27.

Pela resposta da participante, nota-se a marcação explícita no seu discurso, no que diz respeito à falta de material didático, o que seria um fator determinante, conforme o excerto a seguir.

Excerto 24

01 bom de acordo de acordo num ta
 02 por porque eu acho que que falta realmente um material de apoio
 03 como eu te disse porque é diferente você ter um texto em mãos
 04 eles terem algo mais concreto
 05 e você trabalha em cima de um de um
 06 eu até entendo que a forma que eu passei
 07 fazendo assim acho que talvez até respondendo a pergunta anterior
 08 o fato de passá uma sentença na lousa e explicá né
 09 da forma que eu expliquei
 10 talvez eles não não absorvam como deveriam absorver essa informação
 11 entender essa informação

12 então acho que se tivesse um texto
 13 onde eu tivesse trabalhando em cima desse texto
 14 e também que eles soubessem dessa relação português inglês
 15 talvez facilitasse mais pra eles

(01/12/2004)

A falta de tal recurso no processo de ensino e aprendizagem, dentro do contexto pesquisado, é mencionada pela participante como fator limitador de sua atuação. P acredita que a adoção de um material didático ou a aquisição do material pela Secretaria de Educação poderia facilitar o processo de ensino, conforme o excerto anterior; ainda ratifica na mesma sessão reflexiva a necessidade de tal suporte.

Outro fator importante e que deve ser destacado do excerto anterior, é o fato da participante se sentir desamparada pela falta do material didático a ser utilizado, percebe-se, além da falta de sistematização de sua prática em virtude da falta de material, relevante insegurança quanto à sua competência lingüística na língua alvo.

Antes de se encerrar esta seção sobre as representações de ensino e aprendizagem da participante tendo como núcleo o material didático, apresenta-se a visão da participante em relação ao conhecimento e a sua realidade, em suma, o seu contexto particular de atuação. O excerto seguinte mostra que suas representações estão vinculadas à política adotada pelo sistema educacional no qual está inserida.

Excerto 25

01 olha é não é difícil e também não é ruim trabalhar não
 02 a gente tem liberdade só falta mesmo é o material de apoio
 03 eu volto a repetir
 04 porque eu acho importante você fazer a relação
 05 é uma escola municipal com uma escola particular
 06 você vê

07 começa pelas diferenças culturais
 08 aí o aluno que vem de uma escola particular
 09 que tem o material didático que ele acompanha
 10 ele caminha
 11 ele avança muito mais rápido do que o outro
 12 que você vai jogando digamos assim as informações pra ele né
 13 porque é um professor que trabalha numa escola municipal estadual
 14 que seja ele pelo fato de não ter esse material de apoio
 15 ele trabalha muito mais
 16 porque ele tem que como eu disse ele procura transmitir as informações
 17 o máximo de informações possível
 18 e o mais resumido possível também
 19 porque ele quer passar tudo
 20 ele quer que o aluno saia tão preparado quanto
 21 isso eu digo o professor que se preocupa né
 22 então às vezes ele se preocupa tanto com isso
 23 e não consegue perceber alguns detalhes
 24 que acontecem nessa transferência de informações
 25 que o aluno não consegue entender
 26 porque pra ele que já tem uma noção
 27 pra ele que já sabe tá bom aquele resumo
 28 mas e aquele que tá recebendo a informação
 29 será que ele tá recebendo ela completa
 30 então eu acho que é bem diferente sabe
 31 não dá nem pra você fazer uma comparação
 32 até o número de aulas em relação ao estado e a escola particular
 33 é metade da carga horária
 34 então é muito mais difícil

(01/12/2004)

No excerto anterior, verificam-se várias representações da participante em relação ao processo de ensino e aprendizagem dentro daquele contexto específico. Em inúmeros momentos, ela retoma o fato de que a falta de material de didático torna-se um obstáculo para seu modo de agir, assim como a curta carga horária disponibilizada para o ensino de língua estrangeira nas escolas da rede municipal daquela cidade.

Porém, pode-se inferir que quando a participante menciona o fato de ter liberdade, mas não material de apoio no contexto em questão, este não significa apenas o aparato lingüístico, mas envolve questões relacionadas à formação continuada, como sugerem Amaral (2005),

Dutra e Mello (2004), Vieira Abrahão (1999) no arcabouço teórico deste estudo. Ou seja, o apoio não está somente na provisão de material didático e sim na formação continuada dos professores.

3.2.2 O planejamento

Considerando a questão do currículo, deve-se mencionar o poder exercido pelo mesmo, enquanto forma de imposição ou dominação. O excerto a seguir demonstra a questão do planejamento anual “conteudístico” aliado ao poder dominante do currículo sobre a prática do professor.

Excerto 26

01 eu achei que esse conteúdo do futuro imediato
 02 ele é o pré-requisito pra o conteúdo do planejamento anual
 03 lá da sexta série então eu já inseri ele agora no quarto bimestre
 04 pra servir de pré-requisito pra eles na sexta série
 05 e também ele é uma gramática
 06 um conteúdo assim até fácil deles entenderem
 07 bom eu acredito da forma que eu passei eles
 08 entenderam alguma coisa

(01/12/2004)

A questão do planejamento é vista aqui como algo a ser seguido à risca conforme a determinação da política educacional local. Porém, neste sentido, vale mencionar novamente a posição dos pesquisadores citados no capítulo I desta investigação, no que se refere à busca pela profissionalidade.

Analogamente, esta posição tem relação ao que Almeida Filho (2006:14) entende como :

a ausência de políticas públicas que possam atacar os vícios e lacunas da macro-estrutura educacional intocada pelos nossos inúmeros bem-intencionados e paliativos projetos de ação com pesquisa embutida voltados para a formação de professores e alunos e irradiados pelas instituições formadoras.

Vieira Abrahão (2006) acredita no desenvolvimento da autonomia e emancipação do profissional, assim como, na inserção do profissional pré-serviço em situações reais do cotidiano escolar para que ao enfrentar tais situações este já esteja equipado com recursos práticos e teóricos.

3.2.3 A questão do tempo

A questão do tempo é ilustrada várias vezes pela professora participante. Nota-se no excerto a seguir, que ela acredita que tempo seja pré-requisito para o processo de ensino e aprendizagem.

Excerto 27

01 o fato de a gente ter uma aula semanal uma aula de uma hora
02 não é tempo suficiente pra você é trabalhar todo o conteúdo
03 que a gente julga necessário
04 então eu acho sim o tempo insuficiente pré-requisito

(01/12/2004)

Ainda relacionado ao tempo, pode-se mencionar o excerto 28, na próxima seção, linhas 07,08 e 09, quando a participante menciona ter apenas uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos por semana, tornando-se inviável promover atividades que suscitem a participação mais ativa dos aprendizes.

O tempo apresenta-se como um fator maximizador dos obstáculos enfrentados pela participante. Desta forma, ela acredita, como já foi dito anteriormente, excerto 10 – linhas 07, 08, 09 e 10, que se o município provesse material didático para os aprendizes daquele contexto, a questão do tempo, ou falta dele, seria minimizada.

3.3 Como são vistos os aprendizes de língua inglesa pela participante

Esta seção tem como objetivo responder à segunda pergunta de pesquisa, ou seja, verificar como a participante da pesquisa vê seus aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem no contexto observado.

Utilizou-se, para a triangulação dos dados, um questionário aplicado aos aprendizes, sessões reflexivas guiadas pelo quadro de Smyth (1992 apud Magalhães, 2004) apresentado no capítulo anterior, entrevista com a participante e gravação em áudio de suas aulas.

Procurou-se observar, para que fossem feitas asserções acerca do assunto, o papel do aprendiz de língua estrangeira durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como eles são representados pela participante durante tal processo, bem como eles vêem o processo.

Aos aprendizes foi aplicado um questionário para se fazer um mapeamento de suas preferências sobre o que acontece e o que pode acontecer em sala de aula.

Pelo mapeamento, levantado por meio do questionário, observa-se que os aprendizes são expectadores passivos quanto aos seus anseios, vontades, curiosidades e desejos eles sentem que não são ouvidos, como é demonstrado no quadro seguinte, resultado das questões do questionário aplicado. Os resultados da investigação, nesta seção, são também apresentados em forma de quadros de acordo com o questionário, além dos excertos com o discurso da professora participante.

A figura a seguir apresenta um mapa que tem como núcleo os aprendizes na aula de língua inglesa e, perifericamente, as representações sobre os mesmos durante o processo. Os aprendizes, vistos como expectadores passivos, apresentam uma tendência a gostar daquilo que é proporcionado pelo professor – metalinguagem do professor; interações centradas no professor – professor como centro do processo.

