

MARCELO CONCÁRIO

Consciência Lingüística no Ensino de Inglês como
Lingua Estrangeira : seu Papel na Abordagem
Comunicativa e na Formação de Professores



*

1910001206



MARCELO CONCÁRIO

CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: SEU PAPEL NA
ABORDAGEM COMUNICATIVA E NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES



1.1206/03

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista,
Campus de São José do Rio Preto, para
obtenção do título de Mestre em
Estudos Lingüísticos (Área de
Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro
Consolo

São José do Rio Preto

2003



COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo - Orientador

Prof.ª Dra. Vera Lúcia Teixeira de Silva

Prof.ª Dra. Maria Helena Vieira Araújo

Concário, Marcelo

Consciência lingüística no ensino de inglês como língua estrangeira : seu papel na abordagem comunicativa e na formação de professores / Marcelo Concário. São José do Rio Preto : [s.n.], 2003.

218 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

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

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Psicolingüística. 4. Conscientização da linguagem. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU-811.111:371.133

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo - Orientador

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão



À minha mãe, Maria Helena, por ter-me dado o presente da vida,
sem a qual não há consciência, e por ser meu referencial de generosidade,
coragem, determinação e tolerância.

Obrigado, Nelson, pelo apoio.

Agradeço a todos que me motivam a aprender e a compartilhar o que aprendo, particularmente aos colegas da Upper English.

Minha gratidão ao Dr. Douglas Altamiro Consolo pela confiança no meu trabalho e pela liberdade que me foi dada para fazer as explorações que apresento nesta dissertação.

Obrigado, também, aos docentes, funcionários e colegas do IBILCE, pela cooperação, e ao amigo Yuri, pela hospedagem em Rio Preto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Formulação do tema e natureza da pesquisa	16
Justificativa da escolha do tema	18
Objetivos e perguntas de pesquisa	25
Organização da dissertação	27
 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO	 29
1.1- Evolução histórica da consciência lingüística	30
1.2- Consciência lingüística - definições e contribuições para a AC	42
1.2.1- Terminologia e definições	44
1.2.2- Em busca da consciência	52
1.2.3- Contribuições de CL no exercício da AC	56
1.2.3.1- Recomendações específicas para professores de ILE com base em CL	60
1.3- Orientação teórica da metodologia da pesquisa	64
 METODOLOGIA DA PESQUISA	 65
2.1- Integração entre curso de língua inglesa e reuniões com participantes da pesquisa	66
2.2- Planejamento do curso de língua e primeira etapa da pesquisa	70
2.3- Ano 2002: etapas dois e três da pesquisa	78
2.4- Resumo das três etapas da pesquisa: cronograma e atividades, e participantes	85
2.5- Descrição dos participantes da pesquisa	87
2.5.1- Professor P1	87
2.5.2- Professor P2	90
2.5.3- Professor P3	92
2.5.4- Monitor M1	93
2.5.5- Pesquisador Pe	94
2.5.6- Considerações gerais sobre os participantes da pesquisa	95
2.6- O papel de Pe na pesquisa	97
2.7- Instrumentos de coleta de dados	100
2.8- Procedimentos de tratamento e análise dos dados	104
 ANÁLISE DOS DADOS	 106
3.1- A construção do significado de CL	108
3.1.1- Dados de P1	109
3.1.2- Dados de P2	113
3.1.3- Dados de P3	116
3.1.4- Dados de M1	119

3.1.5- Constatações sobre a primeira pergunta de pesquisa - a construção da definição de CL	121
3.2- CL e a sala de aula	124
3.2.1- Dados de M1	129
3.2.2- Dados de P3	130
3.2.3- Dados de P2	136
3.2.4- Dados de P1	142
3.3- Considerações dos participantes sobre as atividades da pesquisa	157
3.3.1- Expectativas dos participantes com relação à pesquisa	158
3.3.2- Considerações dos participantes sobre o curso de língua inglesa	160
3.3.3- As avaliações dos participantes sobre as reuniões da pesquisa	161
3.3.4- Observações de aulas - contribuições na percepção dos participantes	164
3.3.5- Considerações dos participantes sobre as mudanças entre as etapas da pesquisa	167
3.3.6- Avaliações finais dos participantes sobre as contribuições da pesquisa para a sua formação	168
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 174
4.1- Limitações desta pesquisa e sugestões para futuros estudos	177
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 180
 ANEXOS	 193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Competência em língua e as sub-competências	20
Tabela 2: Resumo das etapas da pesquisa	86
Tabela 3: Frequência dos participantes nas atividades da pesquisa	96
Tabela 4: Métodos e ferramentas de coleta de dados utilizadas em função das perguntas de pesquisa	102
Tabela 5: Cronogramas das observações de aulas, da aplicação do questionário 1 e da condução da entrevista 1	103
Tabela 6: Situações específicas identificadas nas aulas observadas e exploradas na comunicação entre Pe e os Ps, organizadas em função das macro-categorias interpretativas	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação entre CL e AC

59



SIMBOLOGIA UTILIZADA NAS TRANSCRIÇÕES

Símbolos da IPA (International Phonetics Association), onde necessário;

P1, P2, P3, M1 - identificação dos participantes;

Pe - identificação do pesquisador;

A1, A2... - identificação de aluno específico;

A? - quando não foi possível identificar o aluno;

As - mais de um aluno ao mesmo tempo;

Optou-se por usar convenções de pontuação nas transcrições: vírgulas, exclamações, interrogações e reticências;

[] - comentários descritivos de Pe sobre a aula

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida entre julho de 2001 e outubro de 2002 em uma escola de línguas (EP) do interior do estado de São Paulo.

Com o objetivo de estudar o construto de consciência lingüística (CL) e as suas contribuições para a formação de professores de inglês como língua estrangeira (ILE), comprometidos com a abordagem comunicativa (AC), implementou-se um plano de pesquisa que integrou as seguintes atividades: curso de língua inglesa, ministrado pelo pesquisador (Pe) para os participantes (Ps e M1); reuniões com os participantes da pesquisa; observação de aulas; e registro de relatos e depoimentos dos Ps e de M1 em diários e entrevistas.

Três perguntas orientaram esta pesquisa:

1- Como se manifesta, durante as diferentes fases da pesquisa, a definição de *consciência lingüística* na visão dos professores pesquisados? Eles relacionam CL com os princípios da abordagem comunicativa?

2- Um programa de formação de professores embasado em discussões e reflexões sobre *consciência lingüística* pode levar a uma reformulação da prática de ensino dos professores que participam desse programa? Qual a natureza das eventuais mudanças?

3- Um programa de formação de professores que vise a apresentar e explorar a noção de consciência lingüística no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deve conter o quê?

O arcabouço teórico desta pesquisa apresenta o histórico da CL em diferentes países e aponta possíveis contribuições das propostas contemporâneas de CL para o exercício da AC no seu estágio mais evoluído. Propõe-se uma terminologia para processos psicológicos e se presta esclarecimento sobre a diversidade de significados associados ao termo consciência.

Com base nessas proposições teóricas, defende-se que um modelo interacionista do processo de ensino-aprendizagem pode permitir a integração de teorias cognitivas e sócio-culturais de construção do conhecimento que, isoladamente, são limitadas. Com base nesse modelo interacionista, podem ser planejados e avaliados procedimentos de ensino em situações de apresentação de conteúdo, de tratamento de erros e de interação entre professor(es) e aluno(s) de maneira a promover maior entendimento entre esses indivíduos.

As principais constatações desta pesquisa são:

1- A definição de CL não é simples. Há evidências de que é mais fácil entender o que CL visa a promover do que entender o que CL é;

2- O estudo de CL parece sensibilizar os professores, tornando-os mais atentos e conscientes em suas aulas. Esse estudo motiva os professores a continuarem comprometidos com o seu desenvolvimento profissional;

3- Um programa de formação com o foco em CL necessita de estudo teórico, associado a observação de aulas e atividades que demandem participação ativa dos professores.

ABSTRACT

This research was conducted in a private language school (EP) in São Paulo state between July 2001 and October 2002.

With a view to studying the construct of language awareness (CL), and its contributions to the education of EFL teachers committed to the communicative approach (AC), an investigative plan was implemented in which the following activities were combined: English language courses taught by the researcher (Pe) to the participants in the study (Ps and M1); meetings with these participants; lesson observations; the recording of Ps' and M1's considerations in their journals and in interviews.

Three research questions have guided this research:

1- As the research unfolds, how does the definition of CL evolve in the view of the participants? Do they relate CL to the principles of the communicative approach?

2- Is it likely that a teacher education program based on discussions and considerations about language awareness can promote changes in the teaching done by the participants in this program? If so, what is the nature of such changes?

3- Of what must it be comprised, a teacher education program aiming at presenting and exploring the notion of language awareness in the teaching-learning of English as a foreign language?

The theory in this research reviews the history of CL in different countries and illustrates possible contributions of the latest versions of CL to the implementation of the AC. The terminology to describe psychological processes is introduced, and a multitude of meanings associated to the term "*consciência*" is presented, such as: conscience, consciousness, awareness, intention, attention, noticing and understanding.

Based on this theoretical grounding, an interactionist model of the process of teaching-learning is advocated for, in which it is possible to integrate cognitive and socio-historical views of the processes of construction of knowledge. It is argued that neither of such views can, in isolation, thoroughly account for human learning. Within this interactionist frame, it is possible to plan and to evaluate teaching procedures for presentation, error treatment and interaction between teacher(s) and student(s) in order to best promote understanding of one another.

The main findings of this study are:

1- The definition of CL is not trivial. There is evidence that it is easier to understand what CL claims to promote than to understand what it actually is;

2- An investigation of CL and of the theory required by such a task seems to sensitize teachers, making them more aware in their classes. The study of CL motivates teachers to remain committed to their professional development;

3- An educational program centered around CL necessitates theoretical study, together with lesson observation and activities that foster active teacher participation.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

FORMULAÇÃO DO TEMA E NATUREZA DA PESQUISA

A importância da conscientização do docente sobre sua prática de ensino tem sido extensivamente destacada em pesquisas (BLATYTA, 1995; BRAHIM, 2002; GERVAI, 1996; KANEOYA, 2001; LIBERALI, 1994; ROMERO, 1998), livros (ALMEIDA FILHO, 1999; RICHARDS, NUNAN, 1990), artigos (LIBERALI, 2002; MAGALHÃES, 1998) e encontros profissionais, bem como em documentos pertinentes à legislação de ensino no Brasil (MEC, 2000) e no exterior. No caso do ensino da língua inglesa, além da conscientização sobre abordagens e procedimentos de ensino, é importante destacar a importância da *consciência lingüística*, ou seja, o conhecimento crítico e a capacidade de percepção, ambos continuamente adquiridos e aprimorados, sobre o objeto explorado nesse processo de ensino-aprendizagem.

A busca contínua por uma aprendizagem cada vez mais eficiente e mais adequada às necessidades dos alunos motiva professores e instituições de ensino a constantemente reavaliar o seu trabalho, levando-os a um processo de contínua mudança e adaptação. Esta pesquisa originou-se nesse processo de busca e propõe uma orientação para o planejamento e a avaliação de procedimentos de ensino adotados por professores de língua inglesa nas suas salas de aula: a consciência lingüística. Apesar de esta pesquisa centrar-se no ensino de inglês como língua estrangeira para alunos brasileiros, pode ser que suas propostas, seu modelo teórico-metodológico e as constatações realizadas contribuam para um melhor entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de outras línguas, inclusive da língua portuguesa.

A definição de *consciência lingüística* (CL) e a aplicabilidade desse conceito no processo de ensino-aprendizagem de línguas são temas de vários trabalhos recentes, dentre os quais, destacam-se Fairclough (1992); Pinker (1994); Arndt, Harvey e Nuttall (2000); Cook (2000); van Lier (1996; 2001a; 2001b) e Andrews (1999, 2001). Uma exploração teórica e uma conceituação detalhada de CL são os principais objetivos do primeiro capítulo desta dissertação.

CL é freqüentemente associada a trabalhos que advogam a *pedagogia crítica*, uma abordagem que parece ser interpretada de duas maneiras distintas. Segundo Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001), o termo pedagogia crítica é entendido por alguns professores como uma prática pedagógica que sempre está submetida ao processo de reflexão, análise e reformulação por parte do professor. Pedagogia crítica foi originalmente proposta, todavia,

como uma prática pedagógica que cultiva nos aprendizes a análise crítica do conteúdo por eles estudado, principalmente de um ponto de vista político-cultural. Ou seja, *pedagogia crítica* pode ser entendida como uma prática de ensino que é *crítica sobre o processo* de ensino-aprendizagem, ou que é *crítica sobre o conteúdo explorado* no processo de ensino-aprendizagem e como esse resultado se relaciona com o contexto sócio-histórico do momento. Analogamente, a *consciência lingüística* pode ser concebida como a *análise crítica da língua enquanto objeto de estudo*, e como uma *análise crítica da linguagem enquanto processo de comunicação*.

Ao analisarem-se os pontos de contato entre consciência lingüística e pedagogia crítica, cabe salientar a importância dos trabalhos de Freire (1980; 1998). A obra desse autor marca a origem da pedagogia crítica, definindo-a como uma prática de ensino comprometida com as necessidades dos aprendizes, que respeita e explora o conhecimento prévio que eles trazem consigo para a sala de aula, tratando-os como seres pensantes, portadores de *consciência* e de *senso de julgamento* sobre a relevância e as propriedades do conteúdo que lhes é ensinado.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola que oferece cursos livres de idiomas. Trata-se de uma empresa privada, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo, com cerca de 800 alunos em suas próprias instalações e com aproximadamente 700 alunos em projetos de terceirização, a maior parte deles em uma escola particular de ensino fundamental e médio. O corpo docente é composto por profissionais graduados, ou em graduação, em diferentes cursos, dentre os quais, Letras. A grande maioria dos professores possui experiência fora do país, tendo morado nos Estados Unidos como intercambiários por períodos que variaram entre seis e doze meses, e têm qualificação lingüística comprovada por testes de proficiência em inglês como língua estrangeira. Sempre há pelo menos um professor estrangeiro, falante nativo de inglês, trabalhando na escola.

A instituição onde se desenvolveu a pesquisa preocupa-se em fornecer aos seus professores programas de formação pré- e em-serviço, tanto por meio de cursos que favorecem o desenvolvimento de *competência comunicativa*, como na área de metodologia e prática de ensino da língua estrangeira. A implementação de um programa de formação de professores de língua inglesa que atuam nesta escola, cujo tema central foi a *consciência lingüística*, forneceu o cenário para que esta pesquisa fosse realizada. Participaram da pesquisa professores recém contratados e professores antigos e, durante o projeto, avaliou-se o impacto da pesquisa na prática pedagógica desses professores e no seu processo de desenvolvimento profissional.

A pesquisa é, portanto, de caráter etnográfico, com características de pesquisa-ação. O caminho traçado para a sua implementação e para coleta e análise dos dados necessários para a sua conclusão dependeu estreitamente do trabalho conjunto dos participantes: professores, pesquisador e, ocasionalmente, de alunos. Somente por meio de reflexão crítica dos professores sobre as suas crenças e seus procedimentos de gerenciamento de aula, sobretudo em momentos nos quais havia apresentação de material, interação verbal com os alunos e tratamento de erros, é que se puderam coletar informações que subsidiaram o desenvolvimento da investigação.

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA

Na seção anterior apresentou-se o caráter geral deste estudo e alguns termos essenciais para a compreensão da natureza e do contexto desta pesquisa. O capítulo dedicado à fundamentação teórica traz uma revisão mais detalhada do embasamento e dos princípios que orientaram a investigação. Nesta seção pretende-se tratar especificamente do tema da pesquisa, principalmente dos motivos que levaram à sua escolha.

Apresentam-se a seguir os princípios da *abordagem comunicativa* de ensino de línguas (BROWN, 2000), as definições de *competência comunicativa* (HYMES, 1979; CANALE; SWAIN, 1980) e de *competência em língua* (BACHMAN, 1990), e algumas considerações sobre como esses conhecimentos vêm contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e para formulações mais abrangentes da definição de *erro* e dos conceitos de *conhecimento* e *habilidade*.

Dentro desse paradigma atual, introduzem-se algumas considerações iniciais sobre *consciência lingüística* (CL) que serão devidamente retomadas no capítulo teórico. São apresentadas também definições cotidianas de CL - tradução de *language awareness*, em língua inglesa - e explicações atribuídas ao termo por lingüistas aplicados e psicólogos. Em seguida, apresentam-se diferentes pontos de vista sobre a natureza da CL e sobre a necessidade e/ou possibilidade de ensiná-la aos alunos de *inglês como língua estrangeira* (ILE), sobre limitações metodológicas de ensino e sobre eventuais deficiências em programas de formação de professores que justificam a relevância do tema desta dissertação.

Historicamente, o processo de evolução da metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira reflete oscilações entre abordagens localizadas em extremos distantes, ora priorizando o estudo dos *aspectos estruturais da língua*, em especial a gramática, ora

ênfatizando o ensino do *uso da língua*. Neste segundo extremo, pode-se situar o trabalho de Brown (1994, p. 226), que define *abordagem comunicativa* (AC) como um princípio de ensino de línguas com o objetivo final de promover comunicação com outros falantes da língua estudada, ou seja, de ensinar a língua em funcionamento. Na edição mais recente desse livro, Brown (2000) sugere que "o maior desafio na profissão [dos professores de línguas] é chegar... ao ponto de ensinar nossos alunos a se comunicar de maneira autêntica, espontânea e significativa" na língua ensinada (p. 14).

Ao longo dos anos, o processo de revisão e desenvolvimento da metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira levou lingüistas aplicados e educadores, por meio da interação e integração entre as diversas disciplinas associadas ao ensino-aprendizagem de línguas, a uma proposição cada vez mais elaborada do que é AC. Existem vários trabalhos sobre a evolução histórica das abordagens e metodologias de ensino de línguas, dentre os quais podem citar-se Richards e Rodgers (1986) e Nunan (1999). Atualmente, pode-se dizer que a grande maioria das propostas de ensino de língua estrangeira, apesar de suas eventuais particularidades, foi construída sobre os princípios da AC.

Conclui-se, portanto, que a AC pode representar o equilíbrio de idéias e proposições de procedimentos e técnicas de ensino com o objetivo de desenvolver no aluno o conhecimento da língua sendo estudada e a habilidade de colocar tal conhecimento em uso. As origens dessa abordagem podem ser reconhecidas nos trabalhos de Hymes (1979), originalmente publicado no início da década de 70, e Canale e Swain (1980), e podem ser resumidas, para os propósitos desta pesquisa, da seguinte maneira: a AC reúne crenças, teorias e práticas que visam a promover o desenvolvimento de *competência comunicativa* (HYMES, op. cit.) nos alunos, termo que compreende aproximadamente os mesmos componentes da *competência em língua*, sistematizada por Bachman (1990). *Competência em língua*, para Bachman, é um construto que superordena as duas sub-competências: a competência organizacional e a competência pragmática.

Enquanto a competência organizacional relaciona-se ao domínio das propriedades estruturais da língua (vocabulário, gramática, fonologia, sintaxe e organização textual), a competência pragmática contempla os conhecimentos e as habilidades para compreensão e expressão de significado por meio da língua.



Competência em Língua

Competência Organizacional		Competência Pragmática	
Competência Gramatical	Competência Textual	Competência Ilocucionária	Competência Sociolingüística
- vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia/grafologia	- coesão, organização retórica	- funções ideacionais, funções manipulativas, funções heurísticas, funções imaginativas	- sensibilidade à dialética ou variação, sensibilidade ao registro, sensibilidade à naturalidade, referências culturais e figuras da linguagem

Tabela 1: Competência em língua e as sub-competências (BACHMAN, 1990, p. 87)

Apesar da tradição já estabelecida pela AC no cenário de ensino de línguas, até hoje se percebe que professores de ILE enfrentam dificuldades ao lidar com alguns princípios dessa abordagem: não há uma resposta consistente sobre como lidar com erros dos alunos e não há convicção sobre as melhores formas e os melhores momentos de corrigi-los. Além disso, é comum encontrar professores que ainda não se sentem confortáveis ao definir o foco e o objetivo de suas aulas, ou que, ao definir tais objetivos, não adotam procedimentos eficientes ou coerentes para alcançá-los.

O fato de normalmente se dar, na AC, mais ênfase ao significado do que à forma da língua pode levar a uma complacência excessiva por parte dos professores que não percebem que erros estruturais não corrigidos podem comprometer a qualidade final da comunicação. A própria definição de *erro* torna-se mais complexa dentro da AC, uma vez que passa a compreender desvios de um modelo idealizado de interação e desvios de um comportamento sociolingüístico adequado, em vez de apenas significar desvios entre uma determinada amostra de produção lingüística e o padrão estrutural da língua na qual tal produção se manifesta.

James (1998) considera detalhadamente o *erro* e os procedimentos recomendados para o seu *tratamento* por parte dos professores. Segundo ele, há dois aspectos centrais que balizam a identificação e a classificação do erro: a *gramaticidade*, ou seja, o fato de uma dada estrutura estar ou não em conformidade com as normas da gramática da língua, e a *aceitabilidade*, que representa uma noção prática sobre o que é aceitável pelos falantes nativos daquela língua (JAMES; 1998, p. 66). Esta categorização parece propor uma definição de erro como uma violação ou da competência organizacional ou da competência pragmática, conforme o modelo de Bachman (1990), apresentado anteriormente.

Considerando-se o modelo de competência em língua proposto por Bachman (op.cit., p. 87) e as proposições de James (1998), seja no *tratamento do erro* - na sua *detecção*, *correção* e *prevenção* - seja nas tarefas de *apresentação* de conteúdo, pode-se concluir que o professor não *consciente* da complexidade inerente à noção de *competência em língua* corre o risco de desempenhar uma prática de ensino limitada, uma vez que ele poderá negligenciar o tratamento, a exploração e o desenvolvimento das sub-competências apresentadas no modelo de Bachman, como, por exemplo, a competência textual ou a ilocucionária.

Essa prática de ensino limitada poderá resultar um processo de aprendizagem deficiente e frustrante para os alunos daqueles professores. Com o objetivo de reduzir, ou mesmo minimizar, tal risco, esta pesquisa propõe um programa de formação e capacitação de professores de inglês como língua estrangeira explorando a *consciência lingüística*. O termo *consciência lingüística* é usado neste trabalho como a tradução de *language awareness* (MICHAELIS, 2000), e acredita-se que este conceito seja fundamental para dar aos professores de inglês maior respaldo na preparação das suas aulas, no tipo de materiais trazidos para os alunos e, principalmente, para dar-lhes mais convicção e segurança, principalmente na prática da AC, com o objetivo final de tornar a aprendizagem de seus alunos mais completa e eficiente.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, VILLAR, 2001) define *consciência lingüística* como a "faculdade que tem o falante de utilizar sua língua com sentimento justo dos valores e das regras da mesma" (p. 806), contrastando essa definição, originada na lingüística saussuriana, com um outro conceito, a *intuição lingüística*, que surgiu no gerativismo. O mesmo dicionário define *intuição lingüística* como a "capacidade que tem o sujeito falante de reconhecer a *aceitabilidade* ou *gramaticidade* das sentenças produzidas na sua língua, de interpretá-las, de identificar a equivalência com outra frase ou a sua eventual ambigüidade" (p. 1641).

Consciência lingüística (CL), conforme propõe esta pesquisa, deve ser entendida como uma capacidade de perceber/notar e de compreender/racionalizar o *conhecimento* a ser construído no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além de *conhecimento*, CL contempla a *capacidade ou a habilidade "instintiva"* de perceber as nuances de significado no uso da língua. Parece ser plausível que, "ao aumentarmos o nível de consciência lingüística dos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, seja possível melhorar o grau de entendimento sobre o funcionamento da linguagem enquanto faculdade humana e também como elemento identificador da cultura de uma determinada sociedade" (ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000, p. 12).

O atraente argumento apresentado acima pressupõe a língua como fator de identidade entre os seres humanos, assumindo, portanto, que exista um nível de igualdade entre os indivíduos nos contextos de sala de aula analisados nesta pesquisa. Todos os indivíduos presentes na sala de aula sabem, pelo menos, uma língua. Ou seja, apesar de haver diferentes níveis de *competência comunicativa* na língua-alvo, no contexto desta pesquisa, a língua inglesa, professores e alunos têm no mínimo um ponto de identidade: são comunicativamente competentes em pelo menos uma língua, neste caso, na língua portuguesa.

Tradicionalmente discutem-se a questão da hierarquia e a questão do poder na sala de aula como uma condição inerente à distinção dos papéis de professor e de aluno. Um importante fator que sustentaria tal distinção seria o grau de conhecimento e domínio que um e outro têm sobre a língua estrangeira. Ao se assumir que alunos e professores se identificam, em algum nível, pelo seu domínio comum da faculdade humana da linguagem, em especial a língua, é reconhecido o potencial para a implementação de práticas de ensino que reduzam sentimentos de insegurança e de passividade por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode ser que a CL promova maior integração entre os indivíduos na sala de aula, de modo a viabilizar maior troca de informação pela comunicação (*interação*) e, conseqüentemente, maior liberdade e autonomia dos alunos.

O ensino comprometido com a autonomia do aluno pela sua conscientização e pelo seu envolvimento é proposta notável da obra de Freire (1980; 2001), que busca valorizar o aprendiz enquanto ser *participante ativo* no processo de ensino-aprendizagem, em vez de desempenhar o papel tradicional de recipiente passivo do conhecimento a ele dado pelo professor. Com esse intuito, Antunes (2000) introduz a "teoria das inteligências libertadoras", ressaltando a importância de uma prática de ensino que liberte o aluno de um relacionamento no qual ele assume uma postura meramente dominada:



... a teoria das inteligências libertadoras acredita que é necessário ensinar atributos e procedimentos relativos a certas manifestações dos sentimentos e dos pensamentos e que esse ensinamento, se desenvolvido com método e tendo como objetivo um projeto, inventa modos criativos e estimulantes de ampliar a dimensão da pessoa humana e, por extensão, de sua dignidade e liberdade. (ANTUNES, 2000, p.26).

A CL contempla, em seus princípios, a premissa que todos os alunos e professores já a possuam em algum grau de desenvolvimento. Considerando que a ativação de conhecimento prévio contribui para a aprendizagem de novos ensinamentos, o professor que tem em seu repertório de procedimentos de ensino técnicas de ativação da CL presente nos alunos, talvez verifique nas suas aulas um melhor desenvolvimento das atividades propostas e maior aprendizagem.

Em um artigo, Swan (1990) discorre sobre a não necessidade de se ensinar aos alunos estratégias que supostamente influenciam o seu grau de competência comunicativa. Swan defende que todo aluno, por já ter adquirido sua primeira língua e por ser usuário dela em um contexto social, traz consigo conhecimento sobre a natureza e o uso da língua.

Sob a ótica deste trabalho, pode-se dizer que Swan (op.cit.) se refere a alguns elementos que fazem parte do que esta pesquisa considera CL. Por exemplo, a comparação explícita entre a língua-alvo e a língua materna do aluno pode facilitar a compreensão da relação entre estrutura lingüística (vocabulário, padrão de entonação, combinação de palavras) e significados distintos. Analisar, juntamente com os alunos, em sala de aula, as estratégias comunicativas utilizadas na língua materna pode encorajá-los a utilizar essas estratégias na língua que estão aprendendo. Ou seja, faz parte das premissas teórico-metodológicas desta dissertação a tese que CL pode, e deve, ser ensinada, havendo, portanto, uma discordância das considerações de Swan.

Pode ser válido acrescentar *consciência lingüística* à racionalização proposta por Bachman (1990, p.87-9), ao lado do que esse autor denomina *competência organizacional* e de *competência pragmática*. Para manter uniformidade nos termos, a CL poderia ser identificada como um componente de uma *competência cognitiva* - a habilidade e a capacidade de promover engajamento mental do aluno antes, durante E após as atividades de ensino e de uso da língua.

Conceituada dessa forma, percebe-se que CL leva tempo para desenvolver-se e que se encontra num processo de constante construção e evolução: o próprio desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Além de tempo, o processo de desenvolvimento dessa consciência

parece requerer reflexão, leitura, trabalho individual e trabalho em grupo. Segundo Vygotsky (1998, p. 108), "o aprendizado é mais do que a capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas". CL é a capacidade de analisar conscientemente língua e linguagem de maneira organizada. O professor que busca desenvolvê-la em si mesmo pode, então, compartilhá-la com seus alunos, valorizando assim o seu papel no processo de ensino de línguas.

Os materiais convencionalmente utilizados em sala de aula para instrução em língua inglesa limitam-se, quase na totalidade, a trazer informações estruturais e funcionais do idioma sem necessariamente provocar uma análise sobre a natureza ideológica, histórica e cultural da língua estudada. Além disso, como se pretende mostrar nos próximos capítulos desta dissertação, os procedimentos tradicionais de ensino de língua estrangeira limitam-se a explorar um número restrito de categorias de percepção e diferenciação do objeto lingüístico estudado, geralmente gramaticidade (*usage*) e aceitabilidade (*use*).

Historicamente, por questões de ordem editorial e mercadológica, a produção de materiais que abram espaço para uma comparação crítica da língua estudada com a língua materna dos seus usuários tem sido pequena. Livros e materiais didáticos são produzidos com objetivo de atender um mercado tão global quanto possível, o que restringe a atuação das editoras no planejamento e na inclusão de exercícios ou atividades que promovam a comparação entre a língua-alvo e a língua materna de cada grupo de alunos que utilizam tais materiais. O professor atento a tais restrições pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao planejar atividades e materiais que supram essa lacuna metodológica.

Dentro do que os livros disponíveis no mercado se propõem trazer para sala de aula, a maioria das estruturas é ensinada sob dois aspectos: forma e significado. Pouco tempo é destinado à análise dos sentimentos, das intenções e da adequação inerentes às palavras, formas verbais, expressões idiomáticas, variações de pronúncia etc. Alguns profissionais ligados ao ensino de línguas estrangeiras podem argumentar que as proposições dos materiais didáticos são limitadas em função de considerarem a formação e as habilidades dos professores que irão trabalhar com eles. Métodos muito elaborados e ambiciosos podem representar desafios virtualmente intransponíveis para os professores, dadas as limitações de suas próprias competências enquanto usuários da língua.