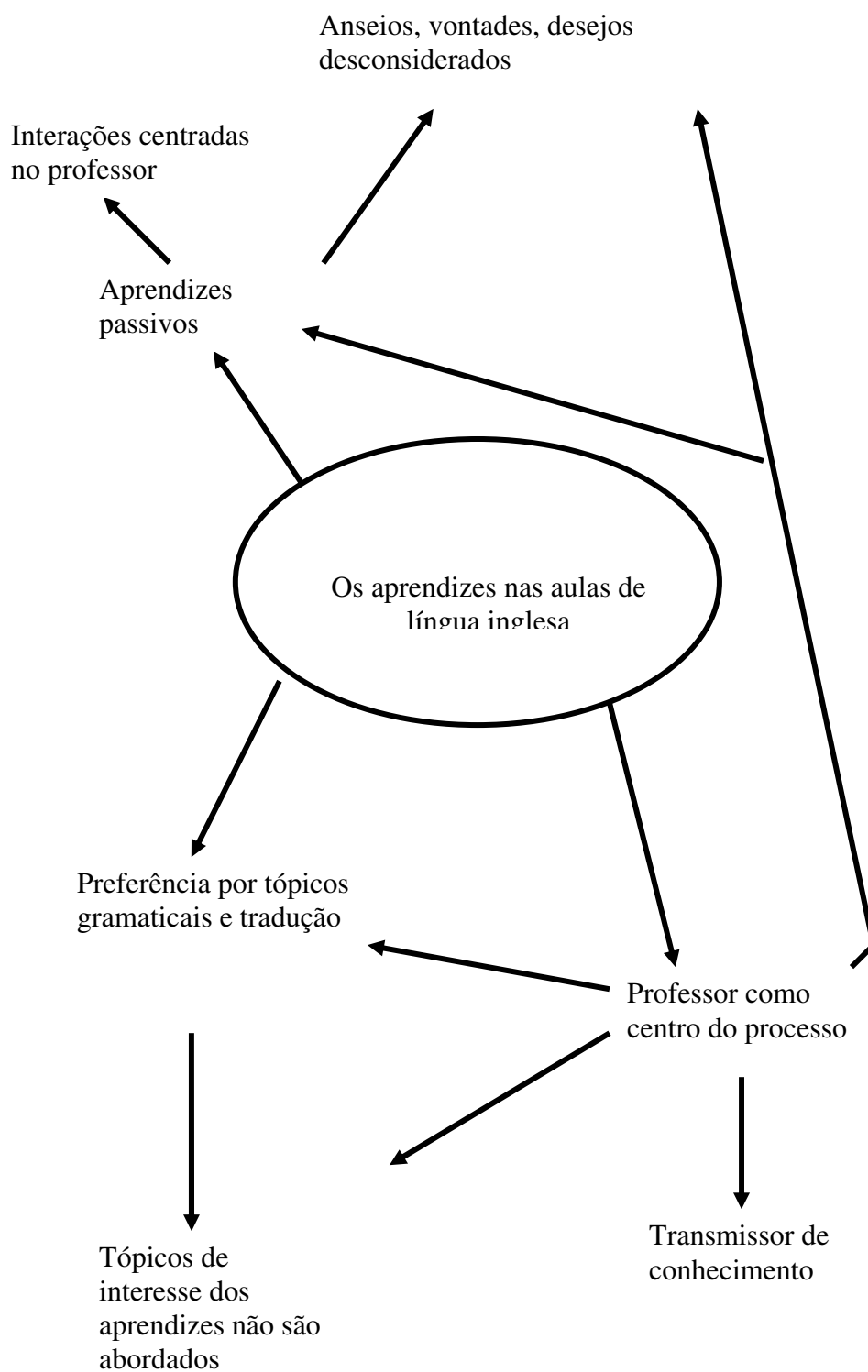


Figura 8- Mapa das representações com foco nos aprendizes (elaborado pelo pesquisador)

A tabela a seguir mostra como os aprendizes vêm a interação durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado. Nota-se que não é dada a eles a oportunidade para que escolham o tipo de interação durante as aulas, caracterizadas pela transmissão de formação cunhada em uma perspectiva de aprendizagem permeada pelo behaviorismo, ou seja, eles são vistos como aqueles que recebem informações por meio de uma operação de estímulo-resposta.

Uma vez que não é proporcionado aos aprendizes uma oportunidade de interação com seus colegas, ou seja, interações aluno-aluno ou alunos-alunos, os pressupostos defendidos pelo interacionismo sócio-histórico e os PCNs não são privilegiados. Sendo assim, a construção do conhecimento não é promovida, ficando o ensino da língua estrangeira no plano da transmissão de informações, formação de hábitos, conforme os postulados do ensino e aprendizagem permeados pelo behaviorismo.

Tabela 2 – Os aprendizes e suas oportunidades em sala de aula

O seu professor dá a oportunidade para que você dê sugestões/opiniões durante a aula? Por exemplo: Ela deixa que vocês decidam se querem fazer uma atividade em pares, em grupo ou individualmente.

29 alunos = NÃO
1 aluno = SIM (mas não justificou)

Um dado bastante relevante é o fato de que quando são questionados acerca dos temas que gostam de discutir em sala de aula, muitos aprendizes respondem fazendo uso da metalinguagem apresentada pela professora participante, em seu discurso, durante suas aulas.

Tabela 3 – Os aprendizes e suas preferências I**Eu gosto das aulas de inglês quando falamos sobre:**

5 tradução de textos
4 futuro imediato
4 Gramática
3 músicas
2 verbos auxiliares
1 verbos
1 present continuous
1 discutimos palavras
1 os sons das palavras
1 tudo
1 rock
1 verbo to be
1 dança
1 matéria nova
1 nós conversamos sobre o texto

Observa-se um grande número de alunos que dizem gostar de tradução de textos, futuro imediato, gramática e outras questões relacionadas à estrutura e metalinguagem. Mediante isso, pode-se fazer a asserção de que os alunos representam o que a eles é proporcionado durante as suas aulas, o que é ratificado pelo excerto 26.

Para contrastar com o dado anterior, apresenta-se o que os aprendizes gostariam de discutir em relação a temas durante suas aulas. Daí a diferença entre o que é oferecido e o que os eles gostariam de discutir.

Quando questionados sobre os assuntos que gostam de discutir durante suas aulas, os aprendizes representam aquilo que lhes é proporcionado, isto é, mediados pelas experiências que lhes são oferecidas, ou influenciados pelas representações da participante. Por outro lado, quando questionados sobre o que lhes é interessante, os aprendizes apresentam resultado diferente do anteriormente mencionado, uma representação na qual transparece a influência da metalinguagem utilizada pela professora durante as aulas.

Tabela 4 – Os aprendizes e suas preferências II

Eu gostaria que falássemos sobre _____ nas aulas de inglês.

6 músicas
5 futebol
5 filmes
2 esportes
1 futuro imediato
1 carros
1 passeios, piadas
1 algumas datas comemorativas
1 muitas coisas
1 cursos
1 romance
1 teatros
1 counter strike
1 piadas
1 filmes e músicas

Entende-se, desta forma, que o modo de agir da participante e suas representações sociais estão intimamente relacionadas e influenciam as representações de seus aprendizes.

Por outro lado, em um momento, durante uma sessão reflexiva na qual se discutiam textos acerca do ensino e aprendizagem, a participante, ao discorrer sobre a possibilidade de trabalhar com temas em suas aulas, mostra-se resistente, de acordo com o excerto a seguir.

Excerto 28

01 mas o que me preocupa também é o seguinte
 02 que é se você lança um tema bem polêmico
 03 provavelmente os temas serão polêmicos né
 04 e você coloca esse assunto numa sala de aula
 05 onde todo mundo quer falar ao mesmo tempo
 06 fica difícil você segurar todo mundo

07 e se você numa sala que a gente trabalha em média 45 alunos
08 se você der a vez para cada um falar
09 fica difícil você controlar esse tempo né

(04/03/2005)

Nota-se que a preocupação da participante de que sua sala de aula seja um ambiente controlado, em termos de disciplina, uma vez que isso é exigido pelo sistema educacional no contexto em que está inserida. Então, os anseios de seus aprendizes ficam abnegados e eles permanecem sem voz durante o processo de ensino e aprendizagem.

Vale contrastar o que foi dito no parágrafo anterior, com a informação da participante na mesma sessão, em relação ao papel do aluno em suas aulas.

Excerto 29

01 ele tem que ser plenamente ativo
02 porque minha aula não é nada sem a participação dele

(01/12/2005)

Continuando a discussão acerca do papel do aluno em suas aulas, P faz o seguinte comentário para descrever esse processo, após assistir um trecho gravado em vídeo de uma de suas aulas.

Excerto 30

- 01 acho que na medida do possível
- 02 levando em consideração a vida deles
- 03 acho que foi né levando em consideração a vida deles
- 04 acho que foi boa
- 05 eu acho que estava de acordo
- 06 com com aquela situação né
- 07 porque como como eu disse
- 08 é eu acho que se eles tivessem um material de apoio né
- 09 talvez a concentração fosse maior
- 10 se eles tivessem mais base
- 11 eu acho que também seria mais interessante pra eles
- 12 é como é é o aluno que faz um exercício de matemática né
- 13 aquele aluno que tem a tabuada na ponta da língua
- 14 ele se concentra no exercício e trabalha bem
- 15 agora o aluno que não sabe a tabuada
- 16 põe o lápis na boca olha pra cima e fica esperando né
- 17 então ele não entende
- 18 ele não consegue se desenrola naquela atividade

(01/12/2005)

Verifica-se aí, novamente, a insistência da participante em retomar a falta de material de apoio como um obstáculo para o seu modo de agir e como uma ferramenta que poderia fazer com que seus aprendizes pudessem ter um melhor desempenho durante suas aulas.

No que tange as estratégias de aprendizagem dos alunos, há também um confronto entre o modo de agir da participante e suas representações com as preferências de seus aprendizes, considerando, evidentemente, tudo o que foi mencionado anteriormente acerca da prática da participante.

Os dados apresentados a seguir demonstram algumas preferências dos aprendizes em relação às suas estratégias de aprendizagem, porém, na maior parte do tempo e durante a observação para coleta de dados desta pesquisa, esses itens não foram contemplados pela participante, embora muitos dos aprendizes apresentem uma preferência para o desenvolvimento de atividades em pares ou grupos pequenos, representando a vontade de interagir com outro que não o professor.

Entende-se, por outro lado, que muitas vezes a postura da participante ao proporcionar a maior parte das atividades centralizadas na interação professor – aluno, deve-se ao fato do rigoroso controle da disciplina e “*lei do silêncio*” exigida pela direção da escola e observada pelo pesquisador. Sabe-se que aulas cuja interação principal ocorre no plano aluno-aluno têm um nível de ruído muito maior que a interação centralizada no professor.

Outrossim, deve-se mencionar a questão cultural relacionada ao processo de ensinar e aprender referente aquele contexto, uma vez que se trata de uma escola municipal bastante antiga e com normas rígidas de disciplina e com características bastante tradicionais.

Tabela 5 – Os aprendizes e suas preferências III

Como você gosta de aprender inglês na sala de aula?

4	trabalhando individualmente
15	trabalhando em pares
14	trabalhando em grupos pequenos
8	trabalhando com a sala toda
9	trabalhando por meio da leitura
16	jogando
17	vendo filmes
12	escrevendo no caderno
18	trabalhando com música
2	outros: trabalhando com livros; internet.

Poucos são os aprendizes que preferem trabalhar individualmente. Entretanto, durante todas as aulas observadas, não foram proporcionadas atividades de interação aluno-aluno, mas apenas atividades centradas no professor e/ou na interação professor-aluno, apesar dos aprendizes apresentarem a preferência pelo desenvolvimento de tarefas em sala de aula.

Tabela 6 – Os aprendizes e suas preferências IV**Você gosta que:**

11 o professor explique tudo
18 o professor dê atividades para vocês desenvolverem (exercícios, tradução, diálogo)

Quanto ao conteúdo, os aprendizes representam suas preferências vinculadas à gramática e à tradução, conforme os dados a seguir. Desta forma, pode-se observar que a representação dos aprendizes está relacionada ao que é representado pela participante, conforme demonstrado anteriormente.

Dos aprendizes que responderam ao questionário, a maioria das respostas apresenta a gramática e o vocabulário como preferência. Porém, observa-se também que há uma grande ocorrência de respostas voltadas para o *listening*.

Tabela 7 – Os aprendizes e suas preferências V**Quanto ao conteúdo, eu gosto de (você marcar mais de uma opção):**

18 estudar gramática
22 aprender palavras novas
17 aprender sons e pronúncia
9 ler e compreender textos
16 escrever em inglês
23 ouvir gravações em inglês (fita, Cds)

A maioria dos aprendizes que responderam ao questionário se dizem não estimulados a compartilhar algo que possam trazer de suas casas ou de experiências fora da sala de aula, como apresentado pelos dados seguintes.

Tabela 8 – Os aprendizes e a motivação I

Alguma vez você se sentiu motivado a levar algo relacionado à língua inglesa para mostrar durante as aulas de inglês?

Não 26
Sim 3

Dos três alunos que disseram se sentir estimulados a levar algo para a aula de inglês e compartilhar com o grupo, apenas dois justificaram suas respostas.

Tabela 9 – Os aprendizes e a motivação II

Alguma vez você se sentiu motivado a levar algo relacionado à língua inglesa para mostrar durante as aulas de inglês?

Se você respondeu AFIRMATIVAMENTE a questão acima, descreva a situação

1 aluno respondeu que não, mas justificou (eu não trouxe nada porque não tinha nada de interessante)
 Levei para saber o significado
 Trouxe uma Despertar (revista) para mostrar o que há por trás da festa do Halloween
 Foi uma tabela de palavras

Outras questões observadas estão relacionadas à visão da participante em relação a construção da identidade e o papel de seus aprendizes em sua atuação como professora de língua estrangeira. Também foram levantados dados para verificar as representações da participante relacionadas a questões de poder e submissão, sobre homem e sociedade.

Quanto à construção da identidade do aluno, durante uma sessão reflexiva a participante foi questionada e respondeu o seguinte, após um momento de desestabilização causada pelo questionamento:

Excerto 31

01 a sei olha eu mi lembro até qui eu já trabalhei com música com eles
 02 né e eu utilizei várias dinâmicas pra trabalhar essa música
 03 então eu faço uma relação o seguinte
 04 quando eu trabalhei a música
 05 eles si preocuparam em curtir a música
 06 e não em aprender
 07 então eu num sei se a técnica que ou a metodologia
 08 que eu utilizei não foi adequada
 09 mas enfim é é a técnica que eles usam em cursinhos particulares né
 10 em escolas particulares onde você é é
 11 retira algumas palavras da música
 12 e eles têm que ouvir completar traduzir e tal
 13 você passa aí algumas informações
 14 então foi mais uma aula assim de digamos assim
 15 passatempo do que de troca de informações mesmo né
 16 e depois eles ficaram com a música na cabeça
 17 mas a tradução foi esquecida
 18 a gramática que estava inserida naquela na letra daquela música
 19 não foi absorvida né
 20 então eles não tiveram assim um bom rendimento com a música
 21 e quando você trabalha assim é textinhos pequenos
 22 é frase então eu percebo que eles aprendem mais
 23 então é eu acredito é sobre a interação que né
 24 que é a pergunta

(01/12/2004)

As seguintes asserções podem ser feitas considerando o excerto anterior, uma vez que no momento de responder a questão, a participante se sentiu desestabilizada e ao responder perdeu o foco da pergunta. Muitas vezes, por estar sob um rígido controle escolar, levando-se em consideração o sistema educacional, o currículo, o planejamento, a exigência do sistema como um todo e, muitas vezes, sistema gerenciado por profissionais de outras áreas, a participante não tenha tido uma possibilidade de proporcionar ou pensar em proporcionar atividades que promovessem a construção e desenvolvimento da identidade de seus aprendizes.

Ao ser mais uma vez questionada acerca do desenvolvimento da identidade dos aprendizes, a participante reformula sua resposta e se expressa um tanto angustiada com a

questão. O excerto seguinte explicita uma tentativa de relacionar o seu modo de agir com o desenvolvimento da identidade de seus aprendizes.

Excerto 32

- 01 isso depende de cada aula né
- 02 depende de cada conteúdo que é trabalhado com eles
- 03 porque é cada informação que você passa né
- 04 às vezes eles têm mais facilidade ou mais dificuldade
- 05 de entender essa informação
- 06 então eu acho que depende muito né
- 07 também eu acho que dá pra dá pra ajudar eles
- 08 um estou meio perdida nessa pergunta
- 09 pelo menos eu tento até no começo do ano
- 10 passar pra eles o valor dessa cultura né
- 11 eu procuro dizer pra eles olha isso é importante
- 12 você pode até não gostar dos americanos
- 13 mas hoje em dia ninguém vive mais sem a língua estrangeira né
- 14 você precisa ter noções
- 15 você precisa é saber se defender eu digo
- 16 assim então eu acho que isso ajudou
- 17 porque eles têm vontade de encontrar uma pessoa na rua
- 18 eu já até tentei levar algum americano na escola pra eles
- 19 eles querem dizer *good morning how are you*
- 20 eles têm essa vontade
- 21 então eu acho que isso é bom pra eles

(01/12/2004)

Percebe-se, então, que questões voltadas para a identidade dos aprendizes vêm sendo omitidas pela política educacional no contexto estudado. Quando indagada sobre como o seu modo de agir em sala de aula contribui para construção da visão de homem e sociedade, a participante apresenta várias representações, tais como a influência dos PCNs em relação a este tema, a questão da ética, do respeito mútuo entre os indivíduos e que o conhecimento é transmitido por meio de informações. O excerto a seguir, mostra estas representações, que podem ser relacionadas com vários excertos mencionados anteriormente.