Medgyés (1990), por exemplo, discorre sobre as pressões impostas a professores não nativos pela AC. Para esse autor, a "sala de aula comunicativa requer um professor com habilidades extraordinárias" (p. 104), argumentando que o modelo comunicativo exige um



professor com domínio no uso de tecnologias modernas e com confiança no uso da língua-alvo que não se confunda com arrogância. Medgyés esclarece seu ponto de vista ao analisar os paradoxos relacionados a alguns princípios da AC ligados à análise das necessidades dos alunos, ao foco no conteúdo (estrutura e significado), à interação real, a atitudes humanistas do professor em sala de aula, à capacidade de o professor se distanciar das interações entre os alunos no sentido de criar um ambiente favorável para interação entre falantes de graus de competência semelhantes e à sua autonomia para não se prender ao livro-texto.

O princípio direcionador desta pesquisa é que a CL pode dar aos professores e aos alunos um sentimento de posse da língua estudada, podendo servir como fator facilitador e de motivação na aprendizagem. Estar atento e ser capaz de perceber características específicas da língua-alvo e das outras formas de linguagem utilizadas pelos seus falantes pode gerar questionamentos ou até curiosidade que contribuam para uma aprendizagem mais eficiente da língua estrangeira. A análise consciente e crítica de textos autênticos em revistas, jornais, filmes e diálogos cotidianos pode ensinar muito sobre as tendências de *variação* da língua, sobre como a língua realmente se manifesta em diferentes contextos sociais. Além dessas vantagens, a CL pode permitir uma identificação mais fácil de quais conhecimentos diferenciam um aluno de nível básico de um aluno de nível mais adiantado.

Parece haver argumentos suficientes, portanto, para propor ao professor de (inglês como) língua estrangeira a incumbência de cultivar CL na qualidade de estudioso da língua que ensina e na condição de disseminador desse conhecimento.

Dada a justificativa para o tema desta pesquisa, resta a esta introdução delimitar claramente quais foram os objetivos do pesquisador ao iniciar o estudo. Esse é o propósito da próxima seção.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Assim como o bom planejamento de aula está estreitamente relacionado com a clareza e delimitação dos objetivos a serem alcançados durante ela (HARMER, 1991), a concepção de um plano de pesquisa deve explicitar o que se deseja alcançar ao final do processo investigativo. Dessa forma, apresentam-se considerações gerais sobre os objetivos desta pesquisa e, em seguida, enumeram-se as perguntas que se almejou responder.



Esta dissertação relata os percursos e os resultados de uma investigação sobre as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores que exercitaram CL via atividades de reflexão sobre o conhecimento por eles possuído da língua que ensinam, e sobre a utilização desse conhecimento nas interações entre aluno-aluno, aluno-língua materna, aluno-língua estudada, aluno-professor, aluno-ambiente de sala de aula, língua materna-língua estudada, e assim por diante.

De forma a avançar em direção ao objetivo geral da pesquisa - tornar o processo de aprendizagem de língua inglesa mais eficiente e gratificante, discute-se a questão da formação do professor. Assim, nos capítulos seguintes são apresentadas bases teóricas, considerações sobre atividades e procedimentos de trabalho que podem ser utilizados com professores de ILE de forma a ativar e desenvolver o seu grau de CL. Defende-se que, valendo-se dessa consciência, o professor poderá selecionar criteriosamente materiais relevantes para substituição ou complementação de atividades e exercícios propostos em livros textos e, principalmente, repensar e reformular a sua interação com os alunos durante as aulas de acordo com a necessidade dos alunos.

Pode ser que poucos professores se dêem conta do papel da CL pelo fato de não refletirem sobre esse assunto, ou seja, sua formação pode ser deficiente no que se refere ao tema da pesquisa. Por outro lado, com base em constatações históricas na escola pesquisada (EP), parecem ser poucos os professores que se interessam por leituras mais densas sobre os processos cognitivos, principalmente sobre as teorias de aquisição, processamento e retenção de informação/conhecimento. Essas leituras raramente fazem referências práticas a aplicações em sala de aula, o que pode explicar tal "desinteresse". Há de se considerar, ainda, que em muitas escolas de línguas poucos professores demonstram real comprometimento para ampliar suas competências por meio de leitura, participação em seminários e cursos de formação, ou em pesquisa em sala de aula. Por se tratar de uma realidade preocupante, propõe-se um programa de formação de professores que explore especificamente CL, incluindo atividades de reflexão, análise de fontes de materiais adequados para o desenvolvimento desse trabalho e técnicas e ferramentas de auto-avaliação de desempenho lingüístico-comunicativo e profissional de professores em formação.

As atividades da pesquisa incluíram processos de auto-análise e reflexão com base na observação das aulas dos participantes pelo pesquisador. O objetivo dessas atividades foi propiciar aos participantes a oportunidade de analisar situações reais de sala de aula que lhes dessem subsídios para continuar investigando a natureza da CL e observar como a pesquisa



poderia contribuir para o seu desenvolvimento profissional, especialmente no constante aprimoramento de suas habilidades de planejamento e condução de aula.

Com base nas exposições anteriores, organizam-se os objetivos do estudo, ou seja, as perguntas desta pesquisa, da seguinte forma:

1- Como se manifesta, durante as diferentes fases da pesquisa, a definição de *consciência lingüística* na visão dos professores pesquisados? Eles relacionam CL com os princípios da abordagem comunicativa?

2- Um programa de formação de professores embasado em discussões e reflexões sobre *consciência lingüística* pode levar a uma reformulação da prática de ensino dos professores que participam desse programa? Qual a natureza das eventuais mudanças?

3- Um programa de formação de professores que vise a apresentar e explorar a noção de *consciência lingüística* no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deve conter o quê?

No capítulo dedicado ao tratamento e à análise dos dados obtidos durante a pesquisa, apresentam-se relatos dos participantes sobre as mudanças que eles perceberam no dia-a-dia de sua prática de ensino e, eventualmente, no comportamento e no desempenho de seus alunos durante as aulas.

Espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam como direcionadores para novos estudos relacionados ao tema aqui investigado e ao objetivo mais amplo de dar continuidade ao aperfeiçoamento de programas de formação de professores de língua estrangeira.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta introdução esclareceu o processo de formulação do tema e descreveu a natureza da pesquisa, justificando a escolha pela *consciência lingüística* (CL) como objeto central explorado no processo investigativo. O plano de pesquisa, concebido pelo pesquisador, foi desenvolvido e revisado de forma a atender as necessidades dos participantes, professores brasileiros de língua inglesa, com o objetivo de contribuir para a sua formação e com o seu desenvolvimento profissional.

O primeiro capítulo apresenta o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Recorreu-se a Psicologia do Desenvolvimento Humano,

Ciência Cognitiva, Psicologia Educacional, Teorias Sócio-interacionais, Sociobiologia, Lingüística e Pedagogia e, obviamente, Lingüística Aplicada, particularmente aquisição de língua estrangeira, ensino de língua estrangeira e formação de professores de línguas, para buscar subsídios necessários para a execução dos trabalhos anteriores a, durante e após a coleta de dados.

O capítulo dois descreve o contexto da pesquisa e relata os obstáculos enfrentados durante o estudo. Espera-se que o conteúdo desse capítulo encoraje instituições semelhantes à EP a se aproximar das universidades e a se interar das atividades de pesquisa em Lingüística Aplicada desenvolvidas no Brasil, ajudando e encorajando novos pesquisadores a conceber seu plano de pesquisa de forma a minimizar o potencial grau de dificuldade inerente ao processo. A metodologia adotada, o perfil dos professores que participaram do estudo, os instrumentos de coleta de dados e uma introdução sobre os procedimentos adotados na sua análise são apresentados nesse capítulo.

O tratamento e a análise dos dados obtidos durante a pesquisa são apresentados no capítulo três. O quarto capítulo da dissertação apresenta as considerações finais formuladas após a análise dos dados obtidos. Faz-se uma retrospectiva sobre a trajetória do estudo e uma análise da relação entre as constatações realizadas com a formação dos professores participantes. Apresentam-se considerações feitas pelos participantes nas etapas finais do trabalho, retomam-se as perguntas de pesquisa e formulam-se sugestões de encaminhamento para novos estudos.

Ao final da dissertação, encontram-se, nesta seqüência, as referências bibliográficas e os anexos.



ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO



ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na introdução da dissertação explicaram-se o processo de formulação do tema e a natureza da pesquisa. Ressaltou-se a importância da conscientização do professor de línguas sobre a sua prática de ensino e foram apresentados argumentos a favor da *consciência lingüística* (CL) no processo de formação continuada desse professor. Portanto, foram introduzidas breves definições de termos relacionados a esta pesquisa: *consciência lingüística, competência comunicativa, pedagogia crítica, tratamento de erro, apresentação de conteúdo, habilidade, conhecimento e interação*.

Este capítulo tem como principais objetivos:

(1.1) contextualizar a pesquisa, apresentando um histórico da utilização do termo CL em Lingüística Aplicada, e nas atividades de ensino e planejamento educacional em alguns países;

(1.2) definir CL e apontar suas possíveis contribuições para o enriquecimento da abordagem comunicativa de ensino de línguas e no processo de formação de professores de inglês como língua estrangeira. Com esse propósito é apresentada uma análise detalhada da palavra *consciência* e proposta uma integração de teorias de aprendizagem e processos de ensino com base na definição expandida de CL;

(1.3) justificar o modelo metodológico adotado na condução da pesquisa, com base na teoria apresentada.

1.1 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA

Traçar um histórico da utilização e do desenvolvimento do termo *consciência lingüística* (CL) nas ciências relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas é um desafio tão grande quanto a busca por uma definição sucinta do termo. Diferentes autores relatam o surgimento e a evolução de CL em diferentes épocas, países e circunstâncias.

A maioria dos autores consultados (ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000; BORG, 1994; FAIRCLOUGH, 1992; MITTINS, 1991) tende a concentrar-se na história da CL no Reino Unido, mais especificamente, na Inglaterra, a partir da década iniciada em 1980. White, Maylath, Adams e Couzijn (2000) também focam sua narrativa na Europa, particularmente na Holanda e na Alemanha.



O texto mais sucinto, embora mais abrangente do ponto de vista cronológico e geográfico, é oferecido por van Essen (1997). Esse relato também é tomado como referencial para van Lier (2001a), mas deve-se acrescentar que o próprio van Essen salienta que o seu texto trata de questões limitadas à área de línguas germânicas, de uma perspectiva européia (VAN ESSEN, 1997, p. 1). Sua justificativa para tais limitações é que estudos em CL em outras regiões estariam em fases pouco adiantadas.

Van Essen (1997, p. 1) reconta a história da CL a partir do século XVIII, quando Wilhelm von Humboldt expressou sua crença de que a linguagem seria mais processo do que produto, e se manifestaria no esforço contínuo do indivíduo que tenta expressar seus pensamentos utilizando-se desse meio coletivo de comunicação. O questionamento de Humboldt sobre a possibilidade de se facilitar tal esforço individual foi um passo inicial em direção ao movimento denominado CL.

Os modelos pedagógicos dominantes na época privilegiavam o estudo gramatical, via modelos dedutivos de transmissão de informações sobre as regras de funcionamento da língua, não sendo propícios para que eventuais reformistas simpatizantes de Humboldt implementassem modelos inovadores de ensino. Van Essen também relaciona o não surgimento de novas metodologias ao fato de Humboldt não ter se expressado de maneira "não equivocada" (p. 2) em suas proposições, ou seja, segundo van Essen, Humboldt mantinha que a língua materna não podia ser ensinada ou aprendida, uma vez que sua manifestação no indivíduo depende do despertar de faculdades humanas da linguagem. Entretanto, Humboldt admitia que fatores externos, como a prática, podiam influenciar o "crescimento da competência lingüística" do indivíduo (p. 2).

Pesquisas de foneticistas e neo-gramáticos, segundo van Essen, parecem ter conquistado prestígio acadêmico suficiente para que metodologias indutivas, com bases na Psicologia Associativa, se estabelecessem. Tais modelos utilizam-se da percepção e interpretação da linguagem pelos falantes, valendo-se da reflexão na observação dos fatos e da auto-avaliação. A capacidade humana de associar é fundamental em teorias das diversas áreas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, Lingüística (SAUSSURE, 1986), Ciência Cognitiva (PINKER, 1989); Filosofia da Linguagem (CARRUTHERS, 1996), Psicologia (REISBERG, 1997; WERTSCH, TULVISTE, 1992).

Van Essen (1997) conclui que os primeiros defensores da CL no ensino de línguas adotaram abordagens indutivas de ensino, não percebendo a ambigüidade na obra de Humboldt, e assumiram que um trabalho de reflexão sobre a forma e o uso da língua

automaticamente contribuiria para o desenvolvimento intuitivo do aprendiz no processo de aprendizagem da língua.

No início do século XX, van Essen destaca a contribuição de von der Gabelentz (1901, apud VAN ESSEN, 1997) e Palmer (1922, apud VAN ESSEN, 1997) no sentido de iniciarem a distinção entre aquisição inconsciente e aprendizagem consciente. Essa distinção ainda vem sendo tratada em trabalhos recentes (ANDREWS, 1999; ELLIS, 1994; N. ELLIS, LAPORTE, 1997; LARSEN-FREEMAN, 2001; SCHMIDT, 1990; 1993; SHARWOOD SMITH, 1981), mas van Essen apresenta Palmer (1922) como um trabalho seminal sobre as "capacidades espontâneas para aquisição da fala" e "capacidades de estudo lingüístico" (VAN ESSEN, 1997, p. 2). Acompanhando os avanços na Alemanha, surgiu na Holanda um movimento de CL com objetivo de emancipar o ensino de língua materna.

Segundo van Essen, esse movimento emancipatório na Holanda foi muito abrangente, tendo como um dos seus objetivos "fazer dos seus jovens hábeis observadores e juízes astutos, por meio de uma educação que lhes permita comparar, distinguir e descobrir, de maneira autônoma, aspectos do uso da linguagem" (VAN DER BOSCH, 1903, apud VAN ESSEN, 1997, p. 3). O objetivo desse movimento seria desenvolver nos alunos auto-confiança no uso da sua língua materna, uma função do professor.

Nota-se que a proposta apresentada acima tem pontos em comum com propostas dos movimentos mais recentes de CL, incluindo as contribuições do movimento de *Consciência Lingüística Crítica* (CLC), protagonizado por Fairclough (1992). Uma resenha sobre o movimento de CLC será apresentada oportunamente, respeitando-se a organização cronológica desta seção. Entretanto, deve-se registrar que as semelhanças mais marcantes entre o movimento inicial de CL na Holanda no início do século XX e as proposições da CLC do final do mesmo século são: (1) o objetivo de desenvolver no aprendiz o *senso crítico, autonomia, auto-confiança e libertação* que permitam o exercício de controle no uso da língua, e (2) a proposta de que o desenvolvimento da CL aconteça de maneira integrada a outras disciplinas do currículo escolar em vez de como disciplina isolada. Segundo van Essen (1997), essa segunda proposta diferencia-se dos objetivos do movimento "não-crítico" de CL (p. 3).

Van Essen descreve o trabalho em CL entre os anos de 1930 e 1950 como atividades de continuidade e de refinamento do que havia sido feito até então, ou seja, foco no ensino de *língua local* e atenção especial às atividades de letramento. Empregou-se o termo *língua local* porque se tratava do ensino da língua falada onde os alunos estudavam, fossem eles falantes nativos da língua em questão, ou estrangeiros vivendo no local.

Após cerca de trinta anos, ressurgiu o interesse na CL. A década iniciada em 1980 é identificada por muitos autores como o período do "surgimento" do movimento de CL (ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000; BORG, 1994; FAIRCLOUGH, 1992; MITTINS, 1991), uma simplificação não justificável e, em grande parte, centrada em questões político-educacionais da Inglaterra, em especial uma preocupação crescente do público e dos governantes com o declínio na qualidade da produção lingüística dos alunos ingleses nas décadas de 1960 e 1970.

Van Essen (1997) cita dois trabalhos que, apesar de cronologicamente distantes cerca de 40 anos, apresentam pontos em comum: Royen (1947) e Hawkins (1984). Van Essen destaca que uma diferença entre esses trabalhos é que enquanto o primeiro sugere a integração das atividades para o desenvolvimento de CL em outras disciplinas, o segundo prefere a criação de um espaço específico para tais atividades no currículo escolar. Alguns pontos comuns são a maior abrangência da natureza das atividades e dos temas propostos, incluindo questões, por exemplo, sobre variedade lingüística. Van Essen ressalta que as definições de CL que ambos autores apresentam nessas obras têm características muito semelhantes.

Mittins (1991) apresenta um relato detalhado sobre o histórico da CL no Reino Unido, em particular na Inglaterra. São apresentados os motivos que levaram o governo nesses locais a investigar as carências dos programas de ensino de língua e apresentar medidas que viessem a contribuir para a elevação da qualidade da produção lingüística dos alunos nas escolas. Apesar de o conteúdo dessa obra ter pouca relevância para o contexto de ensino de língua inglesa em escolas de idiomas no Brasil, sua importância é inegável como um relato sobre planejamento educacional envolvendo governo, pesquisadores, professores e comunidade.

O livro *Language Awareness for Teachers* (MITTINS, 1991) contém dez capítulos. Os dois primeiros tratam especificamente de questões históricas pertinentes ao movimento CL. No primeiro capítulo é descrito o processo de elaboração, revisão e - futura - implementação do currículo nacional na Inglaterra e no País de Gales. Um processo reformatório em 1988 exigia que as escolas desses países praticassem um currículo abrangente que contemplasse "educação religiosa e o currículo nacional" (p. 1). Uma questão que despertou interesse nas autoridades, nos pesquisadores e nos professores na elaboração desse currículo nacional era como tratar a questão do estudo de língua(s). Contemplar o estudo de Gramática e Literatura pareciam objetivos mais tangíveis do que o desenvolvimento do "talento lingüístico" dos alunos (p. 2).

O interesse no trabalho de Mittins (op. cit.) não se deve aos detalhes sobre as datas ou sobre os participantes no desenvolvimento do currículo nacional, mas sim aos aspectos gerais

sobre a evolução do processo na busca por tal currículo. São apresentados, de 1525 a 1850, os componentes centrais no estudo da língua inglesa na Inglaterra. Houve momentos em que se privilegiou o estudo estrutural, em outros momentos, as questões históricas, a literatura, os trabalhos dramáticos etc (MICHAEL, 1987, p. 381, apud, MITTINS, 1991, p. 3). Uma série de relatórios governamentais foi elaborada entre 1975 e 1988, ora focando em recomendações sobre o ensino de leitura exclusivamente de língua materna para crianças, ora visando ao ensino de "inglês padrão", mais tarde criticando relatórios anteriores que menosprezaram a importância da língua na vida humana, gradativamente abrangendo o ensino de - ou a reflexão sobre - línguas estrangeiras ou minoritárias (de nativos do Reino Unido). Infelizmente Mittins descreve esses eventos muito abruptamente, aparentemente assumindo que o leitor conhece a organização do sistema educacional inglês e como esse sistema se relaciona com o governo local. A variedade de siglas e nomes próprios associados aos relatórios torna a narrativa histórica confusa.

Como resultado dos trabalhos de elaboração desse currículo nacional, em particular a preocupação com o tratamento da língua nesse processo, vieram contribuições para o desenvolvimento e o fortalecimento do termo CL. O Relatório Kingman (DES 1988), resultado de ações planejadas pelo Departamento de Educação e Ciência do Reino Unido, claramente motivou maiores debates e pesquisas em CL (FAIRCLOUGH, 1992; VAN LIER, 2001a). Esse relatório priorizou recomendações para o estudo de inglês como primeira língua, não encorajando interação com programas de ensino de línguas estrangeiras nem a colaboração entre professores de línguas. Todavia, foi mencionado o "conhecimento explícito e implícito sobre língua" (DES 1988, apud MITTINS, 1991, p. 13), palavras recorrentes nas definições de CL, como será apresentado na próxima seção.

Tratando de outra região geográfica, White, Maylath, Adams e Couzijn (2000) apresentam estudos relacionados a países da União Européia e à África do Sul, destacando a importância histórica do movimento de CL na Holanda. Van Lier e Corson (1997) trazem uma coletânea de artigos em diversas áreas pertinentes à pesquisa em CL: questões teóricas e históricas; conhecimento sobre língua e características do aprendiz, inclusive estilos de aprendizagem; conhecimento sobre língua, planejamento curricular e planejamento de aula; formação de professores e consciência lingüística crítica.

Além dos trabalhos que destacam o surgimento, as bases teóricas da CL e as justificativas para o estabelecimento desse movimento, vários autores adotam uma perspectiva mais prática, oferecendo ao leitor sugestões de atividades para implementação da filosofia da CL em salas de aula com alunos, por exemplo, Bolitho e Tomlinson (1995), Carter, Hughes e

McCarthy (2000), ou em programas específicos de formação de professores, por exemplo, Arndt, Harvey e Nuttall (2000), Borg (1994) e Thornbury (1997).

Bolitho e Tomlinson (1995) propõem uma reflexão sobre o estudo da língua inglesa primeiramente apresentando visões alternativas sobre o que é comportamento linguístico *aceitável*, a importância do contexto para a compreensão, a questão da formalidade etc. Em seguida são tratados aspectos formais: uma unidade dedicada a questões gramaticais e outra a vocabulário. As três unidades restantes são dedicadas a coesão, coerência e erros. Carter, Hughes e McCarthy (2000) oferecem um guia para prática e referência gramatical contextualizadas.

Entre trabalhos direcionados para a formação de professores, destaca-se Thornbury (1997), que apesar de elaborado especificamente para utilização em programas de aprimoramento de professores de língua inglesa, tem uma organização e conteúdo semelhantes ao trabalho de Bolitho e Tomlinson (1995): essencialmente uma coletânea de atividades planejadas para motivar reflexão sobre aspectos estruturais e funcionais da língua estudada. Thornbury define CL como "conhecimento *explícito* sobre língua" (1997, p. X, *italico no original*).

Borg (1994) também visa a contribuir em processos de formação de professores, tratando a questão da CL como uma metodologia comprometida com a promoção da aprendizagem de línguas como um processo caracterizado pelos seguintes princípios:

- a aprendizagem de línguas é um processo contínuo e dinâmico, não a internalização de um conhecimento bem delimitado. Esse processo deve envolver discussões sobre língua por meio de um estudo analítico que utiliza metalinguagem;
- o processo de aprendizagem é mais eficiente se for uma exploração e uma descoberta praticadas pelo aluno, um processo indutivo. Esse processo depende de um engajamento cognitivo e afetivo dos alunos;
- a CL como metodologia desenvolve no aluno *conhecimento sobre língua e estratégias para aprendizagem autônoma* (adaptado de BORG, 1994, p. 62, *italico adicionado*).

Comparando o conteúdo de Bolitho e Tomlinson (1995), Thornbury (1997) e Borg (1994), nota-se que nos primeiros dois trabalhos prevalecem atividades de reflexão sobre aspectos estruturais e funcionais da língua estudada, são coletâneas de materiais e de técnicas para uma análise mais sofisticada da relação forma-significado da estrutura linguística em diferentes dimensões: fonema, morfema, palavra, frase, texto, contexto e as situações

analisadas. Apesar de apresentar orientações mais gerais, Borg (op. cit.) destaca que o processo de aprendizagem de língua não é previsível e é dinâmico, depende de um engajamento cognitivo do aprendiz e tem como objetivo uma aprendizagem autônoma. Algumas dessas considerações foram destacadas pelo movimento para promover *consciência lingüística crítica* (CLC) (FAIRCLOUGH, 1992).

Mittins (1991) destaca que especulações sobre a publicação do Relatório Kingman (DES, 1988), mencionado anteriormente, temiam que o documento prescrevesse um retorno ao estudo de gramática, "sob a forma de CL" (MITTINS, 1991, p. 21). Críticas sobre limitações percebidas nos objetivos dos proponentes do movimento de CL foram manifestadas em uma corrente crítica dessa teorização. Essa nova corrente, conhecida como CLC é marcada com a publicação de *Critical Language Awareness* (FAIRCLOUGH, 1992), uma coletânea de artigos organizados em quatro partes e claramente influenciada por princípios da *Pedagogia Crítica* (FREIRE, 1980; 1998; 2001; BURBULES, BERK, 2002), particularmente a preocupação com questões relacionadas a poder e linguagem.

A introdução e o primeiro capítulo (Parte 1) de *Critical Language Awareness* comparam fundamentos da CL e da CLC, especialmente sutilezas na utilização dos termos "inglês padrão" (*standard English*) e apropriabilidade (*appropriateness/appropriacy*). A segunda parte desse livro é dedicada à CLC em diversos contextos educacionais. Na terceira parte analisa-se a CLC em escolas (a relação ensino de inglês-tecnologia e CLC, questões sobre discurso de sala de aula e poder, resultados sobre pesquisas em escolas primárias etc). Na quarta parte do livro são tratadas questões relacionadas ao compromisso com a emancipação dos aprendizes.

Segundo Fairclough (1992, p. 7-9), CLC é o resultado de uma visão crítica da educação e da escola, e do estudo crítico da linguagem. Esse estudo crítico da linguagem é norteado por cinco princípios gerais: (1) o uso da linguagem (discurso) molda a sociedade e é moldado pela sociedade; (2) o discurso contribui para a constituição e modificação do conhecimento e dos seus objetos, das relações sociais e da identidade social; (3) o discurso é resultado de relações de poder e imbuído de ideologias; (4) a estrutura do discurso é indicativa de disputa por, ou confronto de poderes; (5) o estudo crítico da linguagem tem como objetivo revelar como a sociedade e o discurso moldam um ao outro.

Na visão de Fairclough, tanto a CL como a CLC tratam de questões no âmbito social. Entretanto, enquanto a CL surge como tentativa de combater a ineficiência do sistema educacional no sentido de desenvolver conhecimento lingüístico nos alunos, dar subsídios aos pais que permitam contribuir para o desenvolvimento lingüístico de seus filhos, e combater o

preconceito lingüístico (FAIRCLOUGH, 1992, p. 12), a CLC trata de questões mais amplas e considera os objetivos apresentados neste parágrafo manifestações isoladas dessas questões mais amplas.

Algumas críticas apresentadas por Fairclough são relativas aos distintos papéis atribuídos à escola e à educação por estas correntes. A CL considera que a educação seja capaz de harmonizar; entretanto, a CLC busca conscientizar os alunos de problemas que não podem ser resolvidos somente na escola. A agenda de discussões da CLC visa à preparação do indivíduo para o exercício da cidadania efetiva e do direito democrático (FAIRCLOUGH, 1992, p. 13).

Para ilustrar essas diferenças, Fairclough analisa a forma como CL trata a questão do inglês padrão. Segundo o autor, o inglês padrão e as variantes são percebidas como ocorrências naturais em diferentes graus de apropriabilidade. A escolha entre uma ou outra forma de expressão é encarada como resultado de uma opção por um comportamento mais adequado em uma ou outra situação, contexto, ambiente. Essa simplificação é desmedida uma vez que pode sugerir que o aprendizado dessas opções na escola seria capaz de eliminar diferenças sociais, políticas, geográficas, econômicas que justifiquem a existência dessas variantes.

A análise que Fairclough faz sobre a questão da apropriabilidade é pertinente ao campo das atitudes lingüísticas e relaciona-se a como os membros da comunidade julgam uns aos outros. Dizer que uma forma lingüística é apropriada significa reconhecer uma ordem sociolingüista simplista (p. 52), resultante de um "projeto hegemônico", portanto ideológico e dotado de poder. Essa perspectiva menospreza a criatividade lingüística do indivíduo.

A crítica de Fairclough ecoa nos temas de várias linhas atuais de pesquisa com interesse na expressão e no exercício da criatividade como fator de expressão da identidade, de *agency* do aprendiz, falante, ser humano, sujeito (CARTER, KRAMSCH, CANDLIN, MCCARTHY, COOK, 2002; KRAMSCH, 1999; LANTOLF, 2000). O termo *agency*, ou seja, "ser agente", é empregado para designar a capacidade ou a condição de um indivíduo como indivíduo dotado de poder de decisão, de desejo, de determinação, de livre arbítrio.

Um outro questionamento levantado por Fairclough, ao tratar das semelhanças e das diferenças entre a CL e a CLC, surge na análise da proposição que "consciência 'afeta' competência" (HAWKINS, 1984, apud, FAIRCLOUGH, 1992, p. 15). Fairclough concorda com essa tese, mas diz que teria preferido propor que a consciência afeta capacidades lingüísticas, ou seja, a competência adquirida e a capacidade de continuar adquirindo competência. Apesar dessa aprovação parcial do termo competência, mais adiante Fairclough

(1992, p. 47) critica a importância dada ao termo competência no ensino, particularmente no caso do ensino de línguas.

Para Fairclough, os excessos na utilização do modelo de competência nos currículos resulta na "generalização de pressupostos sobre conhecimento, comportamento e aprendizagem" (p. 41) que, apesar de seus méritos (p. 40), podem ter consequências indesejáveis para a formação do indivíduo.

Segundo esse autor, modelos educacionais orientados pelo construto de competência reconhecem a figura do indivíduo social e sustentam a tese de que todo indivíduo pode ser educado. Esse pressuposto, que todo indivíduo é capaz de aprender, de desenvolver as competências nas quais foi treinado, não deixa de ser democrático. Entretanto, a confusão entre treinamento e educação já foi debatida extensamente no passado pelos movimentos que sucederam ao domínio do behaviorismo (CHOMSKY, 1959; GREDLER, 1997), inclusive a abordagem comunicativa.

Fairclough (1992) alerta que a interpretação de competência como uma estruturação organizada de habilidades pode levar a uma concepção simplista de aprendizagem, especialmente no caso de línguas. Essa concepção seria de que a aprendizagem consiste da aquisição de uma série de habilidades menores que, no conjunto, tornam o indivíduo capaz de realizar determinadas atividades. Por consequência, habilidades já adquiridas poderiam ser combinadas conforme a necessidade do indivíduo para atender futuras necessidades em contextos e situações distintas. Fairclough questiona essa generalização e argumenta que os objetivos da Educação devem ser mais amplos, comprometidos com o desenvolvimento de autonomia e exercício de direitos democráticos, e da expressão da individualidade.

Fairclough lembra que a história do termo "competência", na Lingüística e na Lingüística Aplicada, inicia-se com a concepção da *competência lingüística* (CHOMSKY, 1965). As reflexões sobre esse conceito e as contribuições de Hymes (1979), Candlin (1975) e Canale e Swain (1980) iniciaram e fortaleceram o estabelecimento da *competência comunicativa* como objetivo de ensino da *abordagem comunicativa*. A crítica de Fairclough a essa abordagem, baseada nos argumentos já expostos, é que a aceitação da competência comunicativa como objetivo de ensino de línguas representa uma simplificação do estudo (crítico) da linguagem.

Na seção subsequente deste capítulo, retomam-se as "pré-definições" de CL já apresentadas durante a narrativa sobre a evolução desse movimento desde o século XVIII. É importante registrar que publicações e pesquisas mais recentes sobre *consciência lingüística* (CL) claramente incorporam as contribuições de Fairclough para essa área de conhecimento.