Excerto 33

01 bom apesar de trabalhar com a língua inglesa
02 eu também trabalho é a ética
03 que é um que é um como é que chama meu deus
04 é um dos temas um dos temas transversais
05 que que o pcn tem né
06 então eu trabalho com eles a importância de um bom relacionamento
07 a importância de uma boa educação né
08 eu trabalho com eles
09 converso muito com eles
10 sempre tiro um pedacinho da aula pra comentar sobre esse respeito
11 porque hoje em dia eles estão preocupados só em se defender né
12 eles querem só se defender
13 então eles esquecem de conversar dialogar
14 dizer é muito obrigado né
15 manter uma relação de respeito de humildade
16 então eu procuro sempre passa isso pra eles
17 porque se eu chego na sala de aula só gritando
18 jogando as informações pra eles
19 falar olha quem não aprender vai repetir de ano ta
20 não não é assim
21 não entendeu pergunta de novo
22 então eu procuro transmitir as informações pra eles
23 de uma maneira mais simples mais calma mais calma né
24 pra ver se eles não se alteram tanto em sala de aula
25 e pra ver se eles têm um comportamento melhor também né
26 procuro assim ser carinhosa
27 na hora da troca de informações
28 digamos assim

(01/12/2004)

Observa-se que as expectativas dos alunos não são consideradas no planejamento das aulas da professora participante. Tal fato pode ser justificado por algumas representações de ensino e aprendizagem da mesma, tais como as apresentadas no quadro a seguir que são marcadas pela(s):

Quadro 5- Representações de ensino e aprendizagem I (elaborado pelo pesquisador)

• Necessidade de uma linearidade no processo de ensino e aprendizagem;
• Aulas planejadas sem um tema, mas sim a partir de um tópico gramatical;
• necessidade de se cumprir um planejamento anual previamente elaborado, sem um levantamento das expectativas e necessidades dos alunos;
• Falta de material didático;
• Preocupação com a forma e não a função (considerando a representação de língua(gem) da participante).
• Preocupação com uma disciplina rigorosa exigida pela direção da escola

3.3.1 Quadro das representações mais significativas acerca do ensino e aprendizagem da participante

Esta seção tem como objetivo apresentar um quadro com algumas representações da participante em relação à língua(gem), ensino e aprendizagem e ao papel dos alunos no processo de ensino. Alguns excertos foram selecionados para exemplificar suas representações.

P		Exemplo
Representações de língua(gem)	Língua(gem) como sistema de regras; preocupação com a estrutura e não com o uso da língua.	Excerto 05 03 eu até acredito que com a maioria aconteceu 04 foi de de entender a informação da função do <i>going to né</i> 05 que seria pra um futuro imediato pra eles identificar um verbo <i>to be</i> 06 porque quando você fala em verbo <i>to be</i> 07 que é o que mais se trabalha nessas escolas públicas
Representações de ensino e aprendizagem	Ensino e aprendizagem como transmissão de conhecimentos	Excerto 26 15 ele trabalha muito mais 16 porque ele tem que como eu disse ele procura transmitir as informações 17 o máximo de informações possível 18 e o mais resumido possível também 19 porque ele quer passar tudo
Representações do papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa	Alunos como expectadores; sujeitos passivos.	Excerto 29 01 mas o que me preocupa também é o seguinte 02 que é se você lança um tema bem polêmico 03 provavelmente os temas serão polêmicos né 04 e você coloca esse assunto numa sala de aula 05 onde todo mundo quer falar ao mesmo tempo 06 fica difícil você segurar todo mundo

Elaborado pelo pesquisador

Assim, encerra-se a análise de dados, observando-se que no contexto estudado as representações de ensino aprendizagem ainda estão calcadas numa visão tradicional, na qual a

aprendizagem da língua estrangeira –inglês é focada nos aspectos gramaticais, ou seja, língua vista como sistema lingüístico, cabendo aos alunos um comportamento de expectadores passivos.

Acredita-se, no entanto, que o tudo que foi observado provém do processo de formação de professores, do papel da universidade naquele contexto e da política educacional do município.

No próximo capítulo, apresentam-se as considerações finais e os encaminhamentos sugeridos pelo pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experiência não é o que acontece com um homem; é o que um homem faz com o que lhe acontece.

Aldous Huxley

Estas considerações têm como fim retomar as observações feitas ao longo do estudo. Conforme explicitado na introdução deste trabalho, esta pesquisa foi gerada com o objetivo de se levantar as representações de língua(gem) e ensino e aprendizagem de uma professora em seu contexto de atuação e como esta vê seus alunos.

Durante o desenvolvimento deste estudo, procurou-se discorrer sobre o ensino de língua inglesa em uma escola da rede municipal de ensino em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul, onde se encontra uma instituição pública de ensino superior que forma professores de língua estrangeira-inglês, porém, questões relacionadas ao ensino e aprendizagem não fazem parte das discussões acadêmicas, até o momento, naquele local.

Também, objetivou-se verificar se fatores relacionados a questões de formação da professora, de ordem político-educacional e do papel da universidade são representados no modo de agir da participante, na sua concepção de língua(gem) e no modo pelo qual vê seus aprendizes.

Apesar da pequena intervenção feita por meio da discussão dos textos teóricos apresentados como o objetivo de promover uma reflexão, pode-se dizer que eles causaram um efeito perturbador na professora participante, bem com as perguntas propostas por Smyth para que se conduza uma sessão reflexiva.

Ao se responder a primeira pergunta de pesquisa, podemos considerar que a representação de língua(gem) apresentada pela participante encontra-se atrelada aos conceitos de língua como estrutura, ou o que é chamado por Tudor (2001) de língua como sistema lingüístico, ou por outro lado, língua e não linguagem conforme o postulado saussuriano.

Em relação às representações de ensino e aprendizagem da professora participante, verificou-se uma postura com características bastante tradicionais que vão desde a disposição das carteiras em sala de aula até a interação aluno-professor e aluno-aluno, praticamente centradas no professor, o que permite verificar que postulados teóricos apresentados no

arcabouço teórico deste estudo, tal como a visão interacionista sócio-histórico, que é privilegiada pelos PCNs, não é praticada.

Junte-se a isso, o fato de que a postura da direção da escola não permitir uma sala de aula com nível de ruído muito alto e que o planejamento focado em itens gramaticais são visivelmente representadas pela participante em sua prática.

Todos os fatores mencionados anteriormente convergem para o modo como a participante vê seus aprendizes. Durante o capítulo de análise e discussão dos dados, observa-se uma passividade no papel dos aprendizes, o que é pode ser considerado como uma representação social da participante. Os aprendizes estão inseridos em um contexto em que a passividade no processo de ensino e a postura diretiva, centrada no professor, são consideradas a melhor alternativa ou meio para o ensino.

Pode-se inferir que as representações de ensino e aprendizagem estão calcadas na formação da participante e na política educacional adotada no contexto estudado, uma vez que representações sociais estão intimamente ligadas aos valores, noções e práticas que constituem um referencial comum, estabelecendo uma realidade consensual, conforme Gilly (2001:322):

Devido à importância dos riscos sociais a ele associados, o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discurso do usuário.

Como observado durante o estudo, as representações sociais são construídas a partir da apropriação que a professora faz da prática das suas relações e dos saberes históricos e sociais, conforme Dotta (2006).

Ainda, vale mencionar que as investigações acerca das representações sociais possibilitam a organização e ampliação dos conhecimentos na área da Educação, no que se refere ao desvelamento da identidade profissional dos professores, produzindo subsídios para

que se atenda as necessidades destes, seja na formação em serviço quanto na continuada (Dotta, op.cit.). Também, conforme Flament (2001), valendo-se da TRS, cabe às pesquisas apontar o papel preponderante das práticas sociais no desencadeamento de transformações profundas das representações. Sendo assim, seguem-se alguns encaminhamentos sugeridos pelo pesquisador.

A formação continuada como processo contínuo de aprendizagem (DUTRA e MELLO, 2004), de caráter emancipatório voltada para o desenvolvimento da autonomia (Viera Abrahão, 2006), para a reflexividade crítica (DUTRA E MELLO, 2004; MAGALHÃES, 2004; OLIVEIRA, 2004; PIMENTA, 2002 e VIEIRA ABRAHÃO,1999) pode ser uma atitude bastante válida naquele contexto e que pode ser concretizada por meio de ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação ou pela Universidade Pública local, ou as duas conjuntamente.

O papel da universidade ainda tem que ser melhorado, no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no contexto pesquisado, a fim de promover uma formação mais sólida para os professores pré-serviço e a oportunidade de formação continuada para os professores em-serviço, seja por meio de discussões, de pesquisas ou qualquer outra forma que fomente uma formação emancipadora naquela localidade.

Uma formação pré e em serviço, naquele contexto, cujas visões de ensino e aprendizagem estejam voltadas para “formação de alunos-pessoas-cidadãos e não apenas de sabedores de conhecimentos reveláveis em exames específicos” (ALMEIDA FILHO, 2006:13).

Ação da associação de classe estadual, fundada no primeiro semestre de 2006, que poderá promover, além do fortalecimento da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, oportunidades para que as questões relacionadas a este sejam discutidas.

Portanto, muitos fatores devem ser discutidos e implementados no contexto estudado com o fim de promover novas práticas sociais e, conseqüentemente, as transformações sociais de ensino e aprendizagem. Retomando a discussão apresentada no arcabouço teórico, a formação continuada é essencial na vida profissional de um professor, uma vez que esta é um processo contínuo de aprendizagem (DUTRA e MELLO, 2004).

Percebeu-se, também, que mesmo tentando proporcionar aos professores de língua inglesa um suporte para a formação continuada, o município ainda não conseguiu dar um bom formato ao projeto, pois há necessidade de um curso de formação continuada que proporcione recursos teóricos acerca das teorias de aprendizagem de língua estrangeira, abordagens de ensino (comunicativa, pós-método) e, em segundo momento, preparação para aplicação, isto é, reflexões sobre a prática, assim como os fatores, anteriormente citados, relacionados à formação do cidadão. Neste sentido, Almeida Filho (2006:13), ao discorrer sobre a formação de professores, sugere que os professores “se atualizem por cursos e leituras constantes com foco correto no cerne da especialidade primeiro e só depois nas ampliações e atualizações nos arredores disciplinares”.

Finalmente, acredita-se que as representações sociais possam ser modificadas desde que haja uma política educacional que privilegie o trabalho do professor, e que possa ampará-lo, equipá-lo e que seja desenvolvida uma formação continuada por profissionais especializados na área com o fim de promover uma experiência de ensino e aprendizagem mais satisfatória para a comunidade daquele local.

Entende-se, portanto, que este estudo cumpriu seu objetivo de investigar as representações sociais de ensino e aprendizagem da professora participante considerando as teorias apresentadas no arcabouço teórico. Acredita-se que este trabalho possa contribuir para o estabelecimento de estratégias na formação de professores no sentido de reforçar pontos específicos do contexto estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, Denise; MARGONARI, Denise M. **O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência.** In: Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa n. 6. São Paulo, SP: APLIESP, 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes, 1998.

_____. **O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?** In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação.* Campinas, SP: Pontes editores e Artelíngua, 2005

_____. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE.** In: Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa n. 9. São Paulo, SP: APLIESP, 2006.

AMARAL, Vera L. **Vamos começar do fim?** In: BRUNO, F. T. C. *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.* São Carlos: Claraluz, 2005.

ANDERSON, J. R. **The Adaptive Character of Thought.** NJ:Lawrence Erlbaum, 1990

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 2000.

BARCELOS, Ana M. F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Crenças, ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BIZON, A.C.C. **Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira.: um Estudo Comparativo.** Dissertação de Mestrado. Campinas. UNICAMP, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BREEN, M.P. e CANDLIN, C.N. **The essentials of a communicative curriculum.** In: *Applied Linguistics*, 1(2). Oxford: Oxford University Press, 1980.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CASTRO, Solange T. R. **A identidade do professor de inglês da perspectiva de um fórum de formação acadêmico-profissional: Diferentes momentos, diferentes olhares.** In: Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa n. 9. São Paulo, SP: APLIESP, 2006.

CHAUDRON, C. **Second language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

DAMIANOVIC, M.C.C.C. **A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva.** Tese de Doutorado, São Paulo: PUC, 2004.

DAM, L. e GABRIELSEN, G. **Developing learner autonomy in a school context – A six-year experiment beginning in the learners’ first year of English.** In: *Autonomy and self-directed learning: present fields of application – Project n°. 12: “Learning and teaching modern languages for communication”*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation – Council of Europe, 1988.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000

DILLINGER, M. **Forma e função na Lingüística.** São Paulo: D.E.L.T.A. vol.8, 1991.

DOTTA, Leanete T. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP: Editora Aliena, 2006.

DUTRA, Deise P. **A formação pré-serviço e o currículo de letras.** In: Gimenez, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança.* Londrina: ABRAPUI, 2003.

DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas, SP: Pontes Editores, Artelíngua, 2004.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

ERICKSON, F. e WILSON, J. Sights and sounds of life in schools: A resource guide to film and videotape for research and education. In: Resource Series n.125.p.39-52. Michigan, 1982.

FLAMENT, Claude. **Estrutura e dinâmica das representações socais.** In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais.* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FREEMAN, D. Intervening in Practice Teaching. In: RICHARDS, J.C. e NUNAN, D. *Second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

GIL, Glória. **Maapeando os estudos de formação de professores de línguas.** IN: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F. (orgs). *Lingüística aplicada e contemporaneidade.* São Paulo, SP: ALAB, Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da educação.** In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais.* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GIMENEZ, Telma; SANTOS, Fernanda A.. **Análise de um curso modular para formação de professores de inglês: considerações sobre reflexão prática.** In: Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa n. 8. São Paulo, SP: APLIESP, 2005

GOMES, Luiz F. **Formação de professores: olhando para o futuro.** In: Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa n. 9. São Paulo, SP: APLIESP, 2006.

HORIWAKA, Alice Y. **Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa.** In: MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

HUTCHINSON, T.; A. WATERS **English for specific purposes – a learning-centred approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. H. **On communicative competence.** In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais.** IN: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais.* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. **O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista.** In: CONSOLE, D.A. e VIEIRA-ABRAHÃO. *Pesquisas em Lingüística Aplicada-Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.* São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications.** New York: Longman, 1985.

_____. **El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2.** In: LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visar, 1992.

LANE, Silvia T. M. **Usos e abusos do conceito de representações sociais.** . In: SPINK, M. J. *Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

LIBÂNEO, J.C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?.** In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E.(orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, L.M. **Representações sociais de leitura: práticas discursivas do professor em formação.** Tese de doutorado. UNICAMP, 2005.

MAGALHÃES, M. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MALMBERG, B. **Ferdinand Saussure e a escola de Genebra**. In: *As novas tendências lingüísticas*. São Paulo, SP: Nacional, 1974.

McDONOUGH, J. & McDONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers**. London: Arnold, 1997.

MCLAUGHLIN, B. **The Monitor Model: some methodological considerations**. In: *Language Learning* 28. Oxford: Blackwell Publishing, 1978.

MITCHELL, R. e MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

_____. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers An International Thomson Publishing, 1999.

OLIVEIRA, Eliane C. **A prática educacional de professoras iniciantes**. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Artelíngua, 2004.

OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. In: *Contexturas- Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Edição especial n. 09. São Paulo: APLIESP, 2006

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Using learning strategies to develop skills in english as a second language**. Focus, National Clearinghouse for bilingual education, 1984.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies**. New York: Newbury, 1990.

PIMENTA, S.G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. E GHEDIN, E.(orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998.

_____. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In: SPINK, M. J. *Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

SCHACHTER, J. **Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar.** In: *Applied Linguistics*. Vol. 9, n.3. Oxford: Oxford University Press, 1988.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner.** How Professionals Think in Action. New York. Basic Books, 1983

SCHÜTZ, R. **The Communicative Approach.** In: <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>> Acessado em 20/04/2004.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, Ed. Universidade de São Paulo, 1982.

SPINK, Mary J. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais.** IN: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SWAN, M. A. **Critical Look at the Communicative Approach.** In: *ELT Journal*. Vol. 39/2. Oxford: Oxford University Press, 1985.

TELLES, João A. **A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor.** In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: Ed. UEL, 2002.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom.** Cambridge University Press, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Tentativas de construção de uma Prática renovada: a formação continuada em questão.** In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 1999

_____. **Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro.** In: Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa n. 9. São Paulo, SP: APLIESP, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. e OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. **Repensando o curso de letras: habilitação em língua estrangeira.** In: LEFFA, V. J. (compilador). *TELA* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1994.

WAGNER, Wolfgang. **Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais.** IN: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WALLACE, M. **Action-Research for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WATSON-GECEO, K.A. **Ethnography in ESL: Defining the Essentials.** In: *TESOL QUARTERLY* - 22, 1988.

WHITE, L. **Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence.** In: *Applied Linguistics*. Vol. 2, n. 2 Oxford: Oxford University Press, 1987.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Lingüística.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002

WIDDOWSON, H.G. **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford University Press, 1979.
_____. **Aspects of language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1991

WILKINS, D.A. **Notional Syllabuses.** Oxford University Press, 1976.

ANEXOS

Entrevista semi-estruturada

- 1- Como se deu seu interesse pelo ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês): ocasionalmente ou por vocação?
- 2- Antes de sua formação acadêmica, você curso o ensino regular ou o magistério?
- 3- Há quanto tempo você atua na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?
- 4- Você poderia descrever como foi o seu aprendizado de língua inglesa? Por quanto tempo você estudou inglês? Você poderia descrever uma aula?
- 5- Você poderia descrever uma aula de inglês que te marcou ou que você se lembra?
- 6- Durante a sua formação acadêmica, na universidade, como foi a sua preparação durante a licenciatura para que você exercesse a docência no ensino de língua inglesa?
- 7- Quando você está preparando a suas aulas, como você seleciona e prepara as experiências que serão proporcionadas aos seus aprendizes?
- 8- Qual a frequência que você participa de cursos de atualização ou formação continuada?
- 9- Dentro do estabelecimento de ensino no qual você trabalha você tem algum suporte didático-pedagógico?
- 10- Você tem a oportunidade de discutir com sobre sua prática com outros colegas da mesma área?
- 11- Qual a importância das teorias de ensino e aprendizagem para a sua prática docente?
- 12- Como você vê os seus aprendizes? Você poderia falar sobre as características sócio-econômicas e sociais dos aprendizes com os quais você se relaciona em sala de aula?
- 13- O que é linguagem?