Exemplos dessa tendência podem ser encontrados em Andrews (1999), Arndt, Harvey e Nuttall (2000), van Lier (2001a), van Lier e Corson (1997).

De maneira semelhante, trabalhos mais recentes sobre a *abordagem comunicativa* claramente refletem as preocupações de perspectivas do *estudo crítico da linguagem* e os pressupostos da *pedagogia crítica* (ALMEIDA FILHO, 1999; KANEOYA, 2001; LARSEN-FREEMAN, 1993).

Um texto que ilustra muito bem essa visão atual de CL, ou seja, que incorpora no seu escopo de análise questões críticas sobre o estudo da linguagem com o objetivo de promover um ensino de línguas comunicativo e crítico, é *Alive to Language* (ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000). Os autores definem CL como "uma abordagem de estudo de línguas que se utiliza de ensinamento de várias disciplinas incluindo Ensino de Línguas, Lingüística Aplicada, Psicolingüística, Sociolingüística e Lingüística Antropológica" (p. 12). Esse livro-curso, preparado para professores de língua inglesa, introduz a terminologia empregada em seu conteúdo, e o primeiro capítulo apresenta o pensamento que sustenta o movimento de CL na atualidade e os diversos fatores que se relacionam com o uso da linguagem: conhecimento de mundo, contexto, variantes lingüísticas, meio de manifestação, atitude, eficiência comunicativa, estrutura lingüística e flexibilidade no uso. Os cinco capítulos subseqüentes tratam respectivamente de: discurso (relevância e escolha lingüística, organização textual, compartilhamento de informação); gramática (o que significa gramática, a relação entre idade do falante e conhecimento de gramática, gramáticas pedagógicas); variantes lingüísticas (avaliação da qualidade do uso lingüístico, novas variantes da língua inglesa, a questão da apropriabilidade lingüística); mudança/evolução lingüística (empréstimos e estrangeirismos, a influência da mídia, criatividade, fatores relacionados ao sexo dos falantes, tabu, a questão do "politicamente correto"); poder e linguagem (manipulação pela linguagem, as "variantes cultas", a propagação do inglês no cenário internacional).

Um evento importante na história da CL foi a formação do Grupo de Trabalho em Consciência Lingüística (*Language Awareness Working Party*) pelo Conselho Nacional de Língua e Educação do Reino Unido em 1982. Segundo van Lier (2001a), esse grupo formulou a definição de CL como sendo "*a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life*" (DONMALL, p. 7, apud, VAN LIER, 2001a, p. 160). Essa definição de CL será retomada na seção seguinte, mas é importante observar nesta oportunidade que a frase "*conscious awareness*" pode gerar, em língua portuguesa, a intrigante combinação *consciência consciente*.



A criação desse Grupo levou ao estabelecimento de um Consórcio Nacional de Centros de Consciência Lingüística em 1986 e, em 1992, a Associação pela Consciência Lingüística (*ALA - Association for Language Awareness*) foi fundada, passando a organizar conferências internacionais bianuais, e produzindo o periódico internacional *Language Awareness*, publicado por *Multilingual Matters* (www.multilingualmatters.co.uk). Esses eventos ilustram o prestígio e a importância do movimento de CL no meio acadêmico e educacional.

A partir de 1990 vêm surgindo trabalhos em CL mais comprometidos com investigações acerca da natureza dos processos psicobiológicos relacionados ao tema e às contribuições para o estudo-aprendizagem de línguas. Exemplos dessa tendência são Batstone (2002), Cook (1997), Leow (1997; 2000), Robinson (1995), Schmidt (1990; 1993; 1995), Tomlin e Villa (1994) e Velmans (1991). O foco dos estudos orientados por concepções cada vez mais amplas sobre língua e linguagem, e ensino de línguas, continua comprometido com tendências críticas da abordagem comunicativa, do pensamento crítico, e da pedagogia crítica; particularmente os temas: identidade (KRAMSCH, LAM, 1999; LANTOLF, 2000, LANTOLF, APPEL, 1994; MOITA LOPES, 2002; NORTON, 1997), criatividade (CARTER, KRAMSCH, CANDLIN, MCCARTHY, COOK, 2002; COOK, 2000), imperialismo lingüístico e línguas minoritárias (FISHMAN, 2001; PHILLIPSON, 1992), ecologia da língua (VAN LIER, 2000) e a relação entre língua e poder (FAIRCLOUGH, 1996).

No Brasil, o número de pesquisas e publicações em CL é praticamente inexistente. No domínio das escolas de línguas, CL se torna conhecida a partir de publicações estrangeiras. Nas escolas oficiais, do ponto de vista do planejamento curricular e das políticas educacionais, merecem reconhecimento as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino (MEC/SEF, 1998; MEC/SEMT, 1999).

A definição dos objetivos de ensino de LE nos PCNs, sem dúvida, retrata os avanços metodológicos no ensino de línguas estrangeiras. Baseando-se em uma visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem (MEC/SEF, 1998), o ensino visa a desenvolver nos alunos a consciência da construção social do conhecimento nas relações entre os interlocutores, e da influência do posicionamento sócio-histórico desses indivíduos em seus discursos. Segundo os parâmetros,

"[a] consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos" (p. 15).

Os PCNs do ensino fundamental sugerem que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode promover libertação, no sentido freireano (MEC/SEF, 1988). Ou seja, o indivíduo que sabe uma ou mais línguas estrangeiras pode ampliar suas perspectivas "tanto culturais quanto profissionais" (p. 39). Todavia, alertam que, no caso da língua inglesa, "tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais" (p. 40), essa libertação pode estar relacionada à formulação de "contra-discursos". Segundo os PCNs, contra-discursos são "práticas sociais de uso da linguagem" que confrontam o discurso hegemônico. Para ser capaz de contra-discursar, o indivíduo precisa ter *consciência crítica da linguagem* (CLC).

Apesar da frequência no uso da palavra *consciência* nesses PCNs, as definições e o escopo de CL segundo o documento são relativamente limitadas. CL é definida como "consciência da natureza da estrutura sonora das línguas estrangeiras (fonemas, padrões entonacionais etc.) e de certas regras de uso dessas línguas em comparação com as da língua materna" (MEC/SEF, 1998, p. 22). Em outra ocasião, a definição aparece da seguinte forma: CL "se refere à conscientização da organização lingüística em vários níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual)" (p. 33).

Como definição de CLC, os PCNs do ensino fundamental propõem: CLC "tem a ver com a consciência de como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social a partir de seus projetos políticos e da representação que fazem dos seus interlocutores (branco, patrão, homem, heterossexual, falante de uma variedade hegemônica etc)" (MEC/SEF, 1998, p. 47).

No caso do ensino médio, os parâmetros também propõem objetivos amplos para o ensino de língua estrangeira. Entretanto, não há referência explícita a CL, ou CLC.

Em termos de pesquisa, um levantamento bibliográfico encontrou uma tese de doutorado sobre consciência metalingüística na alfabetização de crianças (BARRERA, 2000) e uma dissertação de mestrado relacionada à consciência fonológica (SOUZA, 2001). Esses trabalhos tratam CL também de maneira superficial, geralmente relacionada com a capacidade de análise e reflexão das propriedades estruturais da língua estudada, em ambos os casos, o português.

Barrera (2000) desenvolveu uma pesquisa com crianças em alfabetização, demonstrando que há correlação significativa entre o grau de consciência metalingüística do aprendiz e o seu desempenho em leitura. Souza (2001) também estudou crianças, nesse caso pré-escolares. Especificamente, Souza avaliou o grau de consciência fonológica dessas crianças por meio de testes, concluindo que a aprendizagem de leitura pode ser facilitada a partir de determinados níveis de consciência fonológica. A consciência fonológica é tratada

por Carvalho (1997) como a capacidade de relacionar sons percebidos pelo ouvinte com letras do alfabeto.

Moura (2003) utilizou concepções de CLC em sua pesquisa de mestrado, cujo tema é como portadores de LER, lesão por esforço repetitivo, verbalizam as causas de sua enfermidade e as informações sobre as relações de trabalho implícitas no discurso.

Ainda como evidência da abrangência da CL, pode-se destacar Stibbe (2001; 2002), cujo objeto de pesquisa é a sócio-construção da relação entre homens e animais por meio da análise crítica do discurso. Stibbe sugere que ao se cultivar CL sobre essas práticas discursivas, pode-se reavaliar o respeito que o ser humano tem por outros seres vivos e, dessa maneira, repensar até mesmo as relações humanas nas diferentes esferas sociais.

Uma análise de expressões idiomáticas encontradas no British National Corpus contendo a palavra *pig*, permitiu ao pesquisador (Stibbe, 2002) concluir que os falantes da língua inglesa pressupõem que o porco seja: ignorante, guloso, teimoso, gordo, mal-comportado e que o animal se sintam bem na sujeira. Stibbe alerta que essa imagem do animal determina a forma como nos relacionamos com ele e sugere que a Lingüística Aplicada pode vir a contribuir para a redução das formas de abuso sofridas pelos animais.

Consciência Lingüística é um tema verdadeiramente fascinante e amplo. O estudo e compreensão da *Consciência* talvez seja o objetivo mais desafiador das Ciências, e diferentes concepções de *Língua* e *Linguagem* demarcam os campos da Semiótica, da Lingüística e da Lingüística Aplicada, entre outros. Esta pesquisa visou, antes de quaisquer outros objetivos, a manter o devido respeito pela CL e pela condição humana de usuária desse dom. Partindo desse princípio, sugerem-se possíveis definições para *consciência lingüística*.

1.2 - CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA - DEFINIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Na seção anterior foi apresentada a evolução histórica da *consciência lingüística* (CL). Iniciado como um movimento comprometido com a busca por procedimentos que facilitassem o esforço humano para expressar o pensamento na forma de linguagem, CL tornou-se, ao longo dos anos, uma abordagem de estudo e ensino de línguas com uma agenda cada vez mais ampla. Na década de 1980, CL buscava procedimentos alternativos de ensino de língua materna que gerassem maior motivação nos alunos e maior qualidade da sua produção lingüística. Gradativamente, passaram a figurar dentre os objetivos dessa corrente o estudo de



variantes sociolinguísticas, a orientação para pais no sentido de enriquecer o processo de aquisição linguística dos seus filhos nos anos pré-escolares, a promoção de maior integração de disciplinas e de professores nas escolas.

Dez anos mais tarde surgiu a corrente da *consciência linguística crítica* (CLC), compartilhando da preocupação daqueles que acusavam a CL de meramente propor um retorno ao ensino de gramática. A CLC, entretanto, apoiando-se em fundamentos da *pedagogia crítica*, questionou a simplicidade no tratamento de questões como forma padrão e formas variantes de língua, bem como limitações de um paradigma de ensino embasado no construto de competência. Especificamente na área de ensino de línguas, a CLC criticou aspectos da abordagem comunicativa que, na visão dos seus proponentes, estariam fundamentalmente vinculados ao behaviorismo.

Com as adaptações ao longo dos anos, inclusive devido às contribuições da CLC, um modelo de CL que não seja *crítico* parece contradizer a natureza do termo *consciência*. Para não incorrer nessa redundância, optou-se pelo emprego do termo CL no restante da dissertação. Esta seção destina-se a definir CL nesse estado mais evoluído, e analisar como esse construto vem contribuindo para desenvolver e sustentar um modelo de ensino de línguas orientado pela abordagem comunicativa (AC).

Conseqüentemente, não é necessário propor o abandono da AC do ponto de vista da CL. Deve-se, de sobremaneira, enfatizar que a força da AC está no fato de ela vir permitindo, desde que surgiu, a acomodação de novas aprendizagens e reflexões sobre o pensamento, a pedagogia, a hegemonia linguística, o poder na linguagem, o desenvolvimento e a consciência humana. Parece que *competência comunicativa* é um construto que vem amadurecendo com os anos, passando a significar a habilidade e a sensibilidade do indivíduo para se auto-conhecer e para viver, conviver e sobreviver na relação com o(s) outro(s), por meio da linguagem.

Apesar de a AC já ser tradicional, percebe-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades ao lidar com alguns princípios desse modelo. Não há uma resposta consistente que os oriente sobre como proceder no tratamento de erros dos alunos. A noção de comunicação que muitos professores possuem nem sempre contempla critérios bem definidos para a avaliação da qualidade na comunicação, por exemplo: grau de precisão na forma, organização retórica, adequação ao contexto, comportamento interacional não conflitante com regras sociais. Na experiência de Pe, professores menos experientes parecem associar a idéia de aula comunicativa meramente a uma aula em que se fale língua-alvo.



Canale e Swain (1980) fazem uma revisão detalhada dos conceitos de competência e desempenho, e de diferentes teorias de competência comunicativa que vigoravam na época. Na opinião desses autores, a competência se manifesta via o desempenho, que são ações observáveis. Para Canale e Swain, portanto, competência inclui o conhecimento que um indivíduo possui e a habilidade de colocar esse conhecimento em uso. Pode-se deduzir, portanto, que competência e desempenho relacionam-se estreitamente.

No mesmo trabalho, entretanto, esses autores parecem empenhar-se em diferenciar claramente competência de desempenho. Em determinado momento, eles apresentam o "terceiro aspecto das [suas] definições básicas de competência comunicativa e desempenho comunicativo" (CANALE, SWAIN, 1980, p. 7), ressaltando que aspectos psicolinguísticos (memória, estratégias de percepção, cognição, consciência) não fazem parte do primeiro, mas sim do segundo construto.

Pode ser que, sob a influência do artigo de Canale e Swain, pesquisadores tenham negligenciado a relação entre CL e CC. Esta pesquisa baseia-se em modelos teóricos mais recentes, que descrevem a relação entre aspectos psicolinguísticos e o desenvolvimento de competência comunicativa nos usuários de línguas. Acredita-se que, havendo relação entre desempenho e competência, não seja coerente separar aspectos psicolinguísticos, principalmente a CL da CC, objetivo do ensino comunicativo de línguas.

1.2.1 - TERMINOLOGIA E DEFINIÇÕES

Não parece haver uma disputa pelo título de primeiro descritor de CL, mas a redundância de dados na literatura certamente inspira cautela. Segundo (VAN ESSEN, 1997, p. 1) o termo CL pode ser ouvido no discurso de muitas pessoas. Isso não significa que todos saibam do que estão falando. Esse autor atribui a James e Garrett (1992, p. 8) esta definição de CL: "*a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life*".

Como já foi apresentado na seção anterior, em 1982 o Conselho Nacional para Língua e Educação criou o Grupo de Trabalho de Consciência Lingüística (GTCL), que, segundo van Lier (2001a, p. 161), formulou aquela definição para CL. Entretanto, para Mittins (1991, p. 26), tal definição é atribuída a Sinclair (1985).

A *Association for Language Awareness* (ALA), fundada em 1992, define CL como "*explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language*



learning, language teaching and language use". Essa definição é publicada em todos os volumes do periódico *Language Awareness* (www.multilingualmatters.co.uk).

As definições foram apresentadas, até o momento, na língua em que foram concebidas porque a tradução precipitada prejudicaria uma análise detalhada do conceito de CL, objetivo desta seção. Em primeiro lugar, deve ser lembrado que o termo *consciência lingüística* foi utilizado na pesquisa como equivalente a *language awareness*. Ao comparar os termos utilizados pelo GTCL com aqueles empregados pela ALA, nota-se que:

(1) para o GTCL: CL é sensibilidade (*sensitivity*), "consciência consciente" (*conscious awareness*) para/sobre a natureza da língua/linguagem e o seu papel na vida humana;

(2) para a ALA: CL é conhecimento explícito (*explicit knowledge*) sobre língua/linguagem, percepção consciente (*conscious perception*) e sensibilidade na aprendizagem, no ensino e no uso da língua/linguagem.

Uma reflexão rápida sobre os termos destacados nessas definições sugere a necessidade de se adotar uma terminologia estável no tratamento de CL. Uma análise mais cautelosa revela características especiais da palavra *consciência*, na língua portuguesa. No restante desta seção, apresenta-se a terminologia adotada nesta pesquisa face às definições propostas acima. A próxima seção deste capítulo tem como objetivo prestar esclarecimentos sobre as particularidades da palavra *consciência*, contrastando-a com os demais termos utilizados até o momento.

Language: língua e linguagem

As definições de CL são pertinentes a todo tipo de comportamento lingüístico utilizado pelo ser humano, incluindo a língua. Nesta pesquisa, há interesse prioritário pelas manifestações lingüísticas verbalizadas. Portanto, CL (consciência *lingüística*, *language awareness*) está relacionada, essencialmente, com questões de língua. Entretanto, comportamentos comunicativos não-verbais poderão ser analisados como dados subsidiários. Em língua inglesa há também o termo *linguistic awareness* (ASHER, 1994, p. 1933), utilizado pelos pesquisadores que investigam a prontidão de crianças para começar a aprender a leitura, ou seja, uma consciência das características da língua escrita que lhes traga sucesso na aprendizagem de leitura. *Linguistic awareness* não faz parte do escopo desta pesquisa.

Especificidade da definição de CL

O GTCL define CL destacando a natureza e a importância da língua na vida humana. Essa proposta atende parcialmente as necessidades desta pesquisa e é equivalente ao uso da linguagem, na definição da ALA. O mérito da segunda definição, ao dar destaque às situações de ensino e de aprendizagem, deve ser reconhecido pela ênfase dada às situações especiais de uso da língua nesses processos, principalmente ao fato de a língua ser objeto de estudo e ferramenta/processo de construção do conhecimento a ser desenvolvido.

Essas situações especiais de uso podem ser avaliadas sob vários aspectos, o que provavelmente é feito de maneira mais eficiente segundo a perspectiva da ecologia do uso da língua (VAN LIER, 2000). Os contextos educacionais têm características particulares e distintas entre si. No caso das escolas de línguas no Brasil, por exemplo, vários fatores como classe social, perfil e formação dos professores, número de alunos em sala, configuração da classe, tempo de exposição à língua estudada, assimetria de competência comunicativa entre professores e alunos, papéis culturalmente atribuídos à figura do professor e dos alunos.

Ter consciência da ecologia da língua na sala de aula é tão necessário para o aluno como ter consciência de que o uso da língua não é independente do contexto comunicativo, ou melhor, a comunicação se dá conforme as características da ecologia na qual os indivíduos se encontram. CL pode ser exercitada em qualquer situação de uso da língua, entretanto, a definição de CL da ALA destaca a importância do contexto educacional para o aprendizado desse exercício. Essa consideração é fundamental para a pesquisa, desenvolvida em uma escola de idiomas, e comprometida com a formação de professores.

Sensibilidade, recepção, percepção e conhecimento (explícito)

O termo sensibilidade geralmente é utilizado na linguagem cotidiana associado às idéias de fraqueza e instabilidade, podendo ser utilizado nos planos físico ou mental. Tecnicamente, sensibilidade (*sensitivity*) denota a capacidade para perceber estímulos e de reagir a esses estímulos.

Particularmente na Psicologia Cognitiva (ASHCRAFT, 2002; REISBERG, 1997), sensibilidade é utilizada para descrever a acuidade dos sentidos humanos, a maneira como os indivíduos têm contato com o meio externo por meio do olfato, da visão, do paladar, do tato e da audição. A Teoria Padrão (*The Standard Theory*), concebida em torno de 1970, sugere que o funcionamento da memória humana se dê da seguinte forma: (1) estímulos externos seriam recebidos pelos (2) sentidos humanos e registrados (categorizados) na (3) memória de curto prazo, ou memória operacional. A memória operacional seria necessária para que o indivíduo

(4) respondesse ao estímulo externo e/ou transferisse a percepção do estímulo para a (5) memória permanente, ou de longa duração (ASHCRAFT, 2002, p. 43).

De acordo com esse modelo, sensibilidade é necessária para que haja recepção e categorização. Percepção é "o processo de interpretação e entendimento da informação recebida pelos sentidos" (ASHCRAFT, 2002, p. 78), ou seja, um processo posterior à categorização. Entretanto, o ser humano nem sempre percebe tudo aquilo a que é sensível.

Percepção é, de acordo com essa definição, um processo consciente. Portanto, na definição da *Association for Language Awareness* para Consciência Lingüística, "*explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*", "*conscious perception*" deve ser entendida como recepção e categorização conscientes, ou seja, percepção (CL é definida pela ALA como: conhecimento explícito sobre língua, e percepção e sensibilidade durante a aprendizagem, o ensino e o uso da língua).

Consciência é um termo que pode ser utilizado para descrever sensibilidade ou percepção, ou a combinação desses dois processos. Todavia, nem sensibilidade, nem percepção, nem a combinação desses dois conceitos, é suficiente para descrever consciência na sua totalidade (DAMÁSIO, 2000).

Nesta dissertação, o termo percepção foi utilizado como equivalente a *noticing*. Recepção/categorização são empregados como equivalente a *perception*. Essas decisões foram tomadas com base nos trabalhos de Schmidt (1990; 1993; 1995), Leow (1997; 2000), Tomlin e Villa (1994).

Schmidt (1990; 1993; 1995) propõe que percepção é condição necessária para que estímulos externos possam ser convertidos em matéria-prima para o aprendizado. Em termos clássicos em Aquisição de Linguagem, percepção é necessária para que *input* seja convertido em *intake*. Essa proposição é conhecida como Hipótese da Percepção (*Noticing Hypothesis*), atribuída a Schmidt (LEOW, 1997; 2000; ROBINSON, 1995; TOMLIN, VILLA, 1994).

Tomlin e Villa (1994) e Robinson (1995) discorrem sobre modelos teóricos atuais da atenção humana. Esses autores utilizam um outro termo, detecção, ao explicarem o processo de percepção de estímulos externos. Nos dois trabalhos, atenção é apresentada como tendo três finalidades: (1) manter o indivíduo em estado de alerta para estímulos, (2) orientar o indivíduo para estímulos prioritários, (3) detectar estímulos prioritários. Segundo Leow (1997, p. 470), o modelo proposto por Robinson buscou definir percepção como um processo de detecção combinado a uma fase de prática na memória operacional, antes de o conhecimento ser registrado na memória permanente.

O estado de alerta será tratado na próxima sub-seção, ao se analisar mais profundamente o significado da palavra consciência. A orientação para estímulos prioritários também é tratada na literatura como atenção focal, ou seja, o esforço mental de concentração, com o objetivo de perceber estímulos externos específicos, ou aspectos específicos de determinados estímulos. Esse tópico é normalmente explorado em trabalhos voltados para professores de línguas na formulação de recomendações sobre procedimentos de apresentação de conteúdo e de tratamento de erro, apresentando técnicas para *salientar propriedades do insumo*. (AUSUBEL, 2000; DANGERFIELD, 1985; GOWER, PHILLIPS, WALTERS, 1995; GREDLER, 1997; HARMER, 1991; ROSENSHINE, MEISTER, 1995; UR, 1996)

Salientar propriedades específicas do insumo tem como objetivo tornar essas características evidentes para a sensibilidade dos alunos. Dessa forma, as saliências teriam maior probabilidade de ser percebidas pela atenção seletiva, maximizando a conversão do insumo em matéria-prima para aprendizagem. O resultado eficiente desse processo caracterizaria o que Schmidt chama da aprendizagem intencional (1993, p. 208), enquanto o processamento de insumo não priorizado é denominado aprendizagem accidental.

A distinção entre aprendizagem accidental e aprendizagem intencional é assunto recorrente em trabalhos sobre CL. Baseando-se na hipótese que CL contribui para a aprendizagem da língua, tem-se como objetivo promover análise consciente do material estudado, ou seja, maximizar a percepção do insumo pelos alunos, na expectativa que esse insumo se converta em matéria-prima com maior potencial de retenção na sua memória de longo prazo.

Leow (1997; 2000) utilizou atividades para ensinar formas verbais irregulares em aulas de espanhol para norte-americanos. Para isso, o pesquisador combinou jogos (palavras-cruzadas) com pistas sobre a formação dos verbos. Leow demonstrou que um maior engajamento consciente dos alunos promoveu mais aprendizagem, mas ele ressalta que não é possível concluir que se não houver engajamento consciente, não haverá aprendizagem.

Outros teóricos e pesquisadores se dedicaram ao estudo da relação entre o engajamento consciente e aprendizagem (LOFTUS, KLINGER, 1992; MERIKLE, 1992; VELMANS, 1991; SCHMIDT, 1990; 1993).

Loftus e Klinger (1992) discutem o papel do inconsciente nas atividades cognitivas. Segundo os autores, antes de se responder se o inconsciente é *esperto* ou *tolo*, deve-se notar que o significado dessas palavras com relação ao inconsciente gera controvérsias, e depende da teoria utilizada na concepção de inteligência. Possíveis interpretações para o termo *esperto* seriam: capacidade para lidar com situações complexas, flexibilidade para lidar com situações

novas, e a decisão de fazer o que é melhor para o indivíduo. Para cada uma dessas concepções, os autores apresentam estudos que comprovariam, por exemplo, que é possível que indivíduos processem o significado de frases de maneira inconsciente, que o inconsciente seja mais especializado na realização de tarefas cognitivas repetitivas, e que reações inconscientes nem sempre implicam o melhor resultado para o indivíduo.

Com relação a "percepção sem consciência", Merikle (1992) esclarece que há uma dificuldade metodológica em se estudar a consciência. O uso de abordagens objetivas implica que a interpretação dos dados de pesquisa, por exemplo, comportamento de um indivíduo, sejam analisados do ponto de vista do observador. Essa alternativa não permite a comprovação segura da presença de consciência no sujeito pesquisado, uma vez que processos cognitivos não são visíveis. Por outro lado, a opção por métodos introspectivos, portanto, subjetivos, permitiria o acesso ao consciente do sujeito pesquisado. Entretanto, para que auto-relatos sejam considerados confiáveis como evidência de que não há "percepção sem consciência", o que se deseja provar passaria a ser pressuposto teórico.

A edição de número catorze do periódico *Behavioral and Brain Sciences* (VELMANS et al, 1991), dedicou cerca de 100 páginas a um debate intitulado "O processamento humano de informação é consciente?". O que esse debate revela é que não há evidências indiscutíveis sobre a questão.

Schmidt (1990; 1993; 1995) dedica-se à exploração teórica sobre a relação entre processos cognitivos e aprendizagem de segunda língua. N. Ellis e Laporte (1997) tratam do mesmo tema, mas discutem o papel da instrução formal nos processos de aquisição.

Essencialmente, a proposta de Schmidt é que há vários graus de consciência (*awareness*): recepção (*perception*), percepção (*noticing*) e entendimento (*understanding*). O autor define dois outros fenômenos relacionados a consciência: intenção (*intention*) e conhecimento (*knowledge*) (1990, p. 133). Baseando-se em estudos de natureza introspectiva (MERIKLE, 1992), Schmidt conclui que percepção é condição necessária e suficiente para que o insumo se torne matéria-prima para aprendizagem, *intake* (SCHMIDT, 1990, p. 149), e que aprendizagem acidental pode ocorrer quando a tarefa realizada salienta propriedades específicas do insumo. Entretanto, Schmidt defende que a atenção focal provavelmente facilita a aprendizagem, principalmente nos casos em que há redundâncias no insumo.

Em outro trabalho, Schmidt (1995, p. 4) discorre sobre a incredulidade de alguns pesquisadores com relação à *consciência*, que argumentam que:

1. as teorias não podem abranger a perspectiva da primeira pessoa, necessária para o estudo da consciência;



2. consciência tem uma relação inerte com a explicação de cognição: a análise da consciência depende do entendimento dos processos cognitivos, e a teorização dos processos cognitivos pressupõe um entendimento do que seja consciência;

3. a noção de consciência é muito vaga para que ela seja considerada um termo natural.

Com relação ao primeiro argumento, deve-se esclarecer que a preferência por métodos introspectivos parece ser mais adequada ao estudo da consciência no seu estágio interpessoal. Ignorar a importância da subjetividade, apesar das limitações já apresentadas sobre essa alternativa de análise, parece menosprezar o papel do indivíduo na sociedade. Reconhecer o indivíduo implica valorizar o papel da interação nos processos comunicativos e de construção do conhecimento, premissas da abordagem comunicativa e de "teorias interacionistas"¹ de aprendizagem (GREDLER, 1997, p. 14).

Schmidt (1995) propõe que, uma possível solução para o problema da relação entre consciência e cognição, argumento dois, é assumir que o estágio *default* de aprendizagem seja inconsciente, ou implícito. A outra solução, segundo Schmidt, é tentar defender a posição radical de que não exista aprendizagem inconsciente (p. 6), uma premissa teórica que orienta as suas pesquisas. Com o objetivo de contestar o terceiro argumento dos incrédulos, Schmidt (op. cit.) define os seguintes fenômenos psicológicos: intenção, atenção, consciência enquanto percepção, consciência enquanto entendimento e conhecimento.

Para Schmidt, a partir dessas definições, é possível investigar a relação entre intenção, atenção, percepção e entendimento, e aprendizagem. O autor apresenta vários argumentos que o permitem concluir que:

- pode haver aprendizagem sem intenção, ou seja, não é necessário motivação para que haja aprendizagem. Entretanto, quanto maior for a motivação, ou a intenção, provavelmente maior será a aprendizagem;
- não há estudos que comprovem que haja aprendizagem sem atenção. Vários experimentos corroboram a tese de que um baixo grau de atenção, ou o comprometimento da capacidade do indivíduo para focar atenção, dificulta a aprendizagem;

¹ Teorias interacionistas assumem que comportamento, processos mentais e o ambiente, incluindo a sociedade, são inter-relacionados. Nessa perspectiva, uma teoria de ensino integra cognição e sócio-construção como processos complementares de aprendizagem.

- percepção é necessária para que insumo se converta em matéria prima para a aprendizagem. Sem a percepção, o indivíduo não aprende. Para Schmidt (1995, p. 18), percepção e atenção focal são fenômenos isomorfos, ambos contribuindo para que haja aprendizagem. Direcionar a atenção do aluno, ao salientar propriedades do insumo, significa aumentar as chances de percepção;
- entendimento é um nível mais avançado de consciência, no qual o indivíduo é capaz de reconhecer regras e padrões lógicos, formular explicações para o que ele sabe ou aprende.

Não existe a unanimidade de opiniões com relação à importância da consciência para a aprendizagem. Krashen (1995), por exemplo, defende que o processo de aquisição, inconsciente, da primeira língua é diferente do processo de aprendizagem, consciente, de uma segunda língua. N. Ellis e Laporte (1997) resumem diferentes posicionamentos teóricos e apresentam os resultados de várias pesquisas sobre a relação entre (in)consciente e aprendizagem. A principal conclusão desses autores é que, apesar de não haver provas de que a aprendizagem é consciente ou inconsciente, há evidências bastantes para sustentar procedimentos de ensino que salientem as propriedades do insumo que se visa a ensinar (p. 78).