P: Como é que se deu seu interesse pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa ou seja você a dá aulas ocasionalmente ou foi por vocação (nome da professora)

P2: Bom eu quando quando primeiro quando eu decidi fazer letras né a minha opção sempre foi inglês (+) primeiro que eu adorava meu professor de inglês sempre tive (+) assim (+) uma empatia com ele e foi muito legal e daí eu resolvi fazer letras e depois porque gostei também da minha professora de inglês na na faculdade e me identifiquei com inglês tinha vontade de enrolar a língua e daí comecei depois que me formei a comecei com algumas aulas de substituição até que meu trabalho foi reconhecido né não tinha concurso na época (+) e fui pegando uma substituição daqui outra dali nunca tive vínculo nenhum né com escola nenhuma foi sempre através de substituição e num agora duns três anos pra cá que eu tenho trabalhado mais mais freqüentemente num num local só

P: e antes da sua formação acadêmica você cursou o o magistério ou não ou foi o ensino regular

P2: fiz é (-) contabilidade por incrível que pareça nada haver mais é porque na época tava na na moda no auge os cursos de (+) é os cursos profissionalizantes e minha mãe acreditava que eu tinha que fazer algum algum curso desse ou era eletro-técnica contabilidade ou enfermagem aí minha mãe fazia enfermagem e eu fui fazer contabilidade e também eu trabalhava na época e só podia estudar de noite o magistério era só é (---) no período matutino

P: e há quanto tempo mesmo você está atuando na na área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira

P2: a aproximadamente uns sete anos

P: Você poderia descrever a sua como é que foi o seu processo de aprendizagem de língua de inglês como é que você é aprendeu inglês se você si lembra de uma aula (+) de alguma coisa interessante que seus professores faziam durante as aulas de inglês

P2: sim meu professor ele era enorme né ele lembrava o Tim Maia ele era muito risonho muito brincalhão mas é tudo com com limite né agora é hora de brincar agora é hora de estudar então nós tínhamos vários momentos nas nossas aulas e (---) eu me lembro que dava tempo de tudo na época nós tínhamos é como apoio livro que ajudou bastante eu tenho o meu livro até hoje que eu estudei com ele também então é(---) então eu gostava do professor e gostava da aula daí eu comecei a me interessar sabe ele falava bonito quando é eu tinha alguma dificuldade ele me mostrava o caminho para eu procurar então eu nunca tive muita dificuldade porque ele me mostrou o caminho sabe então daí em diante eu fui correr atrás

P: Durante a sua formação acadêmica é(---) nas aulas de prática de ensino como é que foi a sua preparação pra a docência como é como é que você preparada durante o seu curso de licenciatura para ensinar a língua inglesa você se lembra das aulas de prática de ensino como eram essas aulas

P2: Perfeitamente até acho que foi a o que mais me decepcionou na faculdade é(---) nós tivemos é (---) metodologia tinha lá uma disciplina que era metodologia de ensino de metodologia não tinha nada só si tinha teoria de ensino sabe então nós estudamos o semestre todo no final do semestre a professora pediu que nós apresentássemos uma aula uma aula dinâmica eu me lembro que eu morava em Lins e as outras que iam apresentar a aula comigo moravam em outras cidades assim no extremo também né ninguém morava na cidade onde fazia a faculdade i pra carregar o material pra preparar essa aula tinha combinado de cada uma levar um pouquinho i nu final ninguém levou nada só eu levei as coisas sabe pra apresentar eu levei uma sacola no ônibus enorme parecia que eu tava de mudança tremia mais do que vara verde porque nunca tinha dado aula não sabia por onde começar e a sala inteira assistindo nossa aula então aquilo pra mim foi assim desgastante não sei como é que foi essa aula porque eu fiquei tão nervosa tão apavorada eu estava desestruturada na parte teórica eu tava bem mas na prática mesmo sabe num eu acho assim que faltou uma dinâmica no curso

durante o curso não só a teoria mas a dinâmica está inserida ali porque já que o nome era metodologia então tinha que né aí você não só mostrar a teoria mas sim a prática também e eu vejo todos reclamarem numa boca só a gente quando sai da faculdade não sai preparado pra enfrentar uma sala de aula você vem com uma visão totalmente diferente você chega que nem um pavão querendo mostrar tudo que sabe chega lá encontra aquelas carinhas assim tudo de assustado falando que será que ele vai me dizer (+) que que ele está dizendo ela está dizendo né então acho que falta um pouco essa preparação de como chegar na sala de aula tudo aí fala o estágio é diferente é diferente porque cada professor tem uma técnica cada professor tem um um um como é que se diz (+) a uma abordagem diferente né alguns já vem com uma sala a um certo tempo outros tão chegando agora então é é complicado

P: você já atuou você já trabalhou em alguma escola de idiomas

P2: (++) um não (+) escolas de idiomas não

P: Como é que você seleciona as experiências de aprendizagem que são aplicadas durante a sua prática de ensino pra que você possa atingir o objetivo da sua disciplina como é que você faz a seleção dessas atividades nu que você pensa ao selecionar essas atividades ao preparar a sua aula

P2: bom primeiro que eu tenho três filhos né e(---) converso muito com eles e(---) procuro saber sempre o que que está o que está rolando (risos) entre aspas aí né que é que que eles mais utilizam o que que é mais importante pra eles então baseado nisso eu vou buscando materiais pra que eu possa preparar as minhas aulas e procuro saber também a realidade da dos meus alunos procuro saber como é que eles vivem o que que eles acham interessante o que que eles precisam o que que eles gostariam de aprender de inglês né o que que eles não gostam qual é a parte que eles não gostam procuro sempre intercalar uma pintura um texto alguma coisa diferente um teste(+) procuro sempre variar as atividades porque não é fácil trabalhar na na ((acho que ela queria dizer escola pública)) sala de aula

P: durante a sua atuação como docente você participou de curso de atualização ou formação continuada que foram oferecidos pelo município

P2: (++) não entendi a pergunta desculpa

P: é o município tem oferecido nesse período que você tem trabalhado

P2: a com certeza

P: cursos de atualização de formação continuada

P2: tem nossa eles me proporcionaram primeiro eles contrataram uma professora particular pra gente sabe foi assim olha a melhor coisa que aconteceu pra gente foi ela deu uma estrutura deu uma base sabe abriu caminho pra gente então daí em diante nós começamos a trabalhar com segurança quando encerrou esse curso logo em seguida u u município ofereceu pra gente o estudo do PCN que foi maravilhoso apesar dos encontros acontecerem aos sábados mas nós trocávamos experiência trocávamos atividades discutíamos a a respeito da do nosso trabalho de sala de aula o que que tinha dado certo o que que não tinha nossa o PCN caiu assim pra gente como uma luva (+) né e depois que nós encerramos o PCN acredite ou não perdemos o contato ninguém sabe mais o que que você está trabalhando sentimos a necessidade desses encontros só que ninguém é (---) si dispõe a marcar um horário determinado para ir e fazer esse encontro quando o município determinava tem que sê assim reclamando chovendo fazendo sol (+) estivesse como estivesse o dia tava estávamos todos lá mas agora a gente num consegue encontrá um momento mas foi muito bom

P: dentro do do estabelecimento de ensino que você leciona há um suporte didático pedagógico a que você possa recorrer por exemplo é material orientação da coordenação biblioteca

P2: não não o que nós tivemos foi isso um curso i depois esse pcn mas a gente assim se você precisa você vai na gerência de educação eles até ajudam mas a disposição não

P: Você já falou um pouco sobre isso mas é além desses encontros sobre os pcns onde e essas aulas que vocês tinham a oportunidade de discutir sobre a prática de ensino você tem essa oportunidade com outros colegas dentro do estabelecimento de ensino que você trabalha ou não (+) di discutí sobre a sua prática

P2: ai é esse é complicado de falar porque pra falar a verdade não não porque é não sei se é só nas escolas ou eu só conheço o mundo da escola o mundo escolar mas é um querendo sê melhor do que o outro então quando você você propõe trabalhar alguma coisa num às vezes a pessoa não entendi que é pra ajudar entendi que está ti usando pra si promover e num é isso sabe é como eu ouvi um dia desse nossa fulano tá com uma atividade tão legal se passasse pra todo mundo ia sê tão bom né eu falei olha que coisa porque esconder isso aí vai acabar daqui uns dias vai vai sê ultrapassado num é então vamos o que a gente descobrir de bom vamos trocar figurinha vamos mostrar um para outro e não ficar guardado a sete chave num é eu eu acho complicado

P: Como é que você encara o planejamento (+) o planejamento (+) das aulas que você tem que fazer como é que você vê isso

P2: olha eu gosto muito do que eu faço gostaria de ganhar mais e trabalhar menos vou explicar porque eu gosto de sentar preparar minha aula entrar numa sala de aula preparada i eu gosto de estudar também só que eu preciso de muitas aulas para receber um pouquinho mais e quase não me sobra tempo não vou dizer pra você que toda aula que eu entro eu entro preparada tem aula que eu entro preparada tem aula que não mas eu gostaria de preparar melhor as minha aulas gosto do planejamento acho que ele tem que acontece ganha o professor ganha o aluno ganha a comunidade ganha a sociedade com planejamento então eu acho que é fundamental planejamento só que infelizmente é as horas atividades são insuficiente pra planejamento não tem como né é a a disponibilidade de materiais também eu acho é difícil quase não não tem a gente tem que buscar a nossa a a o nosso planejamento é feito como em casa a hora que o marido dorme a hora que o filho né estar fazendo uma tarefa você está do lado planejando e auxiliando né então é difícil mas é fundamental o planejamento por experiência por experiência nas duas nus dois lados tanto de uma aula com planejamento como de uma aula sem planejamento

P: e como é que você vê o papel do aluno e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem

P2: (++) como assim

P: qual você acha que é seu papel dentro da sala de aula e o papel do aluno

P2: ó eu acho que é um papel só aprender os dois primeiro eu estou ali está certo que minha função é ensinar ou parte do que eu sei pra ele ou tudo do que eu sei pra ele depende mais do interesse dele né mais eu também estou ali pra aprender com ele porque às vezes u que eu acho que é bom pra ele não tá sendo às vezes o que eu acho que é útil pra ele num está sendo né e o que eu acho que a isso aí num tem nada haver tão vai sê o que vai servir pra ele então o que que eu preciso fazer entender o meu aluno conhecer o meu aluno saber da realidade né dele pra depois fazer um planejamento em cima disso buscar o que interessa ele