O objetivo desta pesquisa não é, portanto, provar se existe ou não aprendizagem inconsciente. Não há a pretensão de esclarecer quais processos de aprendizagem se manifestam no consciente e quais processos são pertinentes ao inconsciente. Para esta pesquisa, bastou assumir que a consciência contribui para a aprendizagem. A partir dessa premissa teórica, sustentada pelas resenhas apresentadas neste capítulo, foi possível adotar uma metodologia de pesquisa que revelasse a natureza das contribuições da CL para a aprendizagem de ILE.

Ao tentar esclarecer o sentido do termo consciência, Schmidt (1995) propôs que o fenômeno consciência (*consciousness*) fosse interpretado como três processos distintos: consciência (*awareness*), intenção (*intention*) e conhecimento (*knowledge*). Segundo o autor, consciência (*awareness*) pode ser diferenciada em dois níveis: (1) um nível menos desenvolvido, percepção (*awareness as noticing*) e (2) outro mais evoluído, entendimento (*awareness as understanding*). As contribuições dessa terminologia para o entendimento da relação entre consciência e aprendizagem já foram apresentadas. Todavia, os termos utilizados por Schmidt ainda não resolvem o problema da terminologia em língua portuguesa, ou seja, o que permite diferenciar *consciousness* de *awareness* na palavra "consciência"?

Na tentativa de resolver esse problema, recorreu-se a vários dicionários e ao sugestivo livro *O mistério da consciência* (DAMÁSIO, 2000). Na sub-seção seguinte apresentam-se os principais resultados dessa busca.

1.2.2 - EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA

Durante a revisão teórica para fundamentar esta pesquisa, surgiram vários termos relacionados a processos psicológicos. Para a maioria deles foi possível encontrar um equivalente estável em língua portuguesa que servisse aos propósitos da dissertação. Entretanto, a palavra consciência, termo essencial para a definição desta pesquisa, provou ser complicada.

Após se consultarem diversas referências bibliográficas (CHAPLIN, 1985; CORSINI, 1984; DROSDOWSKI, 1996; DUIJKER, VAN RIJSWIJK, 1975; FERREIRA, 1999; GÖTZ, HAENSCH, WELLMANN, 1998; HOUAISS, VILLAR, 2001; MICHAELIS, 2000; PIERÓN, 1974; POPPLESTONE, MCPHERSON, 1988; REBER, 1985; THE PHILOSOPHICAL SOCIETY OF OXFORD, 1933a; 1933b; WAHRIG, 1985), pôde-se concluir que a palavra *consciência* equivale a pelo menos três termos em língua inglesa: *consciousness*, *conscience* e *awareness*.

Aparentemente, em outras línguas latinas utiliza-se apenas uma palavra. Foram consultados dicionários de francês, italiano e espanhol. Apenas em língua alemã encontraram-se termos distintos como equivalentes às palavras inglesas.

Com base nessas consultas e no trabalho de Damásio (2000), pode-se propor uma terminologia estável em língua portuguesa com base nas seguintes considerações:

(1) "A consciência é um fenômeno inteiramente privado, de primeira pessoa, que ocorre como parte do processo privado, de primeira pessoa, que denominamos mente" (p. 29). Segundo Damásio, mente abrange inconsciente e consciente;

(2) a consciência surge em três estágios do desenvolvimento humano, variando entre um nível mais básico, necessário para a própria sobrevivência do ser, e um nível superior, que permite a formulação de "imagens mentais" necessárias para a manifestação de determinados comportamentos (p. 79);

(3) o estágio primeiro da consciência é denominado *consciência central*. A consciência central é uma condição biológica que permite ao ser diferenciar-se de tudo aquilo

que não é ele. A consciência central não é exclusiva do ser humano. É a consciência central que permite ao ser identificar sujeito e objeto (p. 218);

(4) a *consciência ampliada* é autobiográfica, depende da memória e situa a pessoa no tempo, no espaço e no meio social. Em função da capacidade de memória, da linguagem e da língua, e da vida social, o ser humano goza de uma consciência ampliada admirável (p. 251);

(5) o nível mais superior de consciência é o denominado *consciência moral*: resultado da aprendizagem social e da cultura, dando ao ser humano condições de julgar o bem e o mal, com base no que ele aprendeu (p. 19).

Segundo Damásio, a consciência central não é voluntária: a ausência de consciência central em seres despertos e atentos - em estado de vigília - só ocorre em casos de distúrbios neurológicos graves: mutismo acinético e automatismos epiléticos (p. 141). Estágios vegetativos ocorrem quando há comprometimento da consciência central e o indivíduo está em estado de vigília, com limitações de memória. O comprometimento da consciência central e a ausência do estado de vigília representam o estágio de coma, ou da perda da consciência por algum tipo de trauma.

A metalinguagem dos dicionários consultados em língua inglesa utiliza o termo *awareness* na definição de *consciousness* e *conscience*, o que sugere que *awareness* seja uma palavra dominante no vocabulário coloquial. *Awareness* é, aparentemente, a "mais inglesa" das três palavras (THE PHILOSOPHICAL SOCIETY OF OXFORD, 1933a; 1933b). Entretanto, a palavra *consciousness* é empregada como equivalente à consciência central e consciência ampliada. *Conscience* é empregada com o sentido de consciência moral.

Com base nessa primeira constatação, pode-se deduzir que, apesar de o estudo da consciência moral não fazer parte da pauta deste estudo, visões críticas do uso da linguagem destacam a relação entre estruturas e discurso lingüístico com crenças, valores e comportamentos sociais que podem ser associados à moral.

Na tentativa de se diferenciar *awareness* e *consciousness*, encontraram-se os termos em alemão: *awareness* equivale a *Bewussheit*, e *consciousness* equivale a *Bewusstsein* (DUIJKER, VAN RIJSWIJK, 1975).

A análise morfológica das palavras alemãs sugere que *Bewusstsein* é um "ser", enquanto *Bewusstheit* é uma "propriedade". Com base nessa informação, parece que a vantagem de se usar o termo *Bewusstheit* encontra-se no fato de o termo poder ser graduado, ou seja, trata-se de uma propriedade que pode ser/estar mais presente ou ausente em um ser. *Bewusstsein*, só pode existir como "ser", se estiver completo.

Damásio (2000) destaca o caráter involuntário da consciência central, um processo essencialmente biológico que, se ausente, torna o indivíduo incapaz de aprender. A consciência ampliada depende da memória e é responsável pela escolha otimizada de padrões mentais de interpretação dos objetos. O desenvolvimento dos padrões mentais de interpretação é a essência da aprendizagem humana, constituindo um processo dinâmico, em evolução, assim como a própria autobiografia do indivíduo. O conceito de consciência moral contribui para a reflexão acerca da relação entre linguagem e as crenças, os valores e os comportamentos de uma sociedade. A consciência moral surge a partir da consciência autobiográfica.

Com as explicações fornecidas acima, pode-se definir que, nesta pesquisa, o termo consciência é utilizado no sentido de consciência ampliada, influenciável pelos processos interativos, comunicativos, instrucionais. Resta justificar o uso desse termo como equivalente a *awareness*, em *language awareness*.

A tarefa não é difícil. Levando-se em conta que consciência ampliada depende da memória e da relação do sujeito com o meio exterior, não é difícil imaginar que indivíduos com capacidades cognitivas diferentes, e vivendo em contextos diferentes, tenham diferentes biografias. Mesmo no caso de um único sujeito, em diferentes estágios de sua vida, sua autobiografia será diferente. Consciência (ampliada) é, portanto, um conceito dinâmico, melhor retratado pelo termo *Bewusstheit*.

Valendo-se dessa análise, nesta dissertação, o termo consciência é empregado com valor de consciência ampliada, equivalente a *awareness*, que é equivalente a *Bewusstheit*. Apesar dessa especificidade, é importante lembrar que a consciência (ampliada) surge a partir da consciência central (*consciousness*), e promove o surgimento da consciência moral (*conscience*).

Na sub-seção 1.2.1 foram analisadas duas definições de consciência lingüística (CL), equivalente a *language awareness*, em língua inglesa. Comparando-se essas definições, foi identificada a necessidade de prestar esclarecimentos acerca da palavra *language* e dos contextos interacionais contemplados na formulação dessas definições (uso da língua em situações genéricas e uso da língua em situações de ensino-aprendizagem). Apesar de CL se relacionar a qualquer tipo de atividade lingüística, nesta pesquisa deu-se ênfase à língua. Apresentaram-se argumentos sobre a importância dos contextos educacionais para o desenvolvimento de CL nos falantes e, com base em teorias e pesquisas em Psicologia e Lingüística Aplicada, propuseram-se definições para *sensibilidade*, *recepção*, *percepção*, *atenção* e *saliência* no insumo lingüístico.



Portanto, após a análise das definições de CL pelo GTCL e pela ALA, e com base nas considerações apresentadas até o momento, é possível definir *consciência lingüística*, para os propósitos desta pesquisa, *como sensibilidade, percepção, conhecimento e experiência lingüística do indivíduo que, ao serem considerados nos ambientes educacionais, facilitam o desenvolvimento da sua capacidade de construir e de utilizar sua competência comunicativa para identificar-se e situar-se como ser humano na sociedade em que vive, convive e sobrevive.*

Algumas definições de CL parecem mais tangíveis pelo fato de explicitarem o que CL visa a realizar. Ou seja, em vez de dizer o que CL é, diz-se o que CL faz. *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (ASHER, 1994) informa que, na década de 1980, o movimento de CL buscava despertar a curiosidade dos aprendizes sobre a língua e propunha uma cooperação entre os professores de diferentes línguas nas escolas. Um outro objetivo seria facilitar o contato inicial dos adolescentes do Reino Unido com a língua estrangeira ensinada na escola secundária. CL questionava o fato de as línguas estrangeiras nos currículos serem todas européias, e preocupava-se com o fato de a aprendizagem de língua (inglesa ou estrangeira) ser ineficiente. Visando a motivar os alunos a aprender línguas, sugeriu-se uma agenda de estudos sobre formas de comunicação humana e comunicação animal, sobre a aquisição de línguas pelos bebês, sobre a história da língua estudada, sobre os sistemas de escrita e as características da língua falada e da língua escrita, sobre o número de línguas utilizadas no país, sobre os universais lingüísticos, sobre a necessidade de se reformar o sistema ortográfico da língua inglesa, e sobre a relação entre língua e categorias interpretativas para estímulos externos.

Os possíveis conteúdos apresentados acima são indicativos da complexidade de um trabalho pedagógico comprometido com CL. Essa constatação talvez seja suficiente para justificar a necessidade da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nas escolas. Especificamente no ensino de línguas, trabalhos apontam benefícios de se utilizar o conteúdo de outras disciplinas, por exemplo, Ciências, com o objetivo de tornar as aulas de língua mais eficientes (MURPHY, STOLLER, 2001). Os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental destacam a contribuição do estudo de língua estrangeira para a integração de conteúdos de outras disciplinas (MEC/SEF, 1998, p. 37).

Modelos atuais da Abordagem Comunicativa (AC), as chamadas tendências críticas (ALMEIDA FILHO, 1999; KANEOYA, 2001; LARSEN-FREEMAN, 1993), são propícios para o exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, e de outros postulados da CL.

Kaneoya (2001, p. 27) sugere um modelo de AC, na tendência crítica, que, ao ser orientado para a socialização da aprendizagem, tem como objetivo que o aluno aprenda a língua estrangeira para se comunicar. Para tanto, são apresentadas concepções de comunicação, de ensino/aprendizagem, de metodologia e de sala de aula. Com base nos princípios da CL é possível percorrer o modelo apresentado por essa pesquisadora e sugerir possíveis contribuições da CL na implementação da AC.

1.2.3 - CONTRIBUIÇÕES DE CL NO EXERCÍCIO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Nas sub-seções anteriores foram apresentadas considerações que culminaram na definição de CL. Esclareceu-se que, na atualidade, não faz sentido se referir a CL ou AC sem se levar em conta as contribuições das propostas da pedagogia crítica. Além desse ponto em comum, pode-se considerar que a CL contribua no exercício da AC ao ampliar as concepções de ensino-aprendizagem, destacando a importância da interação entre professor(es) e aluno(s), e as definições desses indivíduos e de seus papéis na ecologia da sala de aula.

Todavia, a concepção do processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica da CL, é bastante elaborada, uma vez que necessita aliar a compreensão de processos cognitivos (intrapessoais) e processos sócio-interacionais. Ou seja, é necessária uma perspectiva interacionista.

Segundo Gredler (1997, p. 11), a aprendizagem é um processo tão complexo que nenhuma única teoria pode explicá-la satisfatoriamente. Segundo a autora, teorias de aprendizagem têm as seguintes funções: (1) direcionar pesquisas, uma vez que a teoria postula princípios que devem ser investigados; (2) organizar os conhecimentos sobre o processo de aquisição de conhecimento de acordo com os paradigmas propostos; (3) permitir a identificação de eventos complexos, que não podem ser descritos pela teoria no estágio atual, podendo promover a evolução da teoria; (4) reorganizar experiências passadas com base no nível mais evoluído da teoria e (5) sustentar metodologias de pesquisa (p. 9-10). Especificamente com relação ao ensino, as teorias de aprendizagem podem contribuir para o planejamento instrucional, com a avaliação de materiais e procedimentos de ensino, no diagnóstico de problemas na sala de aula, e na avaliação das pesquisas sobre teorias de ensino (p. 12).

Na perspectiva interacionista (GREDLER, 1997, p. 13), comportamento, processos cognitivos e ambiente são vistos como inter-relacionados. Essa abordagem é coerente com os

princípios de CL porque abrange os processos intrapessoais subjacentes à consciência, bem como as questões pertinentes ao domínio sócio-interacional. Segundo Gredler (p. 14), as teorias de aprendizagem orientadas pela perspectiva interacionista são:

- (1) Teoria instrucional de Robert Gagné;
- (2) Teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura;
- (3) Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget;
- (4) Teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky.

A teoria de Piaget trata do desenvolvimento cognitivo em crianças e pré-adolescentes a partir da relação do aprendiz com ambiente. A inteligência é vista como um sistema biológico que passa por estágios de maturação. As principais contribuições dessa teoria para processos educacionais materializaram-se na corrente conhecida como construtivista, cuja proposta central é subsidiar os processos investigativos autônomos na criança, viabilizando o maior número possível de interações entre ela e o mundo físico. A teoria de Piaget é de particular relevância para a educação de crianças e pré-adolescentes.

A teoria de Albert Bandura baseia-se no princípio da aprendizagem por meio de cópia de comportamentos. Teorias anteriores propunham uma série de mecanismos para justificar a adoção de comportamento pró-social ou anti-social nos indivíduos. Bandura (1986) propõe que a aprendizagem de comportamento pró-social ou anti-social depende dos seguintes fatores: (1) os comportamentos percebidos como modelo, (2) as conseqüências para os indivíduos que têm comportamento considerado modelo, e (3) processos cognitivos do aprendiz. Para o autor, o julgamento da eficiência do comportamento modelo pelo aprendiz, aliado à sua capacidade de estabelecer metas, tem papel importante na mediação da aprendizagem (BANDURA, 1986). A principal contribuição da teoria de Bandura para esta pesquisa é o encorajamento do exercício de CL na sala de aula, baseado no princípio que a demonstração de comportamentos que facilitem e favoreçam o desenvolvimento de CC pelo professor possa promover a valorização desses comportamentos pelos alunos.

Em função de esta pesquisa ter foco nos procedimentos relacionados à apresentação de conteúdo, ao tratamento de erros, e à interação professor-aluno nas aulas de ILE, as teorias de Robert Gagné e de Lev Vygotsky são vistas como prioritárias.

Segundo Gredler (1997, p. 111), Gagné propõe cinco variedades de aprendizagem independentes: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, habilidades motoras e atitudes. Essas variedades levam em conta a natureza complexa e a diversidade da aprendizagem humana. Segundo a teoria de Gagné, a delimitação das características de cada um desses tipos de aprendizagem é necessária para o planejamento instrucional eficiente.

Ao se definir cada uma das variedades de aprendizagem, devem-se postular as capacidades que se deseja desenvolver no aprendiz e os procedimentos que serão adotados para avaliar o seu desempenho. Por exemplo, no caso da informação verbal, pode-se definir que a capacidade a ser desenvolvida seja a recuperação de informação memorizada, por exemplo uma definição. Por meio de questionamento, pode-se avaliar se o aprendiz teve êxito ou não na aprendizagem.

Ainda com relação à aprendizagem, Gagné propõe que o processo é composto por três macro-etapas: preparação, aquisição e desempenho, transferência da aprendizagem (GREDLER, 1997, p. 116). A preparação se subdivide em direcionamento da atenção, formulação de expectativas, ativação de conhecimento prévio. Durante a aquisição e desempenho, manifestam-se os seguintes processos: percepção seletiva, codificação semântica, automatização e confirmação das expectativas. A transferência da aprendizagem necessita do estabelecimento de vínculos entre o que foi aprendido e pistas que facilitem a recuperação desse conhecimento, e, pela generalização, permite que o que foi aprendido seja utilizado em outras situações.

Ao se analisar as proposições de Gagné, não é difícil perceber que a análise das fases da aprendizagem pode contribuir no planejamento de procedimentos de ensino. Sua teoria tem como foco os processos cognitivos da aprendizagem, e o planejamento instrucional é feito com o objetivo de tornar o processo de ensino mais eficiente, à medida que orienta a interação entre o professor e o aprendiz.

A interação como ferramenta de construção do conhecimento é premissa da teoria de Vygotsky. Ao propor a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) (VYGOTSKY, 1909, p. 111; LANTOLF, 2000, p. 17), Vygotsky destaca a importância da interação entre indivíduos com diferentes graus de conhecimento para a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles com habilidades menos desenvolvidas. Essa orientação teórica justifica o interesse dos professores no planejamento eficiente de suas relações com os alunos, ou seja, de suas interações em sala de aula, de forma a otimizar as contribuições para a aprendizagem de seus alunos. A mediação da aprendizagem dos alunos por meio dos procedimentos pedagógicos é conhecida, na teoria de Vygotsky, como andaimes, em analogia ao processo de facilitar a caminhada do indivíduo em rotas desafiadoras.

Outra contribuição da obra de Vygotsky para os processos de planejamento de ensino é a teoria da atividade (LANTOLF, 2000, p. 11-13). As principais diretrizes para o ensino, baseadas nessa teoria, são a necessidade de se levar em conta as características individuais dos



alunos, incluindo suas capacidades, suas necessidades e motivações, e seus processos cognitivos, à medida que o professor executa um plano de ensino.

Ao conceber um determinado processo instrucional, ou seja, uma tarefa, é importante que o professor leve em consideração a possibilidade de cada um de seus alunos estar envolvido em atividades distintas. As atividades são realizações individuais porque dependem das necessidades e da motivação de cada aluno, das ações que o seu julgamento avaliar como sendo adequadas para se alcançar os objetivos específicos, e das ferramentas à disposição do indivíduo para implementar as ações planejadas.

Avaliando-se as contribuições de cada teoria apresentada para uma concepção de aprendizagem e de ensino, e acrescentando-se a essas concepções os princípios de CL, pode-se representar um modelo de ensino comunicativo de ILE da seguinte forma:

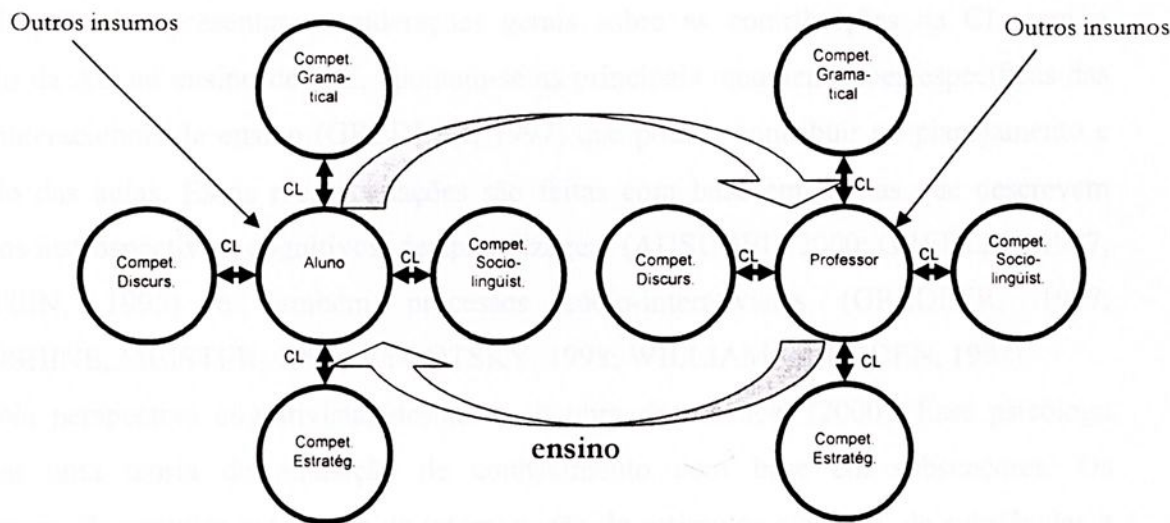


Gráfico 1 - Relação entre CL e AC

O gráfico 1 destaca a interação entre professor e aluno, foco desta pesquisa. Os outros insumos, que aparecem nesse gráfico, podem ser entendidos como aqueles provenientes de outras fontes, como: conhecimento de mundo, material didático, outros alunos, outros usuários de língua e outras manifestações linguísticas às quais o indivíduo é exposto.

CL influencia as relações entre o indivíduo e as competências no uso da língua. A CL do professor não é igual à CL do aluno, uma vez que consciência é uma experiência subjetiva. A interação entre professor e aluno, bem como as demais interações entre cada um desses indivíduos e outras fontes de insumo - outras pessoas, materiais, situações de uso da língua -

pode afetar a relação do indivíduo com as competências que compõem a sua CC. A única maneira de uma pessoa ter acesso à CL da outra é por meio da interação, negociação de significados e processos comunicativos, dependente das CC desses indivíduos.

A valorização da interação como veículo de acesso à CL parece ser a maior contribuição para o exercício da AC no ensino de ILE. A recomendação prioritária para os professores em um programa de formação que explore essa teorização é que se deve buscar procedimentos pedagógicos que permitam aos alunos exercitar e verbalizar sua CL por meio da comunicação.

1.2.3.1 - RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS PARA PROFESSORES DE ILE COM BASE EM CL

Depois de apresentar considerações gerais sobre as contribuições da CL para o exercício da AC no ensino de ILE, apontam-se as principais recomendações específicas das teorias interacionais de ensino (GREDLER, 1997) que podem contribuir no planejamento e execução das aulas. Essas recomendações são feitas com base em teorias que descrevem processos instrospectivos, cognitivos, de aprendizagem (AUSUBEL, 2000; GREDLER, 1997; ORNSTEIN, 1995) e também processos sócio-interativistas (GREDLER, 1997; ROSENSHINE, MEISTER, 1995; VYGOTSKY, 1998; WILLIAMS, BURDEN, 1997).

Na perspectiva cognitivista, destaca-se a obra da Ausubel (2000). Esse psicólogo formulou uma teoria de aquisição de conhecimento com base em subsunçores. Os subsunçores são grandes categorias de interpretação de estímulos externos, de substâncias a serem aprendidas pelo indivíduo. Segundo Ausubel, há três tipos de aprendizagem: (1) aprendizagem de conceitos; (2) aprendizagem de proposições e (3) aprendizagem de técnicas para resolução de problemas.

A aprendizagem de técnicas para resolução de problemas é a mais complexa e envolve, além das outras aprendizagens, habilidades e estratégias individuais. A aprendizagem de proposições surge a partir da capacidade de um indivíduo relacionar conceitos em formas de raciocínio abstrato, ou seja, a habilidade para lidar com representações simbólicas, estabelecendo e reconhecendo as relações entre esses símbolos na linguagem. A aprendizagem de conceitos tem início na interação entre o sujeito e os objetos, permitindo ao indivíduo criar categorias interpretativas mentais para o reconhecimento de substâncias com as quais ele tem contato.

Para Ausubel, a aprendizagem duradoura é aquela que é significativa. A aprendizagem significativa só acontece quando o indivíduo consegue relacionar novas experiências (aprendizagem de conceito, proposições ou estratégias) a categorias de interpretação pré-existentes em sua estrutura cognitiva. Essas categorias pré-existentes são os chamados subsunçores, ou âncoras, que são categorias que permitem a acomodação em níveis hierárquicos inferiores, menos abrangentes e mais específicos, das novas aprendizagens.

Por exemplo, um indivíduo é capaz de discriminar seres vivos de seres não vivos. Dentro do subsunçor "ser vivo", podem ser acomodados elementos distintos e específicos, mas que compartilhem essa característica comum, por exemplo: plantas, animais aquáticos, animais voadores etc.

A teoria de Ausubel propõe que a aprendizagem por descoberta não é viável, uma vez que o processo demanda tempo e não faz bom uso do conhecimento cultural acumulado pela humanidade. Portanto, a eficiência dos procedimentos de ensino reside nas abordagens dedutivas, em que o professor media o processo de aprendizagem, fornecendo aos alunos explicações organizadas e precisas, ou crie, deliberadamente, situações nas quais os alunos venham a interagir com insumos específicos e pré-selecionados. Para desempenhar essa função, é necessário que o professor ative a estrutura cognitiva do aluno de forma a promover o estabelecimento de vínculos entre o material a ser aprendido e o conhecimento prévio do aluno, ou seja, as âncoras.

Segundo Ausubel, a maneira mais eficiente de promover aprendizagem significativa e duradoura é pela ativação e/ou fornecimento de subsunçores organizados, claros e estáveis na estrutura cognitiva dos alunos.

A organização das âncoras se relaciona ao seu grau de abrangência. Ou seja, o melhor subsunçor é aquele que acomoda um número maior de novas aprendizagens, e a organização das categorias interpretativas representa a busca por processos interpretativos que partam das âncoras mais abrangentes, em direção a categorias interpretativas mais específicas.

A aplicação prática desse princípio é a recomendação para professores na apresentação de novos conteúdos: começar pelas propriedades mais generalizáveis, mais comuns, antes de explorar as especificidades.

A clareza do subsunçor implica a sua não ambigüidade. A estabilidade do subsunçor é a sua validade. Um subsunçor instável significa que pode haver uma outra âncora, superior, mais abrangente.



Segundo David Ausubel (2000),

[é], portanto, de conhecimento comum que os detalhes de uma disciplina específica são aprendidos mais rapidamente à medida que podem ser acomodados em estruturas contextuais formadas por um conjunto adequado de conceitos e princípios genéricos. Quando se busca, deliberadamente, influenciar a estrutura cognitiva de forma a aumentar a aprendizagem significativa, a sua retenção e a sua transferência, chega-se ao cerne do processo educacional (p. 10).

A teoria instrucional de Gagné (GREDLER, 1997) propõe uma organização sistemática para o planejamento de atividades de ensino que estão alinhadas aos princípios da teorização de Ausubel. Os nove passos recomendados por Gagné visam a facilitar o processo de aprendizagem à medida que promovem a ativação organizada da estrutura cognitiva dos alunos. Na primeira macro-etapa, a preparação para a aprendizagem, o professor (1) direciona a atenção do aluno para a tarefa a ser desempenhada; (2) apresenta os objetivos a serem alcançados e (3) promove a recuperação de conhecimento prévio pelo aluno. A fase de aquisição e desempenho inclui: (4) atividades para salientar as propriedades específicas do material que se deseja estudar; (5) processos que promovam a codificação semântica do material estudado; (6) tarefas que permitam a utilização repetitiva do material estudado, ou seja, a prática e (7) a confirmação de que os objetivos - passo (2) - foram alcançados. Finalmente, para que haja transferência da aprendizagem, (8) são fornecidas pistas adicionais que facilitem a lembrança do material aprendido e (9) se analisam as possibilidades de aplicar o que foi aprendido em outros contextos.

Apesar da rigidez implícita nas orientações propostas por Gagné, os passos apresentados podem contribuir no sentido de orientar o professor na tarefa de planejamento de aulas, especialmente no que diz respeito ao seqüenciamento das atividades propostas.

Durante a execução da aula comunicativa, o professor atento às contribuições dos alunos poderá avaliar a eficiência das atividades propostas e a eventual necessidade de redefinir as seqüências das tarefas planejadas. Essa interação entre professor e alunos, além de propiciar oportunidades reais de comunicação durante a aula, pode dar pistas sobre o grau de CL, motivação, objetivos e dificuldades dos alunos. Destaca-se, portanto, o potencial metodológico da AC para que o professor contribua no processamento cognitivo dos aprendizes por meio de uma mediação eficaz.

Com o objetivo de otimizar o ensino de estratégias cognitivas, Rosenshine e Meister (1995, p. 136) sugerem que os seguintes passos devam ser implementados pelos professores:

- localizar referências concretas e organizadas para orientar o processamento da informação;

- demonstrar a utilidade das referências e do "pensamento em voz alta" enquanto se fazem escolhas sobre o que é correto e o que é errado à medida que a informação é processada. Ou seja, compartilhar com os alunos o processo de raciocínio;
- buscar atividades de prática que comecem por tarefas mais simples, utilizando material simplificado, completando parte das tarefas para os alunos, empregando recursos visuais de apoio, apresentando material de maneira organizada e prevendo possíveis erros dos alunos;
- expor os alunos a uma quantidade e a uma variedade de contextos de prática (planejadas e controladas pelo professor, ou em sistemas de diálogo social colaborativo);
- promover atividades de avaliação de desempenho por meio de comentários do professor, *checklists*, modelos corretos de desempenho, sugestões de correção e reparo;
- aumentar a responsabilidade dos alunos à medida que eles dominem as estratégias, reduzindo a utilização de andaimes, ou seja, do apoio e da orientação meticulosa dados pelo professor;
- gerar prática independente, buscando atividades que permitam aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos em novos contextos.

Nesta seção foram consideradas as contribuições da CL para o enriquecimento da AC. Ao propor que o desenvolvimento de CC pode ser beneficiado pela combinação de teorias cognitivistas e sócio-interativistas sobre a aprendizagem humana, foram apresentados os princípios gerais que sustentam esse posicionamento. A partir desses princípios, identificaram-se procedimentos específicos que podem auxiliar professores de ILE no planejamento e na execução de aulas. Durante esta pesquisa, foram esses os procedimentos que orientaram as discussões sobre como a teoria estudada na investigação de CL pode contribuir para a formação do professor de ILE.



1.3 - ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo foi traçado um histórico da utilização do termo CL na Lingüística Aplicada e demais áreas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Apresentaram-se definições para CL e uma análise da terminologia utilizada nessas definições.

A revisão de teorias em Psicologia, Cognição e Aquisição de Línguas permitiu uma concepção de CL que reconhece a importância dos processos cognitivos - intrapessoais - e de processos sócio-interacionais na sua construção. Apesar dessas características, a manifestação da CL se dá no indivíduo, sendo um processo privado, da primeira pessoa, como define Damásio (2000) e defende Schmidt (1990; 1993; 1995).

Apoiando-se nessa orientação teórica, a pesquisa foi planejada visando a privilegiar processos reflexivos e introspectivos para o estudo da CL. Nas interações entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, buscou-se procedimentos que permitissem aos participantes verbalizar suas dúvidas, suas descobertas e suas sugestões durante o desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo seguinte descreve a metodologia da pesquisa, apoiada na teoria apresentada neste capítulo.



METODOLOGIA DA PESQUISA

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA EM LINGUAGEM E LINGUÍSTICA COM PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção apresenta algumas reflexões sobre a metodologia da pesquisa em linguística e linguagem, com ênfase na participação dos sujeitos da pesquisa. O objetivo é discutir a importância da participação dos sujeitos da pesquisa na construção do conhecimento científico.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo trata da abordagem e dos procedimentos adotados na condução da pesquisa. Primeiramente, justifica-se por que houve integração entre a exploração da base teórica do estudo a um curso planejado para contribuir para o desenvolvimento de competência comunicativa dos participantes. Em seguida, apresenta-se o histórico do planejamento e da execução das três etapas da pesquisa. São descritos os principais obstáculos enfrentados pelo pesquisador durante o processo investigativo e as alternativas exploradas para superar essas dificuldades. Apresentam-se também as considerações que antecederam a escolha do material adotado no curso de línguas freqüentado pelos professores que participaram da pesquisa (seção 2.1), e informações específicas sobre o planejamento e o desdobramento da primeira etapa desse curso (seção 2.2).

A seção 2.3 resume os objetivos, o planejamento e o conteúdo de aulas e reuniões durante as duas etapas seguintes da pesquisa. Relata-se como essas atividades contribuíram para o monitoramento e redirecionamento do plano de pesquisa. Nas etapas dois e três, as atividades do curso de língua (*aulas*) foram desenvolvidas em horários não coincidentes com os encontros programados (*reuniões*) para a exploração da base teórica da pesquisa.

Após uma breve revisão das três etapas da pesquisa (seção 2.4), parte-se para a apresentação do perfil dos participantes (seção 2.5), seus históricos profissionais, suas expectativas com relação à pesquisa propriamente dita e o planejamento profissional de cada um, ou seja, os objetivos que cada participante desejava alcançar a longo prazo. Na seção 2.6 é tratada a participação de Pe na pesquisa, e a sua relação com os demais participantes.

As seções finais deste capítulo destinam-se a relacionar e descrever os instrumentos utilizados durante a coleta dos dados (seção 2.7) e os procedimentos adotados no seu tratamento (seção 2.8).

2.1- INTEGRAÇÃO ENTRE CURSO DE LÍNGUA INGLESA E REUNIÕES COM PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos estabelecidos no início da pesquisa, optou-se pela organização de um curso voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos professores participantes (Ps), associado à leitura e à discussão da fundamentação teórica da dissertação, com os Ps, em momentos do curso planejados para esse fim específico.

A natureza da pesquisa justificou a seleção dessas ferramentas porque se visou a aprimorar o nível de consciência lingüística dos Ps e analisar como eventuais progressos relacionavam-se ao seu desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento profissional adotado na pesquisa pode ser resumido como sendo o aprimoramento "da capacidade de aprender novas habilidades, obter novos conhecimentos e modificar atitudes e comportamentos" (CHIAVENATTO, 1997, p. 132). Segundo esse autor, "[...] a aptidão permite uma formidável ampliação da competência profissional de cada pessoa. Essa aptidão para o desenvolvimento pode e deve ser incrementada para o proveito de ambas as partes: as pessoas e a empresa" (ibid.). A expectativa que a pesquisa pudesse contribuir para a formação dos Ps e para o aprimoramento dos serviços prestados pela escola pesquisada (EP) sustentaram-se na proposição de Chiavenatto.

A natureza etnográfica desta pesquisa demandou a adoção de um processo sistemático para documentar as reflexões dos Ps com o objetivo de se avaliar qual a relação entre *consciência lingüística* (CL), seu desempenho e seu desenvolvimento profissional. Entretanto, para que fosse possível promover o desenvolvimento da CL, pareceu necessário que parte do processo investigativo se valesse do estudo lingüístico, buscando criar situações para que o pesquisador (Pe) e os Ps pudessem colocar em prática os postulados de CL estudados durante a pesquisa. Essa opção metodológica é de extrema importância para a compreensão e validação do plano de pesquisa e, portanto, merece uma explicação mais cautelosa.

Entendendo-se CL como o "conhecimento e saber" dos mecanismos subjacentes à linguagem e à língua, e a "capacidade de perceber" esses mecanismos no uso da linguagem, deve-se lembrar que a proposição central desta pesquisa é que CL tem grande relevância no processo de formação de professores no paradigma da abordagem comunicativa (AC) de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), cujo objetivo é ensinar e promover o desenvolvimento de competência comunicativa (CC) nos alunos. Os conceitos de CL e de CC não são, apesar de serem relacionados, sinônimos.

O grau de CC representa o nível de conhecimento que um falante/aluno tem da língua e a sua habilidade para usar esse conhecimento. A CL, conforme a definição no capítulo anterior, é uma capacidade cognitiva de pensar sobre esse conhecimento e essa habilidade. É uma capacidade, uma sensibilidade perceptiva, que o indivíduo tem com relação às características da língua que utiliza ou estuda, podendo otimizar cada vez mais a aprendizagem dessa língua pelo simples fato de ser mais sensível às suas propriedades. CL contribui para o desenvolvimento de CC, uma vez que a aprendizagem consciente de uma determinada língua é resultado da percepção das suas características pelo aprendiz. Por outro

lado, à medida que nos tornamos mais comunicativamente competentes, deveríamos tornarmos mais capazes de notar características específicas da língua e da linguagem.

Em resumo, devido à capacidade de perceber e notar fenômenos é que podemos aprender conscientemente. Ao estarmos conscientes do que aprendemos, sabemos. À medida que sabemos mais, deveríamos ser capazes de aprender mais. Dessa forma, podemos entender CC como o que sabemos sobre a língua que, como professores, ensinamos; CL é a capacidade de aprendermos mais sobre essa língua à medida que cultivamos nossa capacidade e habilidade para notar e refletir sobre as suas propriedades.

Programas de formação de professores geralmente incluem um componente de estudo lingüístico. Algumas vezes o objetivo desses módulos é ensinar ao professor em formação a terminologia utilizada na linguagem profissional. Outras vezes, esses programas representam uma oportunidade para os professores utilizarem a língua que ensinam num contexto mais desafiador, tendo, portanto, a chance de praticar a língua-alvo com colegas de profissão, ou seja, com indivíduos mais competentes do que aqueles com os quais os professores geralmente interagem: seus próprios alunos.

Para Cullen (1994), programas de formação de professores de língua estrangeira podem tornar-se mais atraentes e motivadores, especialmente para professores não-nativos, justamente por oferecer-lhes a oportunidade de desenvolver a sua CC. Segundo Cullen, ao detectar as necessidades lingüísticas de um grupo de professores em formação profissional, o administrador do curso pode optar dentre as seguintes alternativas: (1) promover um trabalho de uso lingüístico por meio de leituras extensas, discussões em grupos, produção de textos que gerem oportunidade de prática lingüística; (2) incluir um módulo específico de estudo lingüístico após consideração cuidadosa do planejamento do programa, principalmente o tempo disponível para executá-lo; (3) ligar metodologia ao desenvolvimento lingüístico, buscando otimizar o tempo necessário para o desenvolvimento do trabalho e promovendo um estudo da metalinguagem que compõe o módulo de metodologia; (4) definir estudo lingüístico como o item central do programa de formação. Deve-se notar que essas alternativas não são mutuamente excludentes.

A primeira opção significa uma prática implícita de uso lingüístico à medida que se promovem discussões com base em leituras de textos, presumivelmente, relacionados à formação de professores. A segunda alternativa prescreve a inclusão explícita de um módulo de estudo lingüístico no programa de formação, enquanto a terceira sugere que sejam aproveitadas as oportunidades nas quais os professores em formação necessitem explorar a metalinguagem utilizada no curso, ou seja, trata-se de um conteúdo lingüístico mais

específico: estudo de língua para professores, com objetivo de prepará-los para estudos de metodologia de ensino. Finalmente, de acordo com a quarta modalidade, o programa pode ser concebido exclusivamente para promover o estudo lingüístico.

Nesta pesquisa, houve momentos em que cada uma dessas alternativas foi explorada. O curso de língua planejado teve como objetivo promover o estudo de língua inglesa *per se*, além de propiciar ao Pe e aos Ps a oportunidade de demonstrar e testar alguns procedimentos de ensino concebidos com base na teoria utilizada na pesquisa. As leituras e discussões com os professores visavam a promover a aprendizagem de metalinguagem, para compreensão dos textos selecionados pelo Pe, além de dar aos Ps a oportunidade de praticar o uso da língua estudada durante as discussões e na produção de textos.

Para Cullen (1994), a forma mais eficiente de utilizar atividades que visem ao desenvolvimento da CC de professores em formação é aquela que combina o estudo da metodologia com o estudo lingüístico. As experiências dos professores enquanto "alunos" no programa de desenvolvimento lingüístico podem ser utilizadas como componente experimental do programa de formação, dando-lhes a oportunidade de refletir criticamente sobre o que estudam nos outros módulos do programa. Cullen defende, ainda, que o componente de estudo lingüístico promove oportunidade para demonstrações práticas das teorias pertinentes ao componente metodológico e, portanto, gera motivação nos participantes.

Ao longo dos mais de cinco anos de trabalho com diferentes professores na EP, o pesquisador (Pe) constatou que a motivação desses professores para participar de cursos de desenvolvimento lingüístico tem sido superior àquela que os atrai para outros programas de formação, principalmente no caso de professores que trabalham na escola há mais de dois anos. Frequentemente os professores, mais e menos experientes, solicitam que a escola organize cursos para o aprimoramento de CC. No segundo semestre de 2001, portanto, na tentativa de implementar as etapas iniciais do projeto desta pesquisa e com o objetivo de atrair um maior número possível de participantes, foi concebido um curso de inglês para os professores da EP. A escolha de um livro didático levou em consideração os objetivos do curso e da pesquisa, bem como o fato de vários professores da escola já terem participado de programas anteriores que visavam ao desenvolvimento de CC. A seção seguinte descreve as etapas de implementação desse curso.

2.2- PLANEJAMENTO DO CURSO DE LÍNGUA E PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados aspectos globais sobre o curso planejado para promover o desenvolvimento de competência comunicativa (CC) dos participantes (Ps), e sobre as fases iniciais do plano de pesquisa. Justifica-se a escolha do material adotado para esse fim e apresenta-se um relato sobre o processo decisório e colaborativo entre o pesquisador (Pe) e os Ps durante o planejamento panorâmico desse curso.

Descreve-se detalhadamente a primeira das três etapas da pesquisa, entre junho e dezembro de 2001. Nessa primeira fase, iniciou-se o curso de língua inglesa oferecido a todos os professores da escola pesquisada (EP). Durante o curso foram apresentados textos introdutórios visando a contextualizar o projeto de pesquisa desta dissertação e identificar quantos e quais professores estavam interessados em participar das etapas subseqüentes.

A segunda etapa constituiu-se da separação entre as atividades desenvolvidas no curso de língua inglesa das reuniões entre o Pe e os Ps. Essa etapa sucedeu-se entre os meses de março e julho de 2002. A fase final da pesquisa, entre os meses de agosto e outubro de 2002, assemelhou-se à segunda. Apesar de não haver mudança nos horários das reuniões entre o Pe e os Ps na terceira fase da pesquisa, foi necessário replanejar os horários das aulas do curso de línguas no segundo semestre de 2002. A descrição detalhada das fases dois e três da pesquisa é feita na seção 2.3. Na seção 2.4 resumem-se as principais informações sobre as três etapas do processo investigativo.

A EP adota uma política de formação de professores que inclui um programa intensivo pré-serviço, atividades continuadas destinadas a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento continuados em-serviço, e a participação em seminários e encontros profissionais organizados pela própria escola ou em outras localidades.

O programa pré-serviço destina-se a familiarizar novos profissionais, ou revisar o conhecimento de professores experientes, com relação à evolução histórica de abordagens de ensino de línguas estrangeiras (BROWN, 2000; RICHARDS, RODGERS, 1986). Durante esse curso, também são discutidos princípios de planejamento de aula, da utilização de materiais de apoio (jogos, exercícios em meio eletrônico, vídeo e música, por exemplo) e técnicas de ensino alinhadas aos princípios da AC (GOWER, PHILLIPS, WALTERS, 1995; HARMER, 1991; UR, 1996). Após esse trabalho, os novos professores devem observar no mínimo três aulas de colegas mais experientes para, então, serem observados pelos mesmos colegas ou pelo diretor pedagógico, no caso, Pe. Não há prescrição de um número mínimo de

observação pelos colegas, mas o diretor faz três observações, no mínimo, no primeiro semestre de trabalho desses professores.

Uma análise do papel de Pe na pesquisa será apresentada na seção 2.5, ao se descreverem os participantes da pesquisa. Essa análise é considerada importante para o entendimento da figura de Pe no processo investigativo, uma vez que ele é diretor acadêmico da EP, um dos sócios da empresa e, portanto, chefe dos professores.

As atividades de formação em-serviço incluem reuniões mensais com duração aproximada de três horas. Nessas reuniões são tratados assuntos específicos como, por exemplo, utilização de jogos pedagógicos, princípios e mecanismos de avaliação continuada, planejamento e desenvolvimento de textos em língua estrangeira etc. A pauta dessas reuniões pode ser definida a partir de prioridades levantadas pelos próprios professores durante o planejamento semestral da escola, ou devido a constatações específicas da direção administrativa da escola ao aplicar junto aos alunos pesquisas de satisfação com os cursos oferecidos.

Além das reuniões mensais, a escola organiza um seminário anual, convidando palestrantes com experiência no ensino de línguas e na formação de professores para apresentar trabalhos de natureza mais teórica e/ou mais prática, dependendo das necessidades apontadas pelo corpo docente ou identificadas pela direção ou pela secretaria no contato com os alunos e com os pais. Esses seminários tendem a ser abertos para a comunidade, permitindo a participação de professores de outras instituições. Há também eventos internos, organizados para atender necessidades específicas, nos quais os palestrantes têm contato exclusivo com os professores da EP.

A cada dois anos, pelo menos, é oferecido um curso de língua inglesa aos professores. Para que a maioria dos docentes possa participar desses cursos, normalmente com duração de um ano, as aulas são planejadas para acontecer duas vezes por semana na parte da manhã, ou apenas às sextas-feiras à tarde. Desses cursos participam professores recém-contratados, monitores que têm como objetivo tornar-se professores, ou professores antigos com interesse em aprimorar seu conhecimento. A participação é voluntária e os professores não pagam o curso, devendo apenas comprar o material utilizado, geralmente um livro-texto, um livro de exercícios e, ocasionalmente, outras fontes de leitura ou materiais de referência, como dicionários ou gramáticas pedagógicas.

Em 1999 havia sido oferecido um desses cursos de inglês para os professores. No ano seguinte realizaram-se 25 reuniões semanais às sextas-feiras, cada uma com duração de quatro

horas, para se estudar procedimentos de ensino. No início desta pesquisa, junho de 2001, discutiu-se com os professores a intenção de se oferecer novamente um curso de língua inglesa.

Normalmente o diretor pedagógico escolhe o material a ser adotado nesses cursos com base nos seguintes critérios: necessidades e perfil lingüístico-comunicativo dos professores, disponibilidade de materiais atualizados (publicados há menos de dois anos) que sejam adequados a essas necessidades, e a possibilidade de explorar o material de maneira adequada em 100 horas de aula. Buscam-se apresentar duas ou três opções para os professores para que eles manifestem suas preferências sobre os materiais sugeridos e os objetivos propostos.

Após a consideração dos critérios apresentados acima durante uma reunião com todos os professores, foram analisadas duas alternativas: refazer o material estudado no curso oferecido em 1999, *Proficiency Masterclass* (GUDE, DUCKWORTH, 1994), conforme a sugestão de alguns professores; ou adotar um novo material, *Proficiency Gold* (NEWBROOK, WILSON, 2000), de publicação mais recente e que não havia sido utilizado por nenhum dos professores do grupo. Aproximadamente 70% dos 23 professores presentes na reunião optaram pela adoção da segunda alternativa.

O livro escolhido é parte de um conjunto de materiais que inclui, além do livro do aluno (*coursebook*), duas fitas cassetes com material de áudio, um manual do professor (*teacher's book*) e um livro complementar de estudos (*Proficiency Gold exam maximizer*), com exercícios organizados de acordo com a seqüência das unidades no livro do aluno e dois cassetes com as gravações de áudio. Esse conjunto de materiais é recomendado com curso preparatório para o exame CPE – *Certificate of Proficiency in English*, da Universidade de Cambridge, no Reino Unido. Os professores que fizeram o curso utilizaram apenas o livro do aluno e os respectivos cassetes. Pe, que ministrou o curso, possuía todo o material e, ocasionalmente, utilizava exercícios sugeridos nas outras fontes listadas acima. Além desses materiais, vários artigos, filmes, músicas e exercícios de outros livros foram utilizados.

Apesar de o curso de língua conduzido durante a pesquisa não ter o objetivo específico de preparar os participantes para o CPE, acredita-se que uma breve descrição desse exame seja importante para a compreensão da natureza do livro utilizado no curso.

A Universidade de Cambridge relaciona-se com um grande número de organizações atuantes na área educacional, editorial, de pesquisa e de avaliações de diversas naturezas. A Cambridge ESOL (*Cambridge English to Speakers of Other Languages*) é uma organização responsável por uma variedade de testes e exames, dentre eles, exames de ILE. Um conjunto desses exames, o conhecido "grupo principal de exames" - *main suite exams*, com testes

específicos para cinco níveis de conhecimento e habilidades definidos conforme as referências estipuladas pela ALTE (*Association of Language Testers of Europe*), uma organização que pesquisa e prescreve critérios de avaliação de competências e habilidades em línguas.

O CPE é o exame mais avançado dentro dessa escala, ou seja, ALTE nível cinco (www.alte.org/can_do/framework/level5.cfm). No Brasil, durante muitos anos, esse teste ganhou popularidade entre professores de ILE devido à possibilidade de o certificado de aprovação no CPE ser reconhecido por algumas instituições superiores de ensino como evidência de conhecimento avançado de inglês e, portanto, ser aceito como documento que permitia a concessão de equivalência de créditos de disciplinas de língua inglesa em cursos de Letras.

Atualmente existe um grande número de órgãos examinadores que disponibilizam vários exames de ILE para diferentes perfis de candidatos – inglês geral, inglês para professores e inglês de negócios, por exemplo. Podem citar-se o ECPE (*Exam for the Certificate of Proficiency in English*), da Universidade de Michigan; TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), da ETS – *English Testing Services*, ambas nos Estados Unidos; IELTS (*International English Language Testing Services*), da Universidade de Cambridge ESOL; ACE (*Access Certificate in English Language Teaching*), da Pitman Qualifications e uma gama de exames da LCCI (*London Chamber of Commerce and Industry*), os três do Reino Unido. Para páginas na *internet* com informações sobre alguns exames internacionais, pode-se consultar o anexo (A1 – p. 194).

Com base nas considerações apresentadas anteriormente, pode-se concluir que a escolha do livro-texto utilizado no curso de língua que fez parte do plano desta pesquisa visou à promoção de atividades de ensino de nível avançado, utilizando um material que não fosse conhecido anteriormente pelos professores. A decisão por esse material foi tomada juntamente com os professores durante uma reunião de planejamento na EP. Esse livro possui catorze unidades com aproximadamente quinze páginas cada uma. Em cada unidade há exercícios direcionados para estudo e prática de compreensão escrita e oral, produção escrita e oral, e estudo de estrutura lingüística propriamente dita. Ao final dessas unidades há um teste de revisão, geralmente focando nos aspectos estruturais – vocabulário e gramática – explorados em cada uma delas. Há ainda um teste de revisão para cada um destes três conjuntos de unidades: um a cinco, seis a dez e onze a catorze.

Uma dificuldade na implementação do curso foi a definição dos horários das aulas. No passado havia um número reduzido de aulas na EP no período matutino e às sextas-feiras. Entretanto, o fato de a EP ter sido contratada para prestar serviços de ensino em uma empresa

privada e um colégio de ensino fundamental e médio, esse quadro tem mudado significativamente. Conseqüentemente, a disponibilidade dos professores para participar em cursos tem diminuído.

Após análise dos horários de trabalho dos professores, a partir de agosto de 2001, foram programados treze encontros, sempre às sextas-feiras, das 8h30min às 10h30min, para que se iniciasse o curso de língua inglesa. Na primeira aula havia dezoito professores, cerca de 80% do corpo docente da instituição. Após o segundo encontro, começou a haver ausências: alguns professores alegavam ter compromissos pessoais e que, com o aumento de atividades de ensino, as sextas-feiras haviam se tornado a única opção para que eles pudessem cuidar de suas agendas pessoais sem interferir no calendário de aulas da EP.

Após a quinta aula, havia treze professores participando do curso. Dentre eles muitos alegavam não ter tempo para fazer todas as tarefas e o rendimento das atividades já estava comprometido devido às suas ausências. Alguns assistiam a duas aulas seguidas e depois faltavam, outros vinham a cada quinze dias. As preocupações com o andamento do curso e com a possibilidade de implementar um plano de pesquisa confiável começaram a despontar.

Nas primeiras semanas dessa etapa da pesquisa, portanto, foram detectadas as seguintes dificuldades: (1) pouca disponibilidade de horário para agendamento das atividades da pesquisa, (2) dificuldade para se conseguir envolvimento e comprometimento de um número adequado de participantes que garantisse a condução segura da pesquisa em todas as suas fases, (3) incertezas quanto à produção dos professores pesquisados - como garantir que os professores desempenhariam as atividades propostas com eficiência e pontualidade, (4) ao se apresentarem os primeiros textos introdutórios sobre o tema e a natureza da pesquisa, notou-se que parte significativa dos professores não se interessou pelos assuntos contemplados e (5) percebeu-se que o papel do Pe no contexto da pesquisa e junto aos professores precisava ser esclarecido para o grupo para, assim, se tentar evitar intimidação, coação e/ou falta de espontaneidade na participação desses professores nas etapas do estudo.

Foram apresentadas, anteriormente, considerações sobre as quatro primeiras dificuldades listadas. Nesta seção, todavia, descreve-se com maior detalhamento o planejamento e a execução da primeira etapa da pesquisa, entre agosto e dezembro de 2001, e espera-se que, ao acompanhar essa narrativa, seja esclarecido como cada um desses quatro obstáculos surgiu e foi contornado. A seção 2.5 traça o perfil dos professores que participaram de todo o percurso investigativo (Ps), e do próprio pesquisador (Pe). Na seção 2.6, discutem-se detalhadamente os papéis do pesquisador no estudo e os conflitos vivenciados por ele.

O curso iniciado em agosto de 2001 foi planejado para explorar as três primeiras unidades do livro-texto, ou seja, o seguinte conteúdo:

Temas: pessoas e relacionamentos; educação e ensino; cinema, artes e televisão. Estrutura e uso: formas verbais empregadas no tempo passado; uso de condicionais e formulação de hipóteses; orações adverbiais e termos de orações; expressões idiomáticas e regência (preposições). Aspectos organizacionais (discursivos): descrições de objetos e organização categorizada por assunto; seqüenciamento cronológico de ações em narrativas; ordem de palavras e constituintes em orações; organização textual em artigos jornalísticos. Questões socioculturais: expressões idiomáticas e metafóricas sobre características de personalidade; convenções sociais de interação e a questão da autoridade implícita na modalidade.

Paralelamente ao material pertinente ao curso de língua, foram incluídos textos com o objetivo de apresentar o tema da pesquisa proposta aos professores. É necessário lembrar que o curso de língua havia sido oferecido a todos os professores da escola. Durante o segundo semestre de 2001, paralelamente às atividades propostas no curso de língua, foram lidos textos introdutórios para apresentar o tema e o projeto desta pesquisa para que, no ano seguinte, pudessem ser iniciadas as atividades da pesquisa sobre *consciência linguística* (CL) propriamente dita, com os professores interessados em participar dela, esses doravante denominados participantes da pesquisa, ou simplesmente participantes (Ps).

Realizaram-se leituras em sociobiologia (DAWKINS, 1989) e sobre gramática universal (PINKER, 1994) com o objetivo de promover discussões sobre a origem e a função da linguagem, sua natureza biológica e seu valor social. Os textos selecionados eram copiados e distribuídos para todos os professores para leitura individual, sempre com uma semana de prazo até a aula marcada para discussão do tema de cada um desses textos.

Posteriormente, seguindo-se o modelo adotado para as leituras, foram explorados dois textos: um sobre *competência em língua* (BACHMAN, 1990) e outro sobre o construto *competência comunicativa* (BROWN, 2000). Esses textos foram apresentados na forma de um seminário com duração de trinta minutos, em língua inglesa, por um dos professores que freqüentava o curso. Em relato informal e individual, esse professor revelou suas dificuldades para a realização do trabalho e seu desconforto durante a apresentação, apesar do alto nível de competência em língua inglesa, dos mais de dez anos de experiência na profissão e dos quase sete anos de trabalho na EP. As dificuldades sentidas, segundo esse professor, advinham do desconforto de falar sobre o tema proposto para colegas de trabalho e da lacuna percebida

pelo professor na sua própria formação, ou seja, a falta de intimidade com o assunto apresentado; e da dificuldade sentida para resumir e articular a teoria.

De maneira semelhante, um seminário foi apresentado por outro professor sobre o objeto de estudo da Lingüística (SAUSSURE, 1986) e sobre as relações entre os elementos que compõem o sistema lingüístico que o indivíduo aprende a construir na sociedade em que nasce, cresce e se educa. O professor apresentou o resumo desse texto e analisou as relações sintagmáticas e associativas propostas por Saussure como constituintes do sistema lingüístico. Esse professor havia se oferecido para fazer a exposição do texto e, após a aula, não mencionou ter tido dificuldades para executar a tarefa.

Após o décimo encontro, havia nove professores com participação constante no grupo. As preocupações com o andamento dos trabalhos cresciam, uma vez que dentre esses nove professores poderia haver um número ainda menor de Ps na pesquisa a partir do ano seguinte. Crescia também a preocupação com a possibilidade de os professores não estarem absorvendo os assuntos tratados em complementação às atividades do curso de língua. Ou seja, as leituras complementares e os conceitos apresentados que serviriam de base para leituras futuras poderiam não estar sendo absorvidos de maneira eficaz pelos professores. Resolveu-se, então, solicitar que os professores fizessem um relatório, respondendo um questionário sobre os principais assuntos tratados nessas leituras complementares.

Após uma negociação com o grupo, optou-se por um questionário a ser aplicado na última aula de 2001. Os professores viriam preparados para fazer uma espécie de prova com consulta, respondendo, por escrito, questões sobre os temas estudados até então nas leituras complementares. Não se tratava de uma prova de conhecimento lingüístico, mas sim de uma avaliação diagnóstica para avaliar a necessidade de revisar ou reforçar a apresentação de conceitos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, Pe preocupava-se com o efeito que uma avaliação poderia ter sobre os professores, talvez os intimidando ou gerando insegurança sobre como o resultado dessa avaliação seria interpretado pelo Pe na condição de chefe dos professores. Pe decidiu consultar os professores sobre a maneira de fazer a avaliação.

Na antepenúltima aula em 2001, foi novamente apresentado o projeto de pesquisa em questão. Foram mostradas as perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, explicou-se por que tanto o curso de língua como as leituras teóricas complementares eram necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos. Ao tratar da metodologia e das ferramentas relevantes para pesquisa, foi esclarecido que a natureza do trabalho estava relacionada às crenças dos professores, à sua motivação, ao seu desenvolvimento profissional e lingüístico. Portanto,

seria importante que os Ps, nas etapas futuras, dedicassem tempo para ler e refletir sobre os textos propostos.

Justificou-se que, devido à natureza etnográfica da pesquisa, durante a coleta de dados, os Ps necessitariam trabalhar com diários dialogados com Pe e, provavelmente, com auto-observação e observação de aulas por outros colegas. Ou seja, seria importante que os Ps se preparassem para investir o tempo e a energia necessária para o desempenho dessas atividades. O objetivo da avaliação proposta seria criar uma oportunidade para refletir sobre o que havia sido feito até então, identificar eventuais necessidades de esclarecimentos e revisões, e dar a Pe uma indicação de quais professores da EP estariam disponíveis e dispostos a se tornar Ps. Uma votação aberta resultou na opção pela prova com consulta. As opções eram a prova com consulta na penúltima aula de 2001; uma entrevista individual; ou um relatório feito em casa, resumindo a relação entre os textos explorados durante o curso e o projeto de pesquisa que Pe apresentou aos professores.

Antes de encerrar as atividades letivas no ano de 2001, Pe já havia percebido a necessidade de separar as atividades do curso de língua inglesa das atividades necessárias para explorar a base teórica desta pesquisa. Portanto, a avaliação proposta só necessitaria ser feita pelos professores que estavam dispostos a participar da pesquisa. O curso de língua continuaria aberto para todos os professores da EP, independentemente de sua participação na pesquisa.

Concluído o processo de negociação descrito, agendou-se a avaliação para o encontro seguinte, sete de dezembro de 2001. A última aula, uma semana mais tarde, ficou reservada para o fechamento das atividades nesse ano.

Sete Ps fizeram a avaliação, respondendo as cinco questões propostas. O questionário utilizado encontra-se no anexo A2, p. 195, identificado como *partial assessment*. Os Ps tiveram duas horas para responder as questões propostas. Definiu-se, então, que as respostas seriam discutidas por Pe com cada um dos Ps, na forma de diário dialogado. Três Ps responderam todas as perguntas (P1; P5; P6). Três Ps responderam apenas a primeira pergunta (P2; P3; P4) e um outro participante respondeu quatro questões (P7).