P: Você poderia definir é a clientela os alunos com os quais você trabalha nesse rede na rede municipal em relação às condições sócio-econômicas e culturais

P2: olha não não é totalmente baixa mas também num é uma coisa assim tão boa né é uma média assim (+) como é que eu posso dizer (+) razoável né a condição deles não é das melhores i também não é das piores eles têm condição de aprender eles estão preparados né agora essa geração que a gente está trabalhando vai sê totalmente diferente da que passo né porque o que eu o que percebo muito é que eles num tem apoio em casa família não dá estrutura nenhuma pra eles a que desculpa a expressão que diacho de inglês é esse que você enrola a língua eu não sei nada disso né então é complicado em casa o auxílio dos pais dos

familiares nu inglês o a criança gosta porque gosta ou então ela chega em casa deixa de gostar sabe

P: Só isso P2 obrigado

Questionário aplicado aos alunos

Série: _____ Idade: _____ Sexo: _____

- 6 Você gosta das aulas de inglês?
☐ sim ☐ não
- 7 Como é o seu comportamento durante as aulas de inglês:
☐ **Nunca** presto atenção
☐ Sempre presto atenção, **mas não** participo
☐ Sempre presto atenção **e** participo
☐ **Só** presto atenção **quando a professora está explicando**
☐ **Só** presto atenção **quando a professora está falando sobre um assunto que me interessa**
☐ **Não** presto atenção, **mas** faço todas as atividades
☐ **Não** presto atenção **e só** faço as atividades que me interessam
- 8 O seu professor **dá a oportunidade** para que você dê sugestões/ opiniões durante a aula? Por exemplo: Ela deixa que vocês decidam se querem fazer uma atividade em pares, em grupo ou individualmente.
☐ sim ☐ não
- 3a- Se você respondeu **AFIRMATIVAMENTE** a questão n.3 , **comente**.
- 9 O professor pede que vocês façam algum tipo de pesquisa sobre a língua inglesa como atividade extra-classe? Que tipo de atividade?
- 10 Que tipo de contato você tem com a língua inglesa fora do colégio?
- 11 Se você respondeu afirmativamente as questões acima, diga como se dá o seu contato com a língua inglesa fora da sala de aula.
- 12 Alguma vez você se sentiu motivado a levar algo relacionado à língua inglesa para mostrar durante as aulas de inglês?
☐ sim ☐ não
- 7a- Se você respondeu **AFIRMATIVAMENTE** a questão acima, descreva a situação
- 13 Nesta questão, você pode marcar mais de uma alternativa.
 Como você gosta de aprender inglês na sala de aula?
☐ trabalhando **individualmente**

- () trabalhando **em pares**
- () trabalhando **em grupos pequenos**
- () trabalhando **com a sala toda**
- () trabalhando **por meio da leitura**
- () **jogando**
- () **vendo filmes**
- () **escrevendo no caderno**
- () trabalhando **com música**
- () outros _____.

14 Você gosta que:

- () o professor explique tudo
- () o professor dê atividades para vocês desenvolverem (exercícios, tradução, diálogo)

9a- Você gosta que:

- () o professor **o deixe encontrar os seus próprios erros**
- () o professor **aponte os seus erros**
- () o professor **estimule a sala a corrigir uns aos outros.**

15 Quanto ao **conteúdo, eu gosto de** (você marcar mais de uma opção):

- () estudar gramática
- () aprender palavras novas
- () aprender sons e pronúncia
- () ler e compreender textos
- () escrever em inglês
- () ouvir gravações em inglês (fita, Cds)

16 Eu gosto das aulas de inglês quando falamos sobre: _____

17 Eu gostaria que falássemos sobre _____ nas aulas de inglês.

18 Há quanto tempo você é aluno desta professora de língua inglesa?

Muito obrigado pela sua colaboração!
Fabício Ono



Ministério da Educação

Anexo à Resolução COEG nº 186/2004
Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura –
Habilitação em Português/Inglês/CPTL

5.5 EMENTÁRIO

A ementa de cada disciplina do Curso de Letras – Licenciatura - Habilitação em Português/Inglês/CPTL é a seguinte:

ANÁLISE DO DISCURSO: A relação texto/contexto. Condições de produção. A questão do sujeito. Formações sociais, ideológicas e discursivas. Heterogeneidade.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: Atividades de caráter cultural, científico e acadêmico, visando ao enriquecimento curricular e à flexibilização da formação do futuro educador; realizadas pelo acadêmico ao longo no ensino, pesquisa e extensão, respeitando a sua autonomia, iniciativa e prioridade; com carga horária cumprida de acordo com o regulamento específico.

CRÍTICA LITERÁRIA: Conceito. Histórico e diversidade. Conhecimento de diversas correntes críticas em seus desdobramentos históricos. A crítica clássica e a crítica após o surgimento da burguesia: prescrição e descrição. As correntes críticas centradas no autor, no contexto, no texto e no leitor. Reflexão sobre a crítica literária brasileira.

CULTURA BRASILEIRA: Conceito. Origens da cultura brasileira. Cultura elitista. Cultura popular. Cultura regional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA I: Estágio supervisionado no ensino fundamental e médio, de acordo com o regulamento específico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA II: Estágio supervisionado no ensino fundamental e médio, de acordo com o regulamento específico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA I: Estágio supervisionado no ensino fundamental e médio, de acordo com o regulamento específico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA II: Estágio supervisionado no ensino fundamental e médio, de acordo com o regulamento específico.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O tratamento didático das literaturas da língua portuguesa. Estágio supervisionado no ensino fundamental e médio, de acordo com o regulamento específico.

ESTUDOS ESPECÍFICOS DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA: Profundos estudos e análises de obras e autores da literatura inglesa que marcaram fases na formação e na história literária.

ESTUDOS SÓCIO-CULTURAIS: Estudo de representações sociais de diferentes grupos humanos, por meio de registros e manifestações linguísticas e literárias.

FICÇÃO E HISTÓRIA: Estudo da obra artística cujo enredo especulativo, imaginário se baseia de um modo plausível ou viável em conhecimentos científicos de todo o levantamento histórico até à atualidade.

FICÇÃO INGLESA E NORTE-AMERICANA CONTEMPORÂNEA: O conceito de ficção. A ficção e análise em obras de diferentes autores.

FILOLOGIA ROMÂNICA. O caráter científico da filologia. Filologia e lingüística. A classificação, a formação e a geografia das línguas românicas. História da língua portuguesa. A língua portuguesa no Brasil. As transformações fonéticas: metaplasmos. A analogia. Aspectos de morfologia e sintaxe históricas.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Conceitos filosóficos e antropológicos da educação especial. Evolução da história da educação especial. A educação especial no contexto das políticas públicas brasileiras.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS: Conceito de fundamento e o de metodologia. Aspectos cognitivos da leitura e da escrita. O que é ensinar? Orientações didático-metodológicas para o trabalho com os PCN e com o livro didático.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE LITERATURA: Aspectos cognitivos da literatura. O que é ensinar literatura. Reflexão sobre o ensino da literatura.

GESTÃO EDUCACIONAL E LEGISLAÇÃO DO ENSINO: Conceito de gestão educacional. Levantamento da legislação pertinente. Legislação versus ensino (teoria/prática). Reflexões acerca do binômio ensino e legislação. Políticas públicas para a educação no Brasil. **HISTÓRIA DA ARTE:** Pré-histórica. Antiga. Medieval. Moderna e Contemporânea.

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA: O que é filosofia. O conhecimento. O idealismo. O materialismo. Noções de ética e moral.

INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA: Análise e descrição do fato lingüístico. O que é língua, fala e linguagem. Os fatos históricos da lingüística. Introdução à leitura de Saussure.

INTRODUÇÃO À PESQUISA: Noções sobre método. Métodos e técnicas de pesquisa. Aspectos normativos e gráficos de um trabalho científico.

INTRODUÇÃO À SEMIÓTICA: Conceito de semiótica. As relações entre as artes. Semiótica e cultura. Semiótica e discurso. A desconstrução do signo. O campo do imaginário. A questão da imagem. A moda. A propaganda. O mercado de signos.

INTRODUÇÃO À TEORIA LITERÁRIA: Natureza e função da literatura, periodização e gêneros literários. Elementos de análise textual: a prosa de ficção e as formas do lírico.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: O texto e os padrões de textualidade. A organização fundamental dos modelos textuais básicos. Atividades práticas de leitura e produção de textos.

LÍNGUA INGLESA I: Basic structures of the english language.

LÍNGUA INGLESA II: Intermediate structures of the English language.

LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL: Estratégia e abordagem de textos técnicos. Estudos da língua inglesa: leitura, escrita, expressão e compreensão oral.

LÍNGUA PORTUGUESA I: Fonética e fonologia do sistema lingüístico português: aspectos sincrônicos. Descrição dos sistemas vocálico, consonantal e silábico. Os traços suprasegmentais. Oralidade e letramento. A relação fala e escrita.