Os trabalhos foram interrompidos em dezembro de 2001, em virtude das férias escolares, e foram retomados em março de 2002, após negociações e tentativas de otimizar horário e programação dos encontros entre os Ps. Iniciou-se nesse momento a segunda etapa da pesquisa, com uma configuração diferente, descrita na próxima seção. A seção 2.3 também descreve a terceira etapa da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2002.



Cabe observar que, após os períodos de férias, revisavam-se as atividades desenvolvidas antes dessas interrupções. Ao se retomarem as atividades da pesquisa, após as férias escolares, observou-se que o grupo estava mais coeso e dinâmico, provavelmente pelo fato de Pe e os Ps terem descansado, mas, também, possivelmente devido ao fato de o grupo estar cada vez mais familiarizado com a rotina das atividades.

Com o objetivo de salientar as principais características e os conteúdos tratados nas diferentes etapas da pesquisa, são apresentados quadros-resumo nos anexos da dissertação - etapa um, anexo A3; etapa dois, anexo A4, etapa três, anexo A5. A seção 2.4, neste capítulo, resume as três fases da pesquisa.

2.3- ANO 2002: ETAPAS DOIS E TRÊS DA PESQUISA

Descreveram-se anteriormente as fases iniciais da pesquisa: o planejamento global e apresentação do projeto aos professores da EP, a proposta de um curso de língua integrado às atividades desenvolvidas para se definir o grupo de pesquisa. Apresentaram-se relatos sobre obstáculos enfrentados entre agosto e dezembro de 2001 à medida que essa primeira fase da pesquisa foi implementada.

Ao serem retomadas as atividades escolares em 2002, foi necessário realizar o planejamento do calendário anual, a definição da grade de horários do primeiro semestre letivo e a distribuição de aulas, para depois planejar a etapa dois da pesquisa.

Após a experiência com as atividades no segundo semestre de 2001, Pe optou por separar as atividades do curso de língua (doravante chamadas de *aulas*) dos encontros promovidos para estudar a base teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa (identificadas por *reuniões*). Alguns professores que haviam iniciado o curso de língua em 2001 relataram, em conversas informais, que não estavam motivados para participar da pesquisa. Aparentemente essa desmotivação originou-se na dificuldade que eles tiveram para ler os textos apresentados até então, durante as aulas do curso de língua.

Além desse fator, o ritmo das aulas em 2001 foi mais lento que aquele esperado pelo Pe ao planejar o curso. Parecia necessário, portanto, aumentar a carga horária dedicada ao curso de língua, passando-a para três horas semanais. Dessa forma, buscou-se planejar a nova etapa do curso com duas aulas semanais de 90 minutos cada uma. Planejou-se também um horário específico destinado à realização de reuniões com os Ps para leitura e discussão de textos selecionados por Pe para fundamentar os estudos a serem desenvolvidos.



Entre março e julho de 2002 desenvolveu-se a segunda etapa desta pesquisa. Em linhas gerais, essa etapa constituiu-se das aulas às terças e quintas-feiras pela manhã, e das reuniões às segundas-feiras, entre 11h30min e 12h30min.

Primeiramente, deve-se mencionar que P5 e P7 não estavam mais na EP em março de 2002. Um deles mudou-se de cidade e outro se desligou da escola. P6 passou a ter uma carga maior de trabalho e não pôde mais participar das atividades de pesquisa. Tratava-se de um paradoxo de difícil solução: P6 era um professor experiente, com grande motivação e comprometimento; entretanto, justamente por causa dessas características, considerado um valioso profissional, extremamente solicitado para atender a outras necessidades da EP. Além disso, esse professor não podia abrir mão de horas de trabalho para dedicar-se a um programa de formação profissional naquele momento em função do seu planejamento financeiro.

Sabendo que apenas quatro professores que concluíram as atividades em 2001 (dentre os dezoito que iniciaram o curso) continuariam participando da pesquisa, tentou-se organizar o horário da escola e realizar a distribuição de aulas para P1, P2, P3 e P4 de forma a viabilizar a sua participação nas atividades planejadas para 2002. Buscou-se, nos meses anteriores ao início das aulas do novo ano, incorporar mais participantes à pesquisa.

No final de janeiro de 2002 e durante todo o mês de fevereiro, foram desenvolvidas atividades com professores recém-contratados pela EP para tentar envolvê-los no grupo de pesquisa. Ao mesmo tempo, tentou-se reconquistar antigos professores que inicialmente haviam participado de aulas em 2001, mas que tiveram dificuldades com horários para concluir os trabalhos naquele ano. Para isso, desenvolveu-se, com cinco novos potenciais participantes, parte das atividades desdobradas nas vinte e seis horas de trabalho em 2001, da seguinte forma:

- quinze horas de trabalho com os novos professores durante o programa de formação pré-serviço: resumo dos textos complementares explorados com os professores antigos durante as aulas em 2001. Foram três reuniões, duas subseqüentes (23 e 24 de janeiro) e uma posterior (15 de fevereiro), com o objetivo de apresentar e revisar os conceitos de *competência lingüística* e *competência comunicativa*. Apresentou-se o conceito de *língua*, de Saussure, que seria retomado em vários momentos futuros para orientar as discussões sobre *consciência lingüística* e *reflexão crítica* sobre a linguagem.
- duas horas de trabalho individual, revendo o conteúdo explorado no curso de língua em 2001 e como algumas atividades foram discutidas sob a luz das proposições e dos conceitos estudados nos textos complementares.

Em março de 2002 foram retomadas as atividades do curso de língua. Como o início do semestre havia trazido algumas mudanças e a necessidade de revisão de horários e da distribuição de turmas para os professores, foram necessárias três semanas para que o curso se estabilizasse e tomasse forma definitiva. As aulas aconteceram às terças e quintas-feiras, das 9h30 às 11h. Nesses horários tratou-se exclusivamente de questões lingüísticas, visando a contribuir para o desenvolvimento da *competência comunicativa* (CC) e da *consciência lingüística* (CL) dos professores que dele participaram. Havia oito "alunos" no curso nesse momento, sete deles professores da escola. Desses sete, seis eram participantes (Ps) na pesquisa. Os seis Ps fazendo o curso de língua e participando do grupo de pesquisa eram:

P1 - participante desde 2001, fazendo o curso nos dois dias (terças e quintas). Essa professora havia feito a avaliação escrita completa em 2001;

P2 e P3 - participantes desde 2001, fazendo curso nos dois dias. Esses professores haviam respondido apenas uma pergunta da avaliação escrita;

P4 - participante desde 2001, fazendo curso apenas às terças-feiras. Esse professor havia respondido apenas uma pergunta da avaliação escrita. P4 não podia participar das aulas às quintas-feiras por ter aula na faculdade;

P8 e P9 - professores novos, fazendo o curso nos dois dias e participando da pesquisa a partir de março, não haviam feito a avaliação escrita em dezembro de 2001.

Além dos Ps, dois monitores foram convidados para integrar o grupo de pesquisa:

M1 e M2 - estagiários/monitores novos, iniciaram um outro curso de língua em nível avançado. Esse curso, doravante denominado *curso dos monitores*, também foi ministrado por Pe e será brevemente descrito nesta seção. M1 e M2 tornaram-se participantes da pesquisa, mas não haviam feito a avaliação escrita em 2001.

No curso dos monitores utilizou-se o livro-texto *Advanced Masterclass* (ASPINALL, CAPEL, 1999), recomendado como curso preparatório para o exame nível quatro dentro do grupo principal de exames, *main suite exams*, da Universidade de Cambridge, brevemente descritos na seção 2.2. No anexo A6, p. 210, encontra-se um quadro-resumo do conteúdo explorado nesse curso, bem como as datas das aulas. O planejamento das aulas foi feito observando-se os mesmos princípios que direcionaram o planejamento e a execução das aulas cursadas pelos Ps.

M1 e M2 não se juntaram aos Ps no curso de línguas por dois motivos: (1) o nível de competência comunicativa de M1 e M2 era inferior ao nível dos Ps, respectivamente ALTE 4 e ALTE 5, e (2) Ps já haviam feito três unidades do seu livro-texto.



A segunda etapa da pesquisa caracterizou-se, portanto, pela separação entre as reuniões com os Ps (P1, P2, P3, P4, P5, P6), M1 e M2, das aulas de língua inglesa. As quinze reuniões aconteceram às segundas-feiras, entre 11h30 e 12h30. As aulas dos Ps (33 aulas de 34 planejadas) no curso de língua aconteceram às terças e quintas-feiras, entre 9h30min e 11h, utilizando o livro-texto iniciado no ano anterior, *Proficiency Gold* (NEWBROOK, WILSON, 2000). M1 e M2 faziam um curso dos monitores, também de nível avançado, às terças e quintas-feiras, das 7h30min às 9h, utilizando livro-texto *Advanced Masterclass* (ASPINALL, CAPEL, 1999). O curso dos monitores teve 34 aulas, o número inicialmente planejado, entre março e julho de 2002. Ambos os cursos foram ministrados por Pe.

O curso do Ps, nessa segunda etapa, havia sido planejado para conter 34 aulas, entre março e julho de 2002. Uma dessas aulas foi cancelada em função de compromissos de Pe e dos Ps com os alunos da escola. Durante as 33 aulas realizadas, 66 horas, foram trabalhadas as unidades de quatro a nove do livro-texto. Os principais tópicos e aspectos abordados nessas aulas foram: *marketing*, textos formais e informais, inversão sintática para ênfase discursiva, vocabulário relacionado a crime e sistema judicial, verbos modais, natureza e preservação ambiental, formação de palavras, esportes e saúde, combinação de advérbios e adjetivos, o inconsciente, descrição de eventos - narrativas, regência verbal, gerúndio e particípio, textos jornalísticos. Maiores detalhes sobre o conteúdo dessas aulas podem ser encontrados no anexo A4, p. 204.

O curso dos monitores teve 34 aulas, exatamente o número planejado. Todas as aulas foram ministradas por Pe. Foram trabalhadas as primeiras sete unidades do livro-texto, cujos temas e conteúdos foram, resumidamente: critérios de avaliação de qualidade de comunicação (o que é um bom comunicador? o que significa ouvir bem as pessoas?), boa forma, saúde e esportes, cartas informais e formais, modalizadores e verbos modais, linguagem não-verbal, coerência textual em narrativas, condicionais, fatos inacreditáveis, formas de passado - aspecto verbal, estilos de pessoas e questões culturais, formalidade na fala e na escrita, discurso indireto, artes e entretenimento, produção de resenhas, subjuntivo, linguagem relacionada a trabalho. O anexo A6, p. 210, unidades um a sete, apresenta um detalhamento do conteúdo abordado durante a segunda etapa da pesquisa nas aulas de M1 e M2.

Entre março e julho de 2002, foram realizadas quinze reuniões com os Ps, M1 e M2. Os temas estudados nessas reuniões foram: teorias sobre surgimento da língua (CARSTAIRS-MCCARTHY, 2001); contribuições das teorias de Vygotsky, Gagné, da Psicologia Gestalt e do behaviorismo para a Educação (GREDLER, 1997), definições de consciência (DAMÁSIO, 2000) e de CL com base em um número de dicionários e livros sobre o tema (ARNDT,

HARVEY, NUTTALL, 2000; MITTINS, 1991); pesquisas relacionando CL à formação de professores e à sua aplicabilidade em sala de aula (ANDREWS, 1999; BATSTONE, 2002); estudo de entonação como elemento estrutural e discursivo (ROACH, 1991); tratamento de erros e feedback (JAMES, 1998; MATTHEWS, SPRATT, DANGERFIELD, 1985; UR, 1996); filosofia da linguagem - relação pensamento e língua (CARRUTHERS, 1996; LOCKE, 1998), apresentação de conteúdo (HARMER, 1991), formação de professores e os conflitos entre conhecimento teórico e prática de ensino (FREEMAN, 1996).

A primeira reunião foi dedicada a uma revisão dos planos de pesquisa e das atividades desenvolvidas em 2001. Durante as oito reuniões seguintes foram debatidos textos sobre alguns dos assuntos relacionados acima, pertinentes à fundamentação teórica da pesquisa e a questões dos Ps, M1 e M2 que surgiram durante as aulas. Os textos eram distribuídos em uma reunião e debatidos no encontro seguinte, a partir de dúvidas levantadas pelos Ps, M1 e M2.

A partir da décima reunião foram introduzidos seminários para apresentação das principais idéias contidas nos textos estudados. Um participante apresentava um resumo do conteúdo em um período máximo de quarenta minutos. Nos vinte minutos restantes, discutia-se como o conteúdo apresentado se relacionava com CL. O anexo A4, p. 199, e A5, p. 206, descrevem as reuniões realizadas nas etapas dois e três da pesquisa, respectivamente.

Entre março e julho de 2002, durante segunda fase da pesquisa, a presença dos professores e monitores nas aulas e nas reuniões, foi de modo geral, satisfatória. Entretanto, P8 desligou-se da escola no final de abril, retornando aos Estados Unidos, país onde havia morado nos últimos seis anos. P9 e M2 deixaram de participar das reuniões em maio, em função de atividades relacionadas a um projeto de iniciação científica na faculdade. P9 passou a freqüentar as aulas apenas às terças-feiras, enquanto M2 continuou participando normalmente do curso dos monitores.

A segunda etapa da pesquisa envolveu uma série de negociações e ajustes visando ao bom andamento da pesquisa. No início de 2002 foi necessário atrair novos participantes para a pesquisa de modo a garantir uma quantidade satisfatória de dados para análise. Foi possível planejar as reuniões para tratamento da teoria necessária para o desenvolvimento da pesquisa em horários separados das aulas. Os Ps deram continuidade ao curso iniciado em 2001 e dois monitores, recém-contratados pela EP, passaram a participar da pesquisa. M1 e M2 iniciaram um curso de inglês em nível avançado, também ministrado pelo pesquisador. Reuniões com os novos participantes da pesquisa, P8, P9, M1 e M2 foram necessárias para apresentar-lhes os trabalhos desenvolvidos com os demais participantes no ano anterior.

Apesar dos esforços para aumentar o número de participantes na pesquisa, alguns fatores contribuíram para que o grupo fosse novamente reduzido: P8 deixou a EP, e P9 e M2 não puderam continuar participando as reuniões em função de estarem envolvidos em atividades de pesquisa na universidade. O grupo de pesquisa era, novamente, P1, P2, P3 e P4, que haviam participado das atividades em 2001, e M1. A partir de abril de 2002, iniciaram-se as observações de aula dos Ps pelo Pe. Constatações a partir dessas observações passaram a orientar a seleção de textos para estudo nas reuniões e as questões direcionadas para os Ps em seus diários dialogados com Pe.

Em função dessa nova configuração do grupo de pesquisa, as atividades do segundo semestre de 2002 foram planejadas de forma a garantir a continuidade da participação de P1, P2, P3, P4 e M1. Foram necessárias alterações em horários de aulas, mas o andamento da terceira etapa da pesquisa foi mais previsível, provavelmente pelo fato de o grupo estar mais entrosado e mais envolvido com os objetivos e com o plano da pesquisa.

Após as férias escolares no mês de julho, retomaram-se as atividades em agosto de 2002. Em função dos novos compromissos de Pe com as atividades do mestrado, foi necessário rever os horários das aulas dos cursos de língua dos Ps e de M1. Nos meses de agosto, setembro e outubro de 2002, mantiveram-se as reuniões com os Ps e M1 às segundas-feiras, entre 11h30min e 12h30min. O horário das aulas dos Ps foi alterado para terça-feira, das 9h15min às 11h15min, enquanto as aulas do curso dos monitores foram reprogramadas para terças e sextas-feiras, entre 7h30min e 9h.

Nessa última fase da pesquisa foram realizadas doze reuniões com Ps e M1, catorze aulas com os Ps, e 32 aulas no curso dos monitores.

As duas primeiras reuniões foram dedicadas a uma revisão das etapas anteriores, principalmente às discussões sobre como definir CL (VAN LIER, 2001a), e ao planejamento das reuniões seguintes, incluindo a distribuição dos temas dos textos a serem apresentados pelos Ps e por M1 em seminários. Foram agendadas entrevistas individuais com Pe e revisaram-se as perguntas de pesquisa. Nas reuniões seguintes, tratou-se da Pedagogia Crítica (BURBULES, BERK, 2002; MAGALHÃES MAJOR, CELEDÓN-PATTICHIS, 2001; PAGLIARINI COX, ASSIS-PETERSEN, 2001) do Pensamento Crítico (BURBULES, BERK, 2002) e foram estudados textos sobre: cognição e aprendizagem (AUSUBEL, 2000; SCHMIDT, 1995), princípios e técnicas de apresentação (GREDLER, 1997; GOWER, PHILLIPS, WALTERS, 1995; ROSENSHINE, MEISTER, 1995), inteligências múltiplas (CHRISTISON, 1996; GARDNER, 1999), interação (CONCÁRIO, 2002b; SWAIN, 1995; TSUI, 1995), conceituação e aplicabilidade de redundância e distintividade (ABBOTT, 1986;

CONCÁRIO, 2002a), atenção e memória na aprendizagem de línguas (SCHMIDT, 1995). As últimas três reuniões foram dedicadas à discussão sobre eventos identificados pelos Ps e por M1 em seus contatos com alunos durante o segundo semestre de 2002, ou em momentos anteriores da pesquisa, que estariam diretamente ligados ao que havia sido estudado sobre CL. O anexo A5, p. 206, traz maiores informações sobre os temas tratados nessas reuniões.

As catorze aulas para os Ps perfizeram um total de vinte e oito horas nas quais foram estudadas as últimas cinco unidades do livro didático (NEWBROOK, WILSON, 2000). No anexo A5, p. 209, são apresentadas informações detalhadas sobre essas aulas. Resumidamente, os temas abordados nas aulas foram: trabalho, ordem de palavras (adjetivos), maneiras de se expressar tempo futuro em inglês, combinações de palavras, uso de corpora no ensino de vocabulário, engenharia genética, como tomar nota, verbos reflexivos, expressões idiomáticas, técnicas para escrever resumos, linguagem de revistas de turismo, discurso indireto, textos jornalísticos, sucesso e fama, aspecto contínuo e perfeito de verbos, subordinação de frases.

No anexo A6, p. 210, podem-se encontrar os detalhes sobre as aulas do curso dos monitores. As unidades oito a catorze foram trabalhadas em 32 aulas de 90 minutos cada uma, e os principais tópicos e itens estudados foram: turismo, meios de transporte, orações substantivas, adverbiais e adjetivas, ritos e tradições, questões culturais e humor, ironia e linguagem persuasiva, presente perfeito e passado simples, programas de rádio, serviços voluntários, benevolência e desejo de figurar na mídia, cartas formais, gerúndios e infinitivos, envelhecimento e estética, textos científicos e de propaganda, condicionais, eficiência no trabalho, cartas comerciais e formais, formação de palavras, voz passiva, lei, crime e justiça, expressão de sentimentos na entonação da fala, cartas de referência, uso de inversões para ênfase, o futuro, tecnologia e ambientes de trabalho, relatórios, significado múltiplo de vocábulos.

Devido a problemas com horários das aulas em seu curso na universidade, P4 participou de apenas uma reunião na terceira fase da pesquisa. Esse professor continuou assistindo às aulas do curso de língua, embora de maneira muito irregular.

Durante a terceira etapa da pesquisa houve novas observações de aula que foram utilizadas como potenciais fontes de dados na continuidade dos diários entre Pe, P1, P2, P3 e M1. Como M1 atendia apenas alunos em monitorias individuais, suas reflexões em diário tinham como foco o trabalho com esses alunos, ou as aulas ministradas por Pe no curso dos monitores.

Nos cinco minutos finais de algumas reuniões foram aplicados testes-relâmpago com o objetivo de registrar como os Ps e M1 estavam absorvendo os temas tratados. Esses testes geralmente eram retomados nos diários. Cada participante (P1, P2, P3 e M1) foi entrevistado por Pe na primeira semana de agosto. Essas entrevistas, com duração média de 50 minutos, foram gravadas em áudio e constituem importantes dados da pesquisa.

Nesta seção foram apresentadas considerações globais sobre as etapas da pesquisa desenvolvidas em 2002, incluindo o planejamento dos horários, a necessidade de se atrair novos participantes, a programação e a condução das atividades propostas. Narraram-se os principais eventos pertinentes a essas etapas e foi traçado o perfil do grupo que tomou parte nelas: número de participantes e o histórico do envolvimento de cada um deles no estudo.

Dada a complexidade do processo investigativo e a necessidade de uma identificação clara do cronograma da pesquisa e dos eventos que geraram os dados analisados no capítulo seguinte, é conveniente resumir as três etapas da pesquisa na seção seguinte.

2.4- RESUMO DAS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA: CRONOGRAMA E ATIVIDADES, E PARTICIPANTES

As seções anteriores relataram o planejamento e a execução das três etapas da pesquisa. Em junho de 2001 iniciou-se o planejamento de um curso de línguas para os professores da EP. A justificativa para a inclusão de um curso de línguas no plano da pesquisa foi apresentada na seção 2.1. Entre agosto e dezembro desse ano, foram desenvolvidas atividades para apresentar a pesquisa a esses professores e para definir o grupo de pesquisa. Esses processos foram descritos na seção 2.2.

A seção 2.3 foi dedicada às etapas da pesquisa desenvolvidas em 2002. Essas fases do estudo caracterizam-se pela separação entre as aulas de língua e as reuniões com os participantes da pesquisa. No primeiro semestre de 2002 novos participantes foram admitidos na pesquisa. Entretanto, no início da terceira etapa, agosto de 2002, o grupo de pesquisa praticamente voltou à sua configuração no final de 2001.

A tabela 2 tem como objetivos: (1) facilitar a visualização dos eventos que caracterizaram as três etapas da pesquisa; (2) identificar a configuração do grupo de pesquisa nessas fases; (3) localizar no plano da pesquisa quando foram utilizadas as principais ferramentas de coleta de dados:

Etapa da pesquisa	Características da etapa
1: agosto a dezembro de 2001	Curso de línguas para todos os professores da escola - 13 encontros às sextas-feiras, das 8h30min às 10h30min, associado a leituras para apresentação do tema da pesquisa, anexo A3, p. 196; Apresentação do projeto de pesquisa; Questionário diagnóstico utilizado para orientar o planejamento da segunda etapa da pesquisa - <u>Questionário 1</u>, anexo A2, p. 195; Dezoito professores iniciaram o curso. Sete professores responderam o questionário: P1, P2, P2, P4, P5, P6 e P7.
2: março a julho de 2002	P5, P6 e P7 não participaram mais da pesquisa; P8, P9, M1 e M2 foram admitidos no grupo de pesquisa após quinze horas de trabalho em grupo com Pe, e duas horas de trabalho de Pe com cada um desses novos participantes; Aulas de língua separadas das reuniões para estudo de CL: 33 aulas com Ps - terças e quintas-feiras, das 9h30 às 11h, anexo A4, p. 199; 34 aulas com M1 e M2 - terças e quintas-feiras, das 7h30min às 9h, anexo A5, p. 206; 15 reuniões com Ps, M1 e M2, às segundas-feiras, das 11h30min às 12h30min - duas reuniões gravadas em áudio, anexo A4, p. 199; Início de observações de aulas por Pe: Três aulas de 90 minutos de P1, duas aulas de 60 minutos de P2, duas aulas de 90 minutos de P3 e uma aula de 90 minutos de P4; Início dos diários entre Pe e cada um dos Ps, M1 e M2; P8, P9 e M2 deixaram de participar da pesquisa.
3: agosto a novembro de 2002	P4 não participou mais da pesquisa - aula observada não foi considerada; Aulas de língua separadas das reuniões para estudo de CL: 14 aulas com Ps - terças-feiras, das 9h15min às 11h15min, anexo A5, p. 206; 32 aulas com M1 e M2 - terças e sextas-feiras, das 7h30min às 9h, anexo A6, p. 210; 12 reuniões com P1, P2, P3 e M1, às segundas-feiras, das 11h30min às 12h30min, anexo A5 - duas reuniões gravadas em áudio; Entrevista individual de P1, P2, P3 e M1 por Pe - <u>Entrevista 1</u> - anexo A7, p. 213, gravada em áudio; Continuidade na observação de aulas por Pe: Três aulas de 90 minutos de P1, quatro aulas de 60 minutos de P2 e duas aulas de 90 minutos de P3; Continuidade nos diários dialogados entre Pe e cada um dos P1, P2, P3 e M1; Utilização de testes-relâmpago no final de algumas reuniões.

Tabela 2: Resumo das etapas da pesquisa

2.5- DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção traça um perfil dos indivíduos que participaram de todas as etapas da pesquisa. Em agosto de 2001, dezoito professores da EP iniciaram o curso ministrado por Pe. Em dezembro daquele ano, havia sete professores envolvidos com as atividades da pesquisa, P1 a P7.

No primeiro semestre de 2002, P5, P6 e P7 não continuaram participando das atividades planejadas. Dois novos professores (P8 e P9) e dois monitores (M1 e M2) foram convidados para integrar o grupo de pesquisa. A partir de agosto de 2002, no início da terceira etapa da investigação, os participantes eram P1, P2, P3, P4 e M1. Duas semanas mais tarde, P4 deixou de participar das atividades da pesquisa.

Em função de P1, P2, P3, M1 e Pe terem participado de todas as etapas da pesquisa, serão apresentadas informações sobre esses participantes apenas. Nesta seção será abordado o papel de Pe na pesquisa e na relação com os demais membros do grupo.

Os dados sobre P1, P2, P3, M1 e Pe foram obtidos a partir de auto-relatos. Pe solicitou aos Ps e M1 que escrevessem sobre como eles se recordavam dos primeiros contatos com a língua inglesa e sobre a sua vivência de estudo e/ou profissional com o idioma.

Os relatos foram entregues a Pe poucos dias após a solicitação. Depois de ter lido os históricos produzidos pelos participantes, Pe elaborou perguntas para cada participante com o objetivo de esclarecer aspectos específicos dos auto-relatos. Com base nessas perguntas, utilizando os diários dialogados com os participantes, Pe obteve mais informações sobre os Ps e M1.

Em função do processo pelo qual se mapeou o perfil dos participantes da pesquisa, alguns dados sobre esses indivíduos são apresentados na primeira pessoa.

2.5.1- PROFESSOR P1

Mulher, 23 anos, cursava o quinto ano do curso de Letras em uma universidade pública quando a primeira etapa da pesquisa foi iniciada. Formou-se no início de 2002. Desde janeiro de 2003 não trabalha mais na EP uma vez que se mudou para São Paulo. Atualmente leciona em uma escola de línguas na capital, e é professora substituta na mesma universidade pública onde se graduou.

Sobre seus primeiros contatos com inglês, P1 diz que sempre gostou "muito de estudar línguas". Depois de seu primeiro contato, na quinta série, se apaixonou pela pronúncia da professora de inglês. "[D]ava aulinhas para as amigas... ensinando-lhes *greetings, colors...*".

No ano seguinte iniciou um curso de línguas em uma escola de idiomas, mas a experiência não foi boa: "...logo na primeira aula senti uma falta de motivação enorme". Os alunos na classe eram mais novos e o material não era atraente, tinha "diálogos irreais". P1 acredita que essa experiência revelou que ela já tinha "um certo *feeling* quanto ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois [ela] já assumira [sua] opinião quanto ao curso, à professora e à escola...". Pe questionou quando P1 se deu conta dessas percepções.

P1 respondeu que ela não havia sido "nenhum pouco receptiva para praticar os diálogos do livro, pois para [ela] não tinham nada a ver! Eram infantis, ridículos..." Para P1, essa experiência a ensinou a ter cautela na escolha e na utilização de material didático. "[Q]uando julgo um determinado exercício do livro fora do contexto dos alunos, eu tomo a liberdade de avisar aos alunos que vou substituí-lo".

P1 contou que retomou os estudos de inglês em uma escola de línguas quando estava no segundo colegial. Optou por estudar na EP, após teste de colocação cujo resultado foi nível intermediário. P1 descreveu sua primeira aula nesse curso como "frustrante". Ela tinha conhecimento das estruturas mas não conseguia falar: "[e]u costumava traduzir todos os textos... Hoje, ironicamente, insisto com meus alunos para que não" traduzam.

Algumas aulas mais tarde, o professor sugeriu que P1 tentasse um nível anterior, uma vez que ela tinha dificuldade para falar inglês nas aulas. P1 se lembra que ficou "arrasada... pois sempre" se considerou "boa aluna". Ela pediu outra chance ao professor e, sob sua orientação, passou a estudar inglês "todos os dias durante horas! E isso era divertido e motivador!". Segundo P1, ela se tornara tão dedicada que havia se tornado "*boring*".

Ao concluir o nível avançado, P1 já era aluna do primeiro ano do curso de Letras. Alguns meses depois ela se tornou monitora na EP, auxiliando alunos com dificuldades. Como monitora, P1 trabalhou no laboratório multimídia, vindo a conhecer muitos alunos da EP. Um ano mais tarde, P1 começou a trabalhar com crianças em um dos projetos de terceirização da EP.

P1 descreveu seu primeiro ano em sala de aula como difícil, basicamente em função de ela ter lidado com alunos indisciplinados. "Ao final daquele ano", sentiu-se "péssima professora".

Em 2001 P1 assumiu maior número de aulas e foi aprovada no exame CCSE nível 3- *Certificate in Communicative Skills in English* -, da Universidade de Cambridge, ALTE nível



4. P1 reconhece a importância de continuar estudando inglês, especialmente por nunca ter ido ao exterior. P1 contou que nos últimos anos, "a cada semestre", vem questionando sua "qualidade enquanto profissional", fazendo isso ao final de "cada aula". Alguns questionamentos são ilustrados por P1:

será que "dei oportunidade para os alunos usarem inglês, ... corriji seus erros de modo apropriado, ... expliquei de modo simples e objetivo,... escolhi os exercícios mais adequados,... me relacionei bem com meus alunos,... trabalhei com as quatro habilidades..."

Segundo P1, esse questionamento reflete amadurecimento profissional. P1 concluiu, em sua narrativa, que não é fácil ensinar, e que a tarefa não pode ser executada por qualquer pessoa. Segundo ela, a busca de respostas para tais questionamentos é uma "peça motivadora" para querer saber sempre mais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo P1, esses questionamentos foram o motivo para que ela optasse por participar da pesquisa.

P1 havia sido aluna de Pe em dois cursos anteriores ao início da pesquisa. Em função disso, Pe perguntou se P1 escrevera seu auto-relato como aluna ou como professora. Ou seja, o texto havia sido escrito para um professor ou para um colega?