LÍNGUA PORTUGUESA II: Princípios básicos de semântica e estilística. Denotação e conotação. A enunciação. Atos de fala. Implicaturas. Informações implícitas: pressupostos e subentendidos. Inferência. A expressividade na língua portuguesa: do plano gráfico ao enunciativo.

LÍNGUA PORTUGUESA III: Morfossintaxe: classes, categorias, funções, relações e colocação. Gramática e textualidade. Princípios de coesão textual: referência, co-referência e articulação. Atividades de análise lingüística.

LINGÜÍSTICA APLICADA: O que é lingüística aplicada. As teorias lingüísticas que subjazem a lingüística aplicada. A pesquisa em lingüística aplicada na sala de aula.

LITERATURA BRASILEIRA I: Formação da literatura brasileira: origens, configuração e consolidação. Literatura de informação. Barroco: espírito e estilo. Arcádia e ilustração: o poético e o ideológico. O Romantismo e o Realismo: poesias, narrativas, dramas, historiografias e críticas. Naturalismo. Parnasianismo e Simbolismo: poesia, ficção e pensamento crítico.

LITERATURA BRASILEIRA II: Do pré-modernismo e do modernismo às tendências contemporâneas. Pré-modernismo: pressupostos históricos, autores, obras e temas. Modernismo: a Semana. A estética modernista. Desdobramentos da Semana. Grupos modernistas. Autores e obras. O Modernismo no Brasil depois de 1930. As trilhas do romance: tendências contemporâneas da ficção. A poesia do século XX (Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Goulart etc.). O romance de Dostoiewski.

LITERATURA COMPARADA: Os primórdios da literatura comparada. A teoria e a crítica comparativistas. Literatura comparada e estudos culturais. Literatura comparada e dependência cultural. O papel da Associação Brasileira de Literatura (ABRALIC) A literatura comparada no Brasil e a de hoje.

LITERATURA CONFSSIONAL: Questões teóricas da narrativa em primeira pessoa. Origens e desdobramentos. A intimidade e o mercado. O pacto autobiográfico. Autobiografia, memória e diário – delimitações e interseções.

LITERATURA HISPANO-AMERICANA: Estudo da literatura e da cultura entre os povos hispano-americanos. O sujeito da literatura. Conceito. Levantamento de obras e autores.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: Quadro histórico da literatura infanto-juvenil. A partir dos conhecimentos de teoria da literatura e da crítica literária, propor abordagem e outras atividades com livros em sala de aula da 1ª à 8ª séries do ensino fundamental. Contato com leituras, reflexões e discussões de atividades com livros e autores pertinentes à área. Proposta e atividades com livros em sala de aula, da educação infantil à 4ª série.

LITERATURA INGLESA E NORTE-AMERICANA: The origin of the literature. Old English, middle english and modern english. Important English and American writes and works from these periods.

LITERATURA PORTUGUESA I: Estudo da literatura portuguesa, das origens ao Barroco: desde o Trovadorismo, com suas cantigas, o teatro de Gil Vicente, a obra épica e lírica de Luís de Camões e a poesia Barroca.

LITERATURA PORTUGUESA II: Estudo do Romantismo (Camilo Castelo Branco e suas principais produções), do Realismo (obras capitais de Eça de Queiroz e de Cesário Verde) e Modernismo (Fernando Pessoa e Mário de Sá Carneiro).

LITERATURA PORTUGUESA III: Leitura e estudo da narrativa e da poesia contemporânea de Portugal. Levantamento e leitura de autores da época.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O que é alfabetizar? Conceitos, normas, reflexões e críticas sobre a alfabetização. Diferentes técnicas de alfabetização em diferentes contextos e condições de produção. Quando se inicia a alfabetização?

PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA: O tratamento didático das literaturas em língua portuguesa.

PRÁTICA DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: Intermediate structures of written and grammar of the English.

PRÁTICA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: Practice reading in english.

PRÁTICA DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA. Prática de ensino de leitura no ensino fundamental e médio. Atividades práticas de ensino e aprendizagem de leitura. PCN - língua portuguesa.

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Prática de ensino de produção de textos no ensino fundamental e médio. Atividades práticas de ensino e aprendizagem de produção textual. Atividades de retextualização. PCN - língua portuguesa.

PSICOLINGÜÍSTICA: A definição de psicolingüística, de psicologia e de lingüística. O período lingüístico, o cognitivo. O estado atual. Questões e problemas da psicolingüística. Análises e elementos da psicolingüística.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM: Definição e contextualização histórica. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

SOCIOLINGÜÍSTICA: A língua como instituição social. Linguagem e ideologia. Variação lingüística. Aspectos da variação no contexto escolar.

SOCIOLOGIA GERAL: Definição de sociologia. Estudos de grupos sociais diferentes numa mesma sociedade. Reflexões acerca das instituições, normas, leis e valores conscientes ou inconscientes existentes nos grupos sociais. Análise das condições sociais em que se produzem o conhecimento.

TÉCNICAS DE TRADUÇÃO DE INGLÊS: Algumas técnicas de Tradução de textos científicos, textos da mídia, etc, exercícios com cognatos, falsos cognatos.

TENDÊNCIAS DE FICÇÃO MODERNA E POÉTICAS DE VANGUARDA: As vanguardas européias e o modernismo brasileiro. Desdobramentos das vanguardas na literatura brasileira. Pós-modernismo e contemporaneidade. Vanguardas e ficção, poesia e teatro.

TÓPICOS DE LITERATURA UNIVERSAL: Estudo de autores e obras fundamentais da literatura universal. O romance Inglês: Virginia Woolf. O romance e a novela de Franz Kafka. Ítalo Calvino: narrativa e pensamento. A narrativa latino-americana: Gabriel Garcia Marques. Contos e poesia de Jorge Luis Borges. A mitopoética de Cortázar.

TÓPICOS ESPECIAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: Princípios de análise lingüística: do plano fônico ao sintático. Gramática: norma culta e usos.

TÓPICOS ESPECIAIS DE LINGÜÍSTICA: Apresentação geral e gradual das principais áreas da lingüística no Brasil e no mundo. Amostras de como as diversas áreas abordam os fatos de linguagem.

WRITING: O que é escrever em Inglês? A estrutura do parágrafo. Diferentes redações de textos em inglês. Técnicas e prática de redação.

INSTRUMENTO PARTICULAR DE CONTRATO DE PESQUISA

Por meio deste instrumento particular, de um lado Fabrício Tetsuya Parreira Ono, pesquisadora, portadora do RG. 000697915- SSP/MS, daqui em diante designado, abreviadamente, Pesquisador, e de outro lado,, professora, portadora do RG., daqui em diante designada, abreviadamente, Professora, têm entre si por justo e combinado o presente contrato de participação no desenvolvimento de uma pesquisa em nível de mestrado em Linguística Aplicada – Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, inserida no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp – São José do Rio Preto, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Mariza Benedetti, e intitulada provisoriamente: A NEGOCIAÇÃO DO CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA CENTRADO NO ALUNO , mediante as cláusulas e condições seguintes:

- I) A Professora, na qualidade de participante da pesquisa acima mencionada, por sua própria voluntariedade, consente que a Pesquisadora observe as aulas de Língua Inglesa ministradas por ela no, oferecido pela de Três Lagoas, durante o período de Agosto de 2004 a Dezembro do mesmo ano, realizadas às, nos horários estabelecidos pela própria Instituição.
- II) Ao Pesquisador será permitido o registro das aulas por meio de equipamento audiovisual, como filmadoras e rádio gravadores, durante o período citado no item I.
- III) Cabe à Professora participar como colaboradora, cedendo entrevistas que serão gravadas em áudio, bem como sessões reflexivas e de visionamento das aulas registradas em vídeo.
- IV) Os registros poderão ser transcritos e estudados pelo Pesquisador. As transcrições das aulas e das entrevistas, posteriormente, poderão ser usadas como dados de um corpus de análise, e poderão ser usadas em publicações ou encontros científicos, bem como na dissertação de mestrado do Pesquisador.
- V) A dissertação de mestrado a ser desenvolvida pelo Pesquisador poderá ser, eventualmente, publicada.
- VI) No corpo do texto da dissertação de mestrado resultante da pesquisa em questão, não serão divulgados os nomes da Professora ou dos alunos participantes da pesquisa.
- VII) O Pesquisador guardará sobre o trabalho da Professora a mais absoluta reserva e os registros audiovisuais das aulas, das entrevistas e sessões de visionamento serão sigilosos, tendo acesso aos mesmos, somente a Professora, o Pesquisador, e a Orientadora.
- VIII) Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, que tem prazo de conclusão em Junho de 2006, todos os registros audiovisuais permanecerão sob a responsabilidade da Pesquisadora, porém, por ocasião de conclusão do curso de mestrado, após a defesa de sua dissertação, o Pesquisador obrigase a devolver todos os registros audiovisuais para a Professora, que, por sua vez, poderá utilizá-los como desejar.

- IX) O professor concorda em colaborar como voluntária, sendo que não haverá qualquer ônus para a Pesquisadora ou para a Instituição mediante sua participação.

E, por estarem de pleno acordo, assinam as partes o presente instrumento, que é feito em duas vias, de igual teor e para um mesmo efeito, na presença das testemunhas abaixo, que a tudo assistiram.

Três Lagoas, MS, de 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)