P1 respondeu que não via "tanta diferença entre a P1 aluna e a P1 professora, porque ambas procuram sempre respostas a questionamentos sobre a língua". P1 não aparenta ter receio de demonstrar suas dúvidas aos alunos, procurar respostas (em dicionários) na frente dos alunos. Como aluna, P1 se cobra muito, mas encara seus "erros" e limitações como "mais aceitáveis". Para P1, "como professora, dependendo do aluno, certos erros são mal vistos", e continua:

"Além disso, o aluno paga para aprender inglês; logo, seu professor deverá saber ensiná-lo e a quantidade de erros deverá ser a mínima possível. Daí a importância de estar sempre estudando!".

Ao ler a primeira versão do auto-relato de P1, Pe pediu a essa professora que especificasse melhor seus interesses na pesquisa. Acreditando-se que a resposta da participante sobre esse aspecto seja importante para um entendimento mais profundo do seu perfil, transcreveu-se a resposta:

"Aliás, sobre nossas reuniões, Pe, gostaria de tratar mais sobre questões relacionadas à sala de aula propriamente dita ou ler textos mais voltados às questões lingüísticas, após essas considerações sobre o aspecto psicológico do ensino e aprendizagem. Acho isso super interessante, mas sinto falta de exemplos do dia-a-dia. Não sei se isso faz parte dos seus planos quanto ao nosso grupo de estudos, mas é uma necessidade pessoal".

Com base no auto-relato de P1 e nas interações dessa professora com Pe no texto apresentado, pode-se observar que se trata de uma participante motivada, com grande exercício de auto-crítica e ávida por novas aprendizagens. P1 demonstra ser emotiva ao enfrentar obstáculos e críticas, e revela entusiasmo pela profissão. Seus interesses são pelo aprimoramento lingüístico e por questões de natureza prática, relevantes para a sala de aula.

2.5.2- PROFESSOR P2

Mulher, 25 anos, cursava o segundo ano do curso de Letras em uma faculdade particular no início da pesquisa. Ao final da terceira etapa, P2 havia concluído o terceiro ano do curso. P2 teve seu primeiro contato com EP em 1999, quando freqüentava um curso de línguas em nível avançado. Com experiência em sua cidade natal como professora de alunos adultos, P2 começou a trabalhar como monitora na EP no ano seguinte. A partir de fevereiro de 2002, P2 começou a dar aulas para crianças na EP e em um projeto de terceirização. Atualmente atua como professora particular em sua cidade natal, onde também leciona em um colégio cujas aulas de língua estrangeira foram terceirizadas pela EP. P2 continua dando aulas para crianças na EP.

P2 iniciou seu auto-relato apresentando a organização temática de seu texto: como seus estudos de língua inglesa haviam iniciado, sua experiência como professora e quais as suas intenções e interesses com relação a programas de formação de professores.

A professora tinha treze anos quando começou a estudar inglês, com o desejo de viajar para exterior no futuro. Ao ler essa explicação Pe perguntou se P2 estudou inglês especificamente porque desejava viajar. A resposta foi não.

Segundo P2, ao iniciar seus estudos em língua inglesa, ela percebeu que tinha facilidade para ler e para cantar as músicas em inglês. A professora relatou que seu interesse pela cultura americana já existia na ocasião. A idéia de viajar surgiu como uma forma de aperfeiçoar os conhecimentos de P2 na língua estrangeira e de ter contato real com a cultura dos falantes nativos.

Ao ser reprovada no exame Vestibular para o Curso de Tradutor, P2 começou a trabalhar em sua cidade natal como professora em uma escola de línguas. A primeira experiência como professora teve duas conseqüências: (1) em vez de se tornar tradutora, P2 optou por ser professora; (2) P2 aprendeu que "com a prática você aprende a lidar com a

matéria, com os alunos e com o seu comportamento". Segundo P2, a sua primeira aula "foi um desastre".

Ao lhe perguntar sobre aprendizagens específicas que vieram com a prática, Pe obteve a seguinte explicação: "você sabe até o que um aluno vai lhe perguntar. Já aconteceu e ainda acontece, por exemplo, se eu estou explicando uma regra gramatical e então o aluno olha para mim para fazer uma pergunta e eu sei qual é a dúvida desse aluno antes de ele fazer a pergunta".

Além do trabalho na escola de línguas, P2 tinha alunos particulares em sua casa. O fato de seus alunos apresentarem progresso durante as aulas deixava P2 "orgulhosa" de seu trabalho.

P2 passou um mês nos Estados Unidos em 1997. Nesse período, freqüentou um curso e teve a oportunidade de vivenciar a cultura do país. P2 declarou ter "aprendido muito sobre o estilo de vida americano" e mencionou que apesar de falar inglês fluentemente na ocasião, a viagem contribuiu para que seu inglês falado melhorasse".

Durante o desenvolvimento da pesquisa, P2 dava aulas para crianças. A professora reconhecia o desafio que estava enfrentando em função de ela ter maior experiência com alunos mais velhos.

Ao descrever seus planos para o futuro, P2 declarou ter interesse em fazer pós-graduação e em estudar no exterior. Segundo P2, a maior gratificação para o professor é ver seus alunos progredindo e tendo sucesso.

O auto-relato de P2 e suas respostas às perguntas de Pe revelam algumas inconsistências: em um determinado momento P2 parece sugerir que começou a estudar inglês porque queria viajar, mas depois esclarece que a vontade de viajar surgiu pelo fato de ela ter estudado inglês. A professora sugere que a experiência de um mês nos Estados Unidos foi suficiente para lhe ensinar muito sobre o estilo de vida do norte-americano. Em outros momentos da pesquisa a professora declara que a cultura de uma língua não pode ser aprendida rapidamente.

A longa convivência com P2 na EP, permite ao Pe concluir que se trata de uma professora extremamente comprometida com o seu aprimoramento lingüístico. P2 participou de todas as atividades promovidas pela escola desde que começou a trabalhar nela. Entretanto, P2 não cita os certificados internacionais (CCSE níveis 2 e 3) que obteve nesses anos.



2.5.3- PROFESSOR P3

Homem, 27 anos, em 2001, P3 cursava o primeiro ano do curso de Letras em uma faculdade particular. Esse professor começou a trabalhar na EP no ano anterior como monitor e professor para aulas particulares de adultos. No ano seguinte, 2002, continuou participando da pesquisa, começou a dar aulas para crianças, adolescentes e adultos em grupos.

Em 2002, P3 prestou o exame *CELS HIGHER*, nova versão do CCSE nível 3, da Universidade de Cambridge, e obteve aprovação nas quatro habilidades que o teste avalia.

Em seu auto-relato da experiência como usuário de língua inglesa, P3 declara seu amor pelo idioma. P3 disse recordar-se das primeiras vezes em que ouviu o idioma durante visitas de uma amiga em sua casa. Desde o primeiro contato com as palavras ensinadas por essa amiga, P3 relembra o interesse por mais conhecimento. Apesar do gosto pelo idioma, P3 esclarece que "não esperava que [se] tornaria professor".

Com o passar dos anos, P3 já estudava inglês no colégio, mas deseja aumentar o ritmo de seu aprendizado. Portanto, passou a se corresponder com estrangeiros cujos endereços foram obtidos por meio de associações internacionais.

O contato com pessoas de outros países, o gosto por músicas em língua inglesa e o desejo de aprender mais levaram P3 a procurar uma escola de línguas.

Após tentativas frustradas no exame Vestibular para cursos na área de exatas, P3 percebeu que deveria explorar ciências humanas. Fez seu primeiro teste para o exame PET, da Universidade de Cambridge, no qual foi aprovado em 1995. Viajou para o Canadá no ano seguinte, onde ficou seis meses. Durante esse período na casa de familiares, frequentou alguns cursos informais que contribuíram para a sua formação.

Ao retornar ao Brasil, P3 começou a trabalhar como professor particular em algumas escolas locais de idiomas. O professor declarou que não se identificava com as metodologias praticadas nessas escolas. Ao ler essa explicação, Pe pediu maiores informações sobre essas metodologias. P3 esclareceu que os cursos eram mal planejados e que o material didático baseava-se em repetições visando à memorização pelo aluno.

P3 executou alguns trabalhos de tradução em uma faculdade pública e começou a trabalhar na EP em 2000. Durante os anos que vem trabalhando na EP, P3 tem demonstrado muita disponibilidade para a escola. Os alunos que tiveram contato com esse professor gostam muito dele, fazendo elogios à sua paciência e ao seu bom-humor.

O gerenciamento de tempo por P3 é notadamente um ponto a ser melhorado. O professor nem sempre é pontual na execução de suas tarefas, algumas vezes comprometendo a qualidade dos dados em seu diário.

O relato de P3 revela seu gosto pela língua inglesa e a motivação para continuar a desenvolver suas habilidades no uso desse idioma. A busca por alternativas de prática em língua inglesa fora do ambiente escolar merece destaque no depoimento de P3: contato com amigos em outros países, busca por associações internacionais. O professor faz uma análise crítica de sua experiência como professor, mencionando questões pertinentes às escolas nas quais trabalhou como fonte de insatisfação.

2.5.4- MONITOR M1

Mulher, 21 anos, M1 cursava o quarto ano do curso de Letras em uma universidade pública em 2002. Nesse ano, começou a trabalhar na EP como monitora e foi convidada para integrar o grupo de pesquisa a partir da segunda etapa da investigação.

M1 descreveu seu processo de aprendizagem de inglês como sendo "tradicional". Segundo a monitora, não há lembranças de dificuldades. Para ela, a aprendizagem sempre pareceu fácil e natural. Sua preferência pela produção oral ficou registrada no auto-relato. M1 identificou compreensão oral como sendo a habilidade que mais exigiu esforço para ser desenvolvida.

Com relação ao uso da língua inglesa como profissional, M1 declarou não haver muito para contar. Ela descreveu seu trabalho como monitora na EP e demonstrou prazer no desempenho de suas funções, especialmente no relacionamento com crianças.

M1 reconta a importância de uma professora na universidade que a encorajou a buscar trabalho como professora. A experiência com alunos adultos com dificuldades, na universidade, foi importante para M1 reafirmar seu desejo de se tornar professora.

Ao ler o depoimento dessa monitora, Pe solicitou maiores detalhes sobre as estratégias empregadas por ela no estudo da língua inglesa e quais os objetivos a serem atingidos no curso de língua inglesa em que participava na EP.

M1 respondeu que, inicialmente, usava muita tradução. Apesar de ser avisada pela professora que não deveria traduzir, M1 alegou que o processo se dava de maneira inconsciente. Mais tarde a monitora aprendeu que traduzir tudo não era necessário. Atualmente, uma estratégia utilizada é comparar inglês e português. Segundo M1, essa

comparação a vem ajudando na análise da estrutura da língua-alvo. Os objetivos de M1 eram, segundo seu relato, aprimorar pronúncia e vocabulário, especialmente para poder se expressar de maneira mais ou menos formal e polida. Seu desejo é viajar ao exterior.

2.5.5- PESQUISADOR Pe

O primeiro contato de Pe com a língua inglesa em um contexto educacional se deu na quinta-série, em uma escola pública. Há lembranças da dificuldade para entender adjetivos possessivos, particularmente a diferença entre *his* e *her*. Da sexta à oitava séries, com uma nova professora e em uma outra escola, Pe teve maior interesse pela língua estrangeira e lembra-se do prazer que sentiu ao desvendar o mistério do uso dos auxiliares *do* e *does*. A partir dessa descoberta, Pe nunca mais teve dificuldade com o idioma.

Na segunda metade do primeiro ano do colegial, atual Ensino Médio, começou a estudar inglês em uma escola de línguas. A iniciativa partiu de sua mãe. Depois de uma experiência assustadora em uma aula na qual o professor fazia os alunos repetirem as frases do livro que Pe não entendia, ele foi a uma outra escola. Após um teste diagnóstico, foi colocado no terceiro estágio do curso básico. O resultado da avaliação foi surpreendente, uma vez que ele nunca havia feito curso de língua. Por outro lado, Pe reconhece que teve bons professores da sexta-série em diante, sempre em escola pública.

A primeira aula do curso de línguas foi difícil, mas Pe se sentiu muito motivado. Estudou, em uma tarde, todo o conteúdo do livro utilizado nos estágios anteriores. Depois disso, sempre foi um dos melhores alunos no curso.

Pe sempre cultivou amizades com estrangeiros que vinham ao Brasil para estudar em programas de intercâmbio. Esses amigos foram essenciais para que ele ampliasse o seu conhecimento de língua inglesa e o desejo de conhecer o mundo.

Foi aprovado no exame *Michigan Proficiency* em 1988. No ano seguinte, começou a cursar engenharia e se mudou para a cidade onde se localiza a EP. Desde o primeiro ano na faculdade leciona e estuda inglês. Pe atribui grande parte das oportunidades profissionais que teve aos seus conhecimentos nessa língua.

Graduou-se em 1993, voltou para a sua cidade natal e continuou dando aulas de inglês mesmo depois de começar a trabalhar como engenheiro. Fez sua primeira viagem internacional no ano seguinte, quando deixou seus empregos para fazer estágios técnicos na Europa. Ao retornar ao Brasil, novamente trabalhou como engenheiro e professor de inglês.

Dois anos mais tarde surgiu a possibilidade de comprar cotas da EP, escola que Pe sempre conheceu bem. Mudou-se novamente em 1997 e, na condição de sócio-diretor da EP, sempre soube que deveria formalizar os seus estudos e a sua experiência como professor de língua inglesa.

Em 2001 foi admitido no programa de mestrado. Pe fez questão de desenvolver uma pesquisa em sua empresa por acreditar que as escolas de línguas têm que se aproximar das universidades brasileiras. A experiência tem sido extremamente gratificante: Pe vem aprendendo muito, e acredita ter contribuído para disseminar os novos conhecimentos adquiridos.

2.5.6- CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após as considerações sobre cada um dos indivíduos que participaram da pesquisa, apresentam-se algumas constatações sobre as características do grupo, ou seja, quais as principais semelhanças e diferenças entre P1, P2, P3, M1 e Pe.

Todos os participantes alegam ter grande motivação para estudar inglês, e parecem considerar essa característica como sendo importante em um professor. Todos os participantes revelaram aspectos negativos das primeiras experiências com a língua inglesa nos estágios iniciais de aprendizagem e, mais tarde, a relativa facilidade com a qual aprenderam o idioma.

P1 e M1 não estiveram no exterior e manifestam intenção de viajar no futuro, acreditando que essa experiência contribua para a sua formação. P2, P3 e Pe atribuem parte de sua aprendizagem às experiências no exterior e aos contatos com estrangeiros.

Todos os participantes, exceto Pe, haviam concluído ou estavam cursando Letras na faculdade. O desejo de continuar se aprimorando profissionalmente se manifesta nos relatos dos quatro participantes.

Uma outra informação que pode contribuir para maior compreensão das constatações da pesquisa é a frequência dos participantes nas aulas e nas reuniões durante as três etapas da pesquisa. A tabela 3 pode ser indicativa de como P1, P2, P3 e M1 realmente participaram das atividades propostas no plano de pesquisa.



Frequência de participação nas atividades

Participante	ago-dez 2001 13 encontros	mar-jul 2002 15 reuniões; 33 aulas Ps; 35 aulas M1	ago-nov 2002 12 reuniões; 14 aulas Ps; 33 aulas M1
P1	9 encontros	reuniões: 14; aulas: 30	reuniões: 11; aulas: 13
P2	8 encontros	reuniões: 13; aulas: 29	reuniões: 10; aulas: 10
P3	9 encontros	reuniões: 11; aulas: 25	reuniões: 10; aulas: 11
M1	não participou da etapa 1	reuniões: 13; aulas: 31	reuniões: 12; aulas: 30

Tabela 3 - Frequência dos participantes nas atividades da pesquisa

Os dados da tabela 3 revelam que P1 e M1 tiveram maior frequência que P2 ou P3 nas atividades planejadas na pesquisa. Apesar de M1 não ter participado dos encontros entre agosto e dezembro de 2001, essa participante trabalhou com Pe no início de 2002 para familiarizar-se com as atividades desenvolvidas antes de sua admissão no grupo de pesquisa.

A presença de P3 foi menor na terceira etapa da pesquisa. A menor participação de P2 aconteceu no segundo semestre de 2002.

P1 foi a participante mais pontual na entrega do diário dialogado. A mesma agilidade foi percebida na comunicação com Pe sobre as aulas observadas. P3 foi mais ágil que P2 no registro em diário sobre as observações de aula. A comunicação entre Pe e P2 foi mais fácil que com P3 no que se refere ao uso do diário dialogado, principalmente nas tentativas de se obter reflexões sobre as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento profissional dos participantes.

M1 foi pontual na atualização do diário. Não houve comunicação com Pe sobre observação de aulas em função de M1 ter ministrado somente aulas de substituição de outros professores durante a pesquisa.

2.6- O PAPEL DE Pe NA PESQUISA

Ao se iniciar uma pesquisa, assim como outros projetos, não é possível prever todos os obstáculos que surgirão à medida que se executa o planejamento. Entretanto, o compromisso com os objetivos e a persistência dos participantes da pesquisa, aliados à flexibilidade, podem gerar bons resultados para todos: aprendizagem, amadurecimento profissional, espírito colaborativo e busca por novos projetos. Essa abordagem orientou a implementação das três etapas da pesquisa.

A pesquisa foi concebida por Pe, que planejou intervir na EP trabalhando com os seus professores. Todavia, Pe sabia que a realização do estudo iria requerer a construção de conhecimentos que nem ele nem o grupo de professores já possuíam. Portanto, apesar de interventiva (FREEMAN, 1998; VAN LIER, 1988), a pesquisa baseou-se em princípios de ação e aprendizagem colaborativa (FREEMAN, 1996; GIMENEZ, 1998; MAGALHÃES, 1998; 2002; NUNAN, LAMB, 1996; RICHARDS, NUNAN, 1990).

Freeman (1998) cita Van Lier (1988) como formulador de dois princípios de controle em pesquisa: a organização e a intervenção. Em seu artigo de 1996, Freeman analisa os benefícios de estudos longitudinais e dos grupos de estudo na formação de professores. Gimenez (1998) defende que o processo de formação pode ser enriquecido à medida que os resultados da pesquisa passam a ser incorporados ao plano da pesquisa, via intervenção do pesquisador (NUNAN, 1993, apud GIMENEZ, 1998, p. 263), ou por meio de trabalho colaborativo entre os participantes (MOITA LOPES, 1996, apud GIMENEZ, 1998, p. 263).

Para Magalhães a ação colaborativa se manifesta "nas trocas discursivas entre coordenadores e professores e/ou entre pesquisadores e professores/coordenadores" (1998, p. 171), envolvendo negociação, tensões e questionamentos entre esses indivíduos. Segundo essa autora, as ações colaborativas unem pesquisadores externos e professores "na problematização das questões a serem discutidas" (MAGALHÃES, 2002, p. 39).

Apresentados os conceitos de princípios de controle - organização e intervenção - e de ação colaborativa, pode-se deduzir que o papel de Pe na pesquisa é complexo. Como sócio-diretor da EP, esse indivíduo é chefe dos Ps e M1. Atuando no departamento acadêmico da EP, Pe exerce funções de coordenação, relacionadas ao processo de formação dos professores. Durante a pesquisa, Pe procurou se posicionar como pesquisador comprometido com o exercício da ação colaborativa entre P1, P2, P3, M1 e si mesmo.

A pesquisa tem um caráter interventivo pelo fato de o tema e os princípios de organização terem sido escolhidos por Pe, e pelo fato de as observações de aula permitirem a

Pe levantar questionamentos específicos sobre as aulas dos Ps. A partir desses questionamentos, buscou-se promover a reflexão dos Ps sobre os procedimentos adotados por eles na execução de suas aulas.

Nos estágios iniciais da pesquisa (2001), os textos aos quais os professores da EP foram expostos foram selecionados por Pe. À medida que o grupo de pesquisa tomou forma "definitiva", foram incorporados textos sobre temas sugeridos pelos Ps e M1, ou que Pe julgou adequados com base nos diários dos participantes. Ou seja, as diretrizes da pesquisa foram concebidas por Pe: tema, natureza da pesquisa, proposta de aliar curso de língua a reuniões para estudo de CL, perguntas de pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa, principalmente em 2002, incorporou as problematizações do grupo todo. Nesse sentido, pode-se reconhecer as características de pesquisa-ação deste estudo, uma vez que houve revisão do plano de trabalho à medida que a pesquisa foi desenvolvida.

A organização da pesquisa, principalmente o agendamento de reuniões, as alterações de horários das aulas dos Ps e do curso dos monitores sempre foi planejada de forma a permitir a maior participação possível dos professores e monitores da EP. Antes de planejar o calendário do semestre seguinte, Pe consultava os participantes sobre as melhores opções de horário. Entretanto, para que a pesquisa pudesse acontecer, foi necessário priorizar as escolhas dos participantes mais comprometidos com a pesquisa na etapa em andamento.

Ao iniciar o planejamento da segunda etapa da pesquisa, em janeiro de 2002, Pe novamente sentiu o peso de exercer a função de pesquisador e diretor da escola. É muito delicado convidar um funcionário para participar de um programa de formação que é administrado pelo chefe. Os professores tendem a não dizer se querem ou não participar. Normalmente dizem que querem, mas que não têm condições. Alguns desses professores realmente estão ocupados nos horários destinados às atividades de pesquisa - seja em aulas na própria escola, seja pelos compromissos pessoais e/ou familiares. Outros têm outras prioridades que Pe não se permitiu interpretar, justamente pela variedade de papéis de papéis que desempenhou no processo.

Com o objetivo de ouvir os professores que participaram de alguns encontros na primeira etapa da pesquisa, entre agosto e dezembro de 2001, Pe solicitou que eles relatassem, por escrito, os motivos que os impediram ou inviabilizaram a continuação da sua participação nas atividades propostas. O objetivo dessa solicitação, em 26 de agosto de 2002, foi identificar características da pesquisa que eventualmente não os havia agradado e que, presumivelmente, não foram percebidas por Pe.

Sete professores que não iniciaram a segunda etapa da pesquisa e P4 responderam à solicitação. Os demais professores não faziam mais parte do corpo docente da EP, essencialmente por terem se mudado para outras cidades. Os motivos apontados por esses professores para não participar da pesquisa foram: (1) a "perda da empregada doméstica" modificou os planos e a disponibilidade de uma professora, (2) uma professora tinha que ficar com o filho durante as manhãs, (3) uma professora iniciou sessões de terapia na parte da manhã, (4) um professor começou a cursar uma disciplina de pós-graduação às quintas-feiras pela manhã - esse professor alegou não ter tempo para se dedicar às leituras e se engajar com o grupo de pesquisa, (5) uma professora alegou que o propósito inicial do curso era estudar língua e que as leituras "de Lingüística" tornaram os encontros repetitivos, uma vez que ela havia se formado em Letras. A professora lembrou que assumiu aulas na EP na parte da manhã. (6) P4 teve problemas de horário com uma disciplina na faculdade; (7) uma professora alegou ter pouco tempo e sentiu que "não estava bem adaptada à classe, pois a maioria dos outros alunos tinha um grande *background* em teoria", (8) apesar do interesse no projeto, a professora assumiu aulas na parte da manhã.

Ao pedir que Ps e M1 avaliassem o processo como a pesquisa vinha se desenvolvendo, todos elogiaram o fato de as reuniões passarem a ter seminários dos participantes a partir da segunda etapa. P1 e P3 também indicaram a importância do início das observações de aula. Apesar dessas avaliações serem úteis, deve-se registrar que elas não foram sugestões. Ou seja, não há registros de solicitações dos participantes com relação a atividades a serem incorporadas no plano da pesquisa. Há, sim, avaliações das atividades sugeridas por Pe.

Com base nessas constatações, pode-se dizer que Pe tinha um objetivo definido: fazer o mestrado e realizar um estudo sobre consciência lingüística na formação de professores. Como realizar a pesquisa foi um processo aprendido durante o mestrado, ou seja, conforme a própria pesquisa se desenvolvia.

Pe assumiu que a função de planejamento era sua, mas tentou, à medida do possível, adotar procedimentos democráticos para organizar e conduzir as etapas da pesquisa. Tentou criar um ambiente que não intimidasse a manifestação de sugestão e críticas dos participantes. A flexibilidade e a persistência durante o andamento da pesquisa foram necessários, mas nunca vistos como elementos intrusos. Ou seja, buscou-se cultivar um meio propício para a negociação e a colaboração entre os participantes. O julgamento da eficiência dos procedimentos adotados, entretanto, cabe ao leitor.

2.7- INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa foram utilizados os seguintes métodos de coleta de dados: (1) observação, (2) entrevistas etnográficas e (3) elicitación (LECOMPTE; SCHENSUL, 1999b).

O método da observação é adequado quando se deseja registrar fatos da maneira que eles ocorrem, em tempo real. A observação também permite que o pesquisador registre como os indivíduos que vivenciam determinadas situações as interpretam, à medida que elas se manifestam. Na pesquisa foram praticadas observações de aulas por Pe. As ferramentas utilizadas para se registrar os eventos observados foram: (1.1) notas de campo e relatos, (1.2) gravações em áudio, (1.3) transcrições.

Segundo Freeman (1998), as anotações podem ser feitas pelo pesquisador-participante ou pelo pesquisador-observador e geralmente são direcionadas pelo tema ou pelas perguntas de pesquisa. Durante as observações, Pe buscou adotar o papel de pesquisador-observador. Na pesquisa, Pe usou anotações para registrar situações nas aulas dos Ps em que a apresentação de conteúdo, o tratamento de erro, e a interação nas aulas observadas fossem percebidas como relacionadas aos princípios de CL estudados. O termo "relato" diferencia-se das notas de campo pelo fato de serem registros fiéis de ações e interações ocorridas durante a observação. As notas são as verbalizações do observador.

A gravações em áudio tem a finalidade de registrar as interações verbais no contexto observado (FREEMAN, 1998). Pe optou por gravar as aulas observadas para dar aos Ps a oportunidade de visionarem os eventos registrados nas notas feitas durante as observações. Pe valeu-se das gravações para reavaliar as interações professor-aluno(s) nas aulas observadas. Ao anotar eventos específicos nas aulas observadas, Pe se deu conta de que poderia estar registrando apenas situações nas quais julgasse a ação do professor ineficiente. Com base nessa reflexão, Pe resolveu ouvir as gravações para tentar identificar momentos que pudessem ilustrar bom procedimento de ensino dos Ps, com base nas teorias estudadas durante a pesquisa. Com base nas gravações é que Pe pode transcrever trechos das aulas observadas.

Lecompte e Schensul (1999b, p. 128) recomendam a utilização de entrevistas etnográficas quando se deseja obter informações detalhadas sobre temas específicos relacionados à pesquisa, do ponto de vista dos participantes. Pe utilizou esse método para registrar como a definição de CL se manifestou em P1, P2, P3 e M1. As entrevistas também foram utilizadas para solicitar esclarecimentos sobre como a pesquisa estava contribuindo para a formação dos participantes, do ponto de vista deles.



Nesse sentido, pode-se dizer que os métodos de entrevista etnográfica e elicitção foram combinados. Segundo Lecompte e Schensul, nas entrevistas etnográficas utilizam-se perguntas abertas como ferramenta de coleta, enquanto que, para elicitção, são utilizados dados da própria pesquisa como estímulos para os participantes. No final da primeira fase da pesquisa foi utilizado um questionário para elicitar dos participantes seus questionamentos sobre o tema e a natureza da pesquisa (Questionário 1, anexo A2, p. 195).

Na pesquisa, foram utilizadas entrevistas etnográficas por meio de duas ferramentas: (2.1) diários para registrar as respostas dos participantes a perguntas feitas por Pe em diferentes etapas da pesquisa, (2.2) uma entrevista introspectiva com base em um roteiro, portanto, estruturada, que foi gravada em áudio e transcrita por Pe (Entrevista 1, anexo A7, p. 213).

As mesmas ferramentas utilizadas nas entrevistas foram aplicadas para elicitar dados dos participantes. Entretanto, para promover as elicitções foram usados relatos de eventos observados por Pe em sala de aula, notas de campo ou transcrições (NUNAN, 1992, p. 94).

Os métodos e as ferramentas descritas acima foram empregados com o objetivo de responder as primeiras duas perguntas de pesquisa:

Pergunta de pesquisa número 1- Como se manifesta, durante as diferentes fases da pesquisa, a definição de *consciência lingüística* na visão dos professores pesquisados? Eles relacionam CL com os princípios da abordagem comunicativa?

Pergunta de pesquisa número 2- Um programa de formação de professores embasado em discussões e reflexões sobre *consciência lingüística* pode levar a uma reformulação da prática de ensino dos professores que participam desse programa? Qual a natureza das eventuais mudanças?

Para responder a terceira pergunta desta pesquisa (Pergunta de pesquisa número 3- Um programa de formação de professores que vise a apresentar e explorar a noção de *consciência lingüística* no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deve conter o quê?), foram empregadas as seguintes ferramentas: discussões em grupo, arquivos de material, notas de campo, diários, planos e considerações pós-aula/reuniões (FREEMAN, 1998).

Durante as reuniões e as aulas com os participantes, Pe teve a oportunidade de perguntar que tipos de atividades eram mais significativos perante os objetivos da pesquisa. As contribuições dos participantes foram registradas nos diários, entrevistas e elicitções. Os arquivos de material utilizados, bem como o planejamento e as considerações pós reunião/aula foram utilizados durante a produção da dissertação.

A tabela 4 apresenta, resumidamente, os métodos e as ferramentas de coleta de dados utilizados por Pe em diferentes momentos da pesquisa. A organização da tabela foi feita com base nas três perguntas de pesquisa.

Pergunta de pesquisa Método	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3
1. Observação		Notas e relatos sobre as aulas; Gravações em áudio; transcrições.	Arquivo de material; Planos de reunião/aula.
2. Entrevista etnográfica	Diário; Entrevista introspectiva; Testes relâmpago.	Diário; Entrevista introspectiva.	Discussões com participantes; Diário; Entrevista introspectiva.
3. Elicitação	Questionário; Diário estimulado por relatos e anotações de aula; Testes relâmpago.	Diário estimulado por relatos e anotações de aula; Gravações em áudio; Transcrições.	Considerações pós-aulas/reuniões diário.

Tabela 4 - Métodos e ferramentas de coleta de dados utilizadas em função das perguntas de pesquisa

O cronograma de utilização das ferramentas de coleta de dados é relativamente simples. As observações de aula foram feitas nas datas indicadas na tabela 5. As notas e relatos foram feitos durante as aulas observadas, mas as transcrições foram feitas posteriormente. Os arquivos de material, os planos de aula/reunião, as considerações pós-aula/reunião e os diários foram elaborados ao longo de toda a pesquisa. As datas e conteúdos das reuniões e aulas em cada nas etapas um, dois e três da pesquisa encontram-se nos anexos A3, A4, A5, respectivamente. Na tabela 5, indicam-se também o período de aplicação do questionário 1, anexo A2, e da entrevista 1, anexo A7.

Data	Evento
7/12/01	Questionário 1 (Anexo A2, p. 195) - objetivo de elicitir dúvidas dos participantes, iniciar diários e verificar objetivos dos participantes ao iniciarem a pesquisa. Esse questionário foi usado com M1 em fevereiro de 2002, quando a participante passou a fazer parte do grupo de pesquisa
21/5/02	1ª observação de aula de P2 - P2.A1
03/6/02	1ª observação de aula de P3 - P3.A1
03/6/02	2ª observação de aula de P3 - P3.A2
08/6/02	1ª observação de aula de P1 - P1.A1
10/6/02	2ª observação de aula de P1 - P1.A2
10/6/02	3ª observação de aula de P1 - P1.A3
11/6/02	4ª observação de aula de P1 - P1.A4
13/6/02	2ª observação de aula de P2 - P2.A2
06 e 07/8/02	Entrevista 1 (Anexo A7, p. 213) - gravada em áudio, com objetivo de registrar as reflexões e considerações dos participantes sobre o andamento da pesquisa
02/9/02	3ª observação de aula de P2 - P2.A3
02/9/02	5ª observação de aula de P1 - P1.A5
03/9/02	6ª observação de aula de P1 - P1.A6
04/9/02	3ª observação de aula de P3 - P3.A3
04/9/02	4ª observação de aula de P3 - P3.A4
10/9/02	4ª observação de aula de P2 - P2.A4
25/9/02	5ª observação de aula de P2 - P2.A5
25/9/02	6ª observação de aula de P2 - P2.A6
02/10/02	7ª observação de aula de P1 - P1.A7

Tabela 5 - Cronograma das observações de aulas, da aplicação do questionário 1 e da condução da entrevista 1

P1 tinha mais turmas que P2, e P2 mais turmas que P3, em 2002. A diferença no número de classes desses professores justifica a variação no número das observações apresentadas na tabela 5.

Os códigos utilizados para identificar as aulas observadas durante a pesquisa, apresentados na tabela 5, serão novamente empregados no capítulo de análise dos dados.

2.8- PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são descritos os procedimentos adotados por Pe no processo de análise dos dados obtidos na pesquisa. Durante o estudo buscou-se aliar a análise de Pe às considerações dos demais participantes sobre os seus próprios diários, registros de observação de aula e reflexões com base na comunicação com Pe. Essa opção metodológica justifica-se pela natureza da pesquisa, de base etnográfica, e nas recomendações de Lecompte, Millroy e Preissle (1992), Lecompte e Schensul (1999a) e Gillham (2000a, 2000b).

Após a etapa de coleta de dados, concluída em novembro de 2002, os diários, as respostas dos participantes ao questionário e as transcrições das entrevistas com Ps e M1 foram lidas três vezes. Durante a leitura Pe destacou trechos dos textos que, segundo o seu julgamento, relacionavam-se com cada uma das perguntas de pesquisa.

Ou seja, em função de a primeira pergunta da pesquisa ser acerca da definição de CL, destacaram-se trechos de textos que formulavam, discutiam ou propunham essa definição, do ponto de vista dos participantes. Em uma etapa posterior da análise, identificaram-se as principais características comuns entre as definições apresentadas pelos participantes e as suas considerações sobre como tais definições foram surgindo.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, sobre os efeitos do estudo de CL na prática de ensino-aprendizagem dos Ps e de M1, foram identificadas situações específicas nas aulas observadas, que poderiam ser exploradas com base no estudo de CL. Essas situações foram apontadas por Pe a cada um dos Ps, juntamente com perguntas que estimulariam a reflexão dos professores sobre os eventos observados. Foram analisados trechos nos relatos dos participantes (diários ou entrevista) que se relacionavam às perguntas levantadas por Pe após cada uma das observações de aula. Os relatos foram estudados por Pe, que destacava trechos específicos do material e utilizava esses estímulos para elicitare maiores explicações, reflexões ou reavaliações de cada um dos participantes.

Esses dados foram avaliados por Pe e foram percebidas características das situações observadas em sala de aula que permitiram a formulação de pré-categorias de análise, com base na sua recorrência. Segundo Lecompte e Schensul (1999a, p. 98), padrões nos dados podem surgir por qualquer uma das seguintes maneiras: declaração, frequência, omissão, semelhança, co-ocorrência, confirmação, seqüenciamento ou confirmação de expectativas do pesquisador.



Após um trabalho de avaliação dessas pré-categorias, que visou a eliminar eventuais redundâncias e limitações na sua amplitude, chegou-se às categorias finais apresentadas no capítulo de análise dos dados. Para cada uma dessas categorias foram elaboradas uma definição e uma interpretação, ou seja, asserções. Essas asserções são apresentadas no capítulo de análise, seguidas das descrições e/ou transcrições dos dados da pesquisa que as sustentam.

Para responder a terceira pergunta da pesquisa, sobre o conteúdo de um programa de formação de professores de ILE comprometido com CL, Pe analisou o conteúdo das reuniões conduzidas com os participantes e o processo como a pesquisa foi conduzida. Nessa análise foram utilizadas as considerações de cada participante com relação aos eventos e assuntos que eles julgaram mais motivadores, de maior contribuição para a sua formação e mais acessíveis com relação ao tema e conteúdo explorados. Pe constantemente solicitou aos Ps e a M1 que avaliassem as alterações de horário das aulas e das reuniões durante as diferentes etapas da pesquisa, e nos procedimentos observados nas aulas ministradas por Pe, e nas reuniões do grupo de pesquisa. Buscou-se, no tratamento desses dados, identificar como os participantes avaliaram a importância da associação entre o curso de línguas, as reuniões semanais do grupo e as observações de aula na execução da pesquisa.

Resumidamente, pode-se considerar que a análise dos dados se deu de duas maneiras: (1) em tempo real, à medida que os diários foram produzidos com base nas leituras, em eventos observados em sala de aula e no questionário e na entrevista concebidos por Pe, e (2) após a finalização da coleta dos dados, a partir de novembro de 2002, quando todo o material coletado foi reorganizado, ouvido e/ou lido, categorizado e interpretado por Pe.

A análise em tempo real foi necessária para que os diários se tornassem meio de diálogo entre Ps, M1 e Pe. A análise pós-coleta foi mais detalhada em função de ter buscado identificar eventuais negligências da análise em tempo real, e de viabilizar uma visão panorâmica dos dados obtidos ao longo da pesquisa. O objetivo do capítulo seguinte é apresentar os resultados desses processos de análise.



ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foram utilizados os procedimentos estatísticos de análise de variância (ANOVA) e teste de Tukey para comparar os grupos. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.

Os dados foram analisados pelo software SPSS 11.5 para Windows. Os resultados foram expressos em média e desvio padrão. A significância estatística foi considerada com nível de 5%.



ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior descreveram-se detalhadamente as três etapas da pesquisa. Para cada uma dessas fases foi elaborado um planejamento contemplando: os horários dos encontros entre os participantes e Pe (aulas e reuniões), a seleção e a preparação do material explorado em cada estágio, e a definição dos procedimentos para coletar os dados.

Considerando-se que a pesquisa foi concebida para promover o estudo de CL em uma escola de idiomas, com o intuito de envolver o maior número possível de professores de ILE, e que Pe desempenhou papéis distintos durante o estudo, destacam-se algumas constatações gerais sobre o processo investigativo:

1) a principal dificuldade encontrada durante o desenvolvimento da pesquisa foi devido às restrições de horário de Pe e de cada participante para viabilizar os encontros do grupo de pesquisa. Dos dezoito professores que participaram do primeiro encontro, apenas três continuaram participando das etapas posteriores;

2) algumas limitações nos horários dos professores surgiram em função do funcionamento da EP: alguns professores tiveram que optar entre dar aula ou participar da pesquisa;

3) todos aqueles que participaram das três etapas da pesquisa cursaram ou estavam cursando Letras na faculdade, sugerindo que pode haver relação entre a formação universitária do professor e a motivação para se engajar em atividades de pesquisa desta natureza;

4) as observações de aula que foram executadas como parte das atividades da pesquisa contribuíram para que os participantes reavaliassem características e procedimentos de sua prática pedagógica nem sempre imediatamente relacionados com o tema da pesquisa. Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa atingiu objetivos fora do seu escopo inicial, contribuindo para a formação dos participantes pelo fato de promover interação entre professores com diferentes experiências e estilos.

Neste capítulo apresentam-se os dados e os resultados obtidos na análise de cada uma das três perguntas de pesquisa.

A seção 3.1 dedica-se à primeira pergunta de pesquisa:

1- Como se manifesta, durante diferentes fases da pesquisa, a definição de *consciência linguística* na visão dos professores pesquisados? Eles relacionam CL com os princípios da abordagem comunicativa?



Os dados analisados com objetivo de se responder essa pergunta foram os auto-relatos de cada um dos participantes: P1, P2, P3 e M1. Esses relatos foram identificados em trechos dos diários dialogados individuais mantidos entre os participantes e o pesquisador, no questionário 1 (Anexo A2) e na entrevista 1 (Anexo A7).

Os dados pertinentes à segunda pergunta de pesquisa (seção 3.2) foram os relatos e as notas de campo que Pe registrou durante as observações de aula dos Ps e os registros em diário que foram produzidos em função das observações. A segunda pergunta de pesquisa é:

2- Um programa de formação de professores embasado em discussões e reflexões sobre *consciência lingüística* pode levar a uma reformulação da prática de ensino dos professores que participam desse programa? Qual a natureza das eventuais mudanças?

A terceira pergunta de pesquisa é:

3- Um programa de formação de professores que vise a apresentar e explorar a noção de consciência lingüística no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deve conter o quê?

A formulação da resposta para essa pergunta baseou-se nos conteúdos explorados pelo grupo de pesquisa nas suas três etapas, e nas críticas e avaliações propostas pelos participantes sobre o conteúdo e sobre o processo de desenvolvimento do estudo. Esses dados são apresentados e analisados na seção 3.3. Os anexos A3 (p. 196), A4 (p. 199), A5 (p. 206) e A6 (p. 210) apresentam os conteúdos das reuniões e das aulas que fizeram parte desta pesquisa.

3.1 - PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO DE CL

Para se descrever o processo de construção do significado de CL na visão de P1, P2, P3 e M1, foram analisados os relatos que esses participantes produziram em seus diários, no questionário 1 (anexo A2) e na entrevista 1 (anexo A7). Para cada participante, foram analisadas as verbalizações sobre o significado de CL ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Trechos desses depoimentos foram destacados e analisados, permitindo a categorização dos diferentes processos vivenciados pelos participantes durante a construção do significado de CL.

Todos os dados são apresentados no idioma em que foram verbalizados. Os trechos são numerados pela sequência cronológica de sua coleta. Destacam-se, nos trechos, usando-se sublinhado, palavras e frases de especial importância na análise. Após cada transcrição, quando se julgou necessário, apresentam-se comentários de Pe.

Na sub-seção 3.1.5 apresentam-se as asserções sobre o processo de construção do significado de CL nos participantes, com base nos comentários e nas transcrições apresentadas nas sub-seções 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.4.

3.1.1 - DADOS DE P1

7/12/01 - ao responder o questionário 1, anexo A2, sobre definição de CL, P1 declarou:

[3.1.1.a] This is a difficult question! I understand lgg awareness as our ability to think of the relevance of what we've been teaching. As teachers, we should all bear in mind that English is not our mother tongue and this leads us to a bigger question: Are we sure about things we teach our students?, Are we able to judge language, the way people use it? We must try to understand things, by studying the language itself, but we must also try to perceive the way language works. So, two aspects are involved here: the consciousness, which refers to what we know, and the awareness, which refers to knowledge, but also instinct. It's not easy, but I guess we should consider these concepts when trying to define language awareness.

Comentários: P1 marca sua opinião pessoal, seu entendimento do tema. Parece demonstrar receio, cautela, ao lidar com a língua estrangeira. Assume que a definição de CL não é fácil, sugerindo algumas ações que promovam o seu desenvolvimento. São usados os termos conhecimento "consciente" e instinto.

29/4/02 - após questionamento de Pe sobre o uso da palavra *aware* em um trecho do seu diário, P1 esclareceu:

[3.1.1.b] Nesse caso, usei a palavra aware no sentido de estarmos conscientes, em alerta, prestando atenção...

01/7/02 - ao responder a solicitação de Pe sobre a utilidade dos textos estudados na etapa dois da pesquisa, P1 registrou:

[3.1.1.c] A propósito, antes de comentar sobre os textos que foram mais produtivos e despertaram maior interesse, gostaria de dizer o seguinte: acredito que, ao longo do semestre, meu entendimento sobre language awareness deva ter melhorado. Seria muita ambição da minha parte definir o que é "a tal CL" (afinal, nem o B. Mittins conseguiu fazer isso,

confundindo-me ainda mais!) mas na prática parece que agora eu entendo com mais clareza onde você quer chegar ou o que você pretende ao desenvolver sua pesquisa sobre CL. No começo do semestre, as discussões sobre eram algumas vezes subjetivas: tanto é verdade que os textos que pretendiam explicar, mais confundiam do que explicavam! E posso dizer que senti a mesma reação dos meus colegas, apenas olhando para seus semblantes.

Na verdade, acho que a CL me acompanhou durante esse tempo de [nome da EP], afinal de contas, eu vivia e ainda vivo me questionando sobre o que falo para meus alunos, como os corrijo, como estou ensinando, enfim, sempre fiz todas essas perguntas quanto à minha performance profissional. Às vezes eu até chegava a me questionar: puxa, mas essa língua não é minha, será que eu posso dizer ao meu aluno que ele está errado? E se EU estiver errada? Em suma, Pe, as reuniões certamente me fizeram mais consciente, mais alerta, mais atenta a tudo o que acontece em sala de aula e isso possui um efeito muito positivo.

Comentários: P1 declara que, apesar de ainda encontrar dificuldades para definir CL, com o passar do tempo, as atividades da pesquisa lhe deram evidências dos objetivos a serem alcançados durante a investigação. P1 sugere que CL se relaciona a um espírito questionador, até mesmo sobre o conhecimento do professor.

01/8/02 - durante a entrevista 1, lembrando o questionário 1, acerca da definição de CL, P1 disse:

[3.1.1.d] Sobre language awareness, acho que, quando eu, eu tentei definir, eu senti muita dificuldade acho ainda hoje existe dificuldade... você mesmo está pesquisando sobre isso, mas eu acho que a idéia do que é language awareness, consciência lingüística, melhorou... eu acho que pelo menos fez...o tempo tem feito com que eu planeje minhas aulas e corrija meus alunos de uma outra forma, então hoje eu não sei, acho até que eu definiria de uma maneira um tanto diferente. E uma outra pergunta que era para associar as situações reais de sala de aula com as diferentes competências, mas isso eu teria que voltar pras minhas ... pro que eu tinha escrito...

...
houve aquele aware of... eu ainda defini o professor aware of como aquele professor atento, ligado, preocupado, diante das situações em sala de aula né. (Referindo-se ao trecho [3.1.1.b], acima).

Comentários: P1 ainda alega dificuldade para definir CL, mas ao mesmo tempo apresenta algumas evidências práticas de mudanças em seus procedimentos em sala de aula com base na pesquisa. Em vez de definir o que CL é, P1 ilustra o que CL pode fazer. A dificuldade reconhecida por essa professora também se manifesta nos relatos dos demais participantes.

O arcabouço teórico desta dissertação tratou da dificuldade de se definir CL sucinta e pontualmente. Há de se considerar a evolução histórica do termo (MITTINS, 1991; VAN ESSEN, 1997; FAIRCLOUGH, 1992; VAN LIER, 2001a; 2001b), os diferentes enfoques dados a CL por diferentes autores (ANDREWS, 1999; ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000; BOLITHO, TOMLINSON, 1995; DES, 1988, FAIRCLOUGH, 1992; THORNBURY,

1997), e a terminologia empregada na Psicologia (ASHCRAFT, 2002; CANALE, SWAIN, 1980; CHOMSKY, 1965; DAMÁSIO, 2000; HYMES, 1979; REISBERG, 1997). Portanto, não surpreende que os Ps e M1 destaquem a dificuldade que vivenciaram nos momentos em que lhes foi pedido para articular uma definição para termo.

21/8/02 - na terceira etapa da pesquisa, um teste-relâmpago aplicado em 12/8, motivou P1 a escrever:

[3.1.1.e] CL, a meu ver, refere-se ao estado de estarmos sempre em alerta, atentos aos usos da língua. O indivíduo que busca respostas, nota fatos interessantes, questiona se está agindo corretamente, é interessado em descobrir novas e melhores possibilidades para o ensino-aprendizagem é um indivíduo consciente e geralmente é mais bem sucedido nesse constante aprender, seja ele professor ou aluno. Particularmente percebi uma melhora em meu desenvolvimento profissional após ter tomado conhecimento sobre o conceito de Language Awareness.

Comentários: P1 emprega os termos alerta, atento, ambos relacionados a processos cognitivos (ASHCRAFT, 2002; DAMÁSIO, 2000; REISBERG, 1997; SCHMIDT, 1990; 1993; 1995). Ela reflete sobre ações do professor e do aluno linguisticamente consciente, novamente ilustrando como CL pode se manifestar. P1 considera que a pesquisa contribui para o seu desenvolvimento profissional.

22/8/02 - após a reunião de 19/8, quando se discutiu pedagogia crítica, pensamento crítico e a diferença entre prática e práxis pedagógica, um novo teste-relâmpago motivou a seguinte manifestação de P1:

[3.1.1.f] Assim, tratar desse assunto em nossas reuniões é importante e contribui para o desenvolvimento de nossa própria consciência antes que a levemos aos alunos. Ora, se um professor não se preocupar em trazer discussões inteligentes que almejam atingir a consciência transitiva do aluno, quem o fará? Quanto à manifestação da Pedagogia Crítica, acredito que ela se dá da seguinte forma: na apresentação, um professor deve ouvir seus alunos, estabelecer um diálogo, não induzi-los a um determinado argumento; deve considerar o conhecimento de mundo do aluno e ajudá-lo a refletir sobre suas próprias idéias, verificando se elas não trazem preconceito a algum grupo social, por exemplo.

...
Acredito que o Pensamento Crítico ocorre na sala de aula da seguinte forma: um aluno que faz associações, como "se o passado de work é worked, então o passado de go é goed" está pensando de maneira lógica, porém erroneamente. É dever do professor mostrar ao aluno tal erro, mas o professor deve considerar que o aluno usou seu pensamento crítico para formular uma regra. Quando apresentei "Simple Past" aos meus alunos da 6ª série, usei um texto no qual colocava dois americanos como inventores do primeiro avião (e não Santos Dumont). Meus alunos acharam um absurdo e isso levou a um a discussão de mais de quinze minutos, em português, sobre o tal imperialismo norte-americano. Considero isso pensamento crítico e a atitude de dar espaço a esse tipo de discussão Pedagogia Crítica (eu poderia ter evitado, mas não quis; achei mais produtivo continuar).

Comentários: P1 manifesta sua crença de que para promover o desenvolvimento de CL nos alunos, é preciso que o professor busque aprimorar sua CL. Essa sugestão pode ser relacionada com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1998), particularmente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, P1 acredita que, para contribuir para o desenvolvimento de CL nos alunos, o professor deve ter CL mais aprimorada que eles.

A professora reflete sobre a relevância dos conceitos estudados nas reuniões para a sala de aula, usando exemplos específicos sobre seus alunos para ilustrar a manifestação de CL. São situações que se relacionam ao tratamento de erros (JAMES, 1998) e a procedimentos de ensino influenciados pela Pedagogia Crítica (ALMEIDA FILHO, 1999; FAIRCLOUGH, 1992; FREIRE, 1988; 2001; KANEOYA, 2001).

Percebe-se que a pesquisa sobre CL promove uma reflexão sobre ensino consciente, ou seja, *práxis* pedagógica (LIBERALI, 2002; SCHIMIDT, RIBAS, CARVALHO, 1999; RIBAS, CARVALHO, ALONSO, 1999).

23/9/02 - ao avaliar novamente as contribuições da pesquisa na sua formação, P1 escreveu que:

[3.1.1.g] A noção de CL está inteiramente relacionada às técnicas de apresentação e ao conceito de interação. Com relação ao primeiro, vejo a ligação da seguinte forma: para que haja uma boa apresentação, é necessário que o professor reflita sobre o plano de aula, levando em conta as características da escola, do material, do programa do curso e dos seus alunos.... Isso, a meu ver, é CL: a preocupação com a etapa de apresentação (no caso, pois a consciência deve existir durante todo o processo), no sentido de evitar misunderstandings, erros, situações constrangedoras tanto para o professor quanto para alunos etc.

...
Outro aspecto que o professor deve considerar é o uso do inglês. É preciso estar atento se o uso do inglês está mesmo sendo "effective" e se está trazendo aprendizado aos alunos. Para isso, cabe ao professor ter consciência da importância da reflexão sobre esses temas e procurar respostas para sempre aprimorar o seu trabalho, levando, também, se possível, essa consciência para o aluno.

...
Quanto aos alunos, é importante que o professor ouça a opinião deles quanto às atividades que eles mais gostam, mais se sentem à vontade para participar e mesmo questionar sobre aquelas cuja participação seja a princípio menor a fim de procurar soluções. Os alunos podem também fazer uma espécie de monitoramento entre eles no sentido de garantir o uso eficiente do inglês em seu grupo. Para isso, no entanto, é necessário que cada aluno tenha essa consciência - o que nem sempre é fácil.

Comentários: P1 demonstra mais segurança em suas verbalizações, apresentando mais evidências das contribuições do estudo teórico da pesquisa para a identificação de ações pedagógicas embasadas em CL. P1 reflete sobre o uso da língua-alvo e de organização de

material de forma a otimizar a interação com os alunos, destacando a importância de criar situações para que eles manifestem suas eventuais dúvidas e sugestões.

Essa preocupação com a interação com os alunos também é observada nos relatos dos demais professores. A valorização do papel da interação no sentido de promover entendimento entre usuários da língua é tema central da AC (ALMEIDA FILHO, 1998; BROWN, 1994; 2000; CONCÁRIO, 2002b; NUNAN, 1999; TSUI, 1995; VAN LIER, 1996). Devido ao fato de esta pesquisa centrar-se nas interações entre professor e aluno(s), considera-se que observações dos participantes da pesquisa sobre as relações entre CL e interação entre o professor e o(s) aluno(s) na verdade revelam o reconhecimento da relação entre CL e AC.

3.1.2 - DADOS DE P2

26/3/02 - durante a comunicação com Pe, após a utilização do questionário 1, P2 escreveu sobre CL:

[3.1.2.a] According to ALA, Language awareness is defined as being explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. Its importance to EFL, for teaching and for learning, is related to how people acquire, learn and teach languages, how they use them and are influenced by them. It's also important to understand how languages work and how to evaluate the benefits from the exploration of one's language awareness.

Comentários: P2 faz uso de definições alheias, recortando frases estudadas nas reuniões de pesquisa.

23/7/02 - ao avaliar as contribuições da pesquisa para sua formação, P2 escreveu:

[3.1.2.b] ...pelo feedback que estou tendo das observações, estou tendo maior percepção do modo como as crianças aprendem. É importante valorizar o que elas falam e questionam em sala de aula, principalmente alunos que são muito "aware" e sabem explorar o tema abordado com seus próprios exemplos.

Além disso, comecei a prestar mais atenção na maneira como tenho que me expressar para facilitar a aprendizagem da criança.

Comentários: P2 destaca ações práticas que se baseiam nas discussões sobre CL: a importância de ouvir o aluno e a necessidade de clareza na interação entre professor e aluno. Como já foi explicado anteriormente, a valorização da interação entre professor e aluno(s) como ferramenta de acesso à CL do aluno, coincide com a importância que a AC dá à

interação no processo de ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1998; BROWN, 1994; 2000; CONCÁRIO, 2002b; NUNAN, 1999; TSUI, 1995; VAN LIER, 1996).

7/8/02 - durante entrevista, P2 falou sobre como definiria CL:

[3.1.2.c] Eu não consigo definir. Eu não cheguei num ponto em que eu consiga dizer: "É isso!".

...
É um pouco frustrante essa sensação porque a gente está lendo tantos textos e nem sempre fica claro o que é que a gente está estudando. Na aula passada, eu entendi que faz parte do projeto a gente chegar a uma definição. Mas, pelo que eu estou percebendo, é você conseguir passar para o aluno as coisas da melhor maneira possível para que ele consiga entender mesmo o que você está querendo passar para ele.

Nesse momento, Pe perguntou: E você vai conseguir passar da melhor forma... você, como professora, vai conseguir passar para o aluno da melhor forma, à medida que você tenha quais características? Que qualidades?

Acho que você deixar o aluno falar mais, você buscar perceber o que ele está querendo dizer. Dar mais importância ao que o aluno fala... Não necessariamente dar mais tempo, mas dar mais importância. No nosso caso, é importante conhecer a língua que o aluno fala... Eu percebo que eu tenho ouvido mais meus alunos.

...
Eu acredito que há muita relação [entre CL e abordagem comunicativa]. Você está dando espaço para a outra pessoa, ou seja, é uma abordagem comunicativa, deixar a pessoa... você falar, a outra pessoa falar.

Comentários: P2 registra sua dificuldade para definir CL e declara que essa dificuldade pode ser frustrante. Todavia, ela é direta ao destacar procedimentos de ensino sustentados nas discussões sobre CL. Novamente, parece que definir o que CL faz é menos difícil que definir o que CL é. P2 relaciona CL à abordagem comunicativa pelo fato de haver interesse no entendimento por meio da interação.

12/8/02 - resposta ao teste-relâmpago sobre definição de CL:

[3.1.2.d] Competência comunicativa e consciência lingüística são diferentes, pois a primeira trata da produção oral, enquanto que a outra trata do saber léxico e estrutural de uma língua.... Acredito que essa noção (CL) também envolve percepção de como uma língua funciona em toda a sua estrutura.

...
Na verdade, a cada vez que tentamos definir CL tenho a impressão de que é algo difícil de definir, pois é um assunto ligado aos sentidos (percepção que alguém tem sobre alguma coisa). Desde que me envolvi no projeto, venho percebendo que existem alunos mais "aware" que outros, pois buscam ou pedem explicações mais profundas sobre temas em sala de aula. Da mesma forma, é possível a existência de professores mais "aware" que outros, pois conseguem notar ou perceber realmente o que o aluno quer saber.

Comentários: P2 analisa a relação entre CL e competência comunicativa (CC), destacando que CL relaciona-se à capacidade de perceber o funcionamento da estrutura da língua. A professora ainda manifesta dificuldade para definir CL, mas registra atitudes de alunos e professores que ela atribui a um grau mais evoluído de consciência. Nesse caso, constata-se, também, que uma pesquisa sobre CL promove a reflexão e a conscientização do professor sobre suas outras habilidades (ALMEIDA FILHO, 1999; FREEMAN, RICHARDS, 1996; MAGALHÃES, 1998; SCHIMIDT, RIBAS, CARVALHO, 1999).

02/9/02 - Pe solicitou que P2 refletisse mais sobre a sua sugestão de que há professores mais *aware* que outros. Em resposta, a professora escreveu:

[3.1.2.e] ... gostaria de dizer que, para mim, um professor aware é aquele que dá mais espaço para o aluno indagar e exemplificar determinado assunto. Creio que, desta maneira, este professor terá mais chances de ajudar o aluno a tirar suas dúvidas, pois dá uma abertura mais ampla na conexão professor-aluno. Da mesma forma, este professor está dando importância para a vez do aluno expor suas idéias.

Comentário: P2 novamente destaca a importância de se ouvir o aluno, reforçando a importância da interação na exploração da CL, destacada em trechos transcritos anteriormente.

25/9/02 - ao analisar as contribuições da pesquisa para a análise da eficiência processos de apresentação de conteúdo, P2 defendeu que:

[3.1.2.f] é importante também que o professor fique mais atento ao dar feedback ao aluno para que ele se sinta valorizado (isso promove interação). Além disso, um bom insumo (organização na hora de explicar um exercício) e percepção de que algo não está certo, colaboram para uma boa produção e conseqüente interação. Apresentação eficiente é, baseada em minha própria experiência, indutiva. Nas minhas aulas eu costumava introduzir "grammar first" para então partir para a prática da língua. Atualmente, sei que é melhor fazer as crianças produzirem a língua sem que eu precise explicar as regras gramaticais.

...
Creio que quem deve tomar a iniciativa para verificar as dificuldades é o professor, pois percebe que o aluno tem problemas e que o mesmo nem sempre quer expor as suas dúvidas. Uma maneira de o professor tomar a iniciativa é a de pedir que o aluno responda ou faça um exercício e então explique com clareza e calma para que o aluno não fique com dúvidas: exemplificação - produção.

Comentários: P2 relata algumas mudanças em seus procedimentos de sala de aula que seriam resultado da pesquisa. São novos indícios de que CL pode ser mais facilmente percebida pelo que visa a promover, em vez de pela busca por uma definição sucinta do termo. P2 destaca o papel do professor em ajudar o aluno a organizar e facilitar a sua

aprendizagem: novamente destaca-se a importância da interação professor-aluno e aparecem os termos "organização" e "clareza" ao se falar de insumo e de apresentação de conteúdo. Conforme apresentado no arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa, Ausubel (2000) defende que organização, clareza e estabilidade são as características mais importantes para que um novo conteúdo seja aprendido de maneira significativa.

3.1.3 - DADOS DE P3

7/8/2 - durante a entrevista, P3 falou sobre a definição de CL:

[3.1.3.a] Bom, sinceramente eu acho que estou começando a ficar mais consciente lingüisticamente agora, então eu não sei se consigo definir bem CL, talvez não possa explicar isso claramente ou da maneira como você gostaria de ouvir. Na minha cabeça, eu estou criando essa noção. Acho que o processo é gradativo e que eu vou continuar a desenvolver, a partir das leituras, das observações de aula. Que pra mim, é essa questão de estar atento a como a língua funciona, ou seja, ter um bom domínio da língua e também estar atento às experiências dos alunos, como eles estão pensando, se eles estão interpretando as coisas do mesmo jeito que eu. É um processo gradativo.

...

Eu acredito que CL e competência comunicativa não sejam sinônimos. Competência significa você ter amplo domínio, ou seja, saber passar, entender a estrutura... o que mais, as expressões, o uso da língua, digamos, como ela funciona no mais amplo sentido. E a consciência é... acredito que seja assim, você estar aberto num sentido mais amplo de língua, e não especificamente digamos a língua inglesa, a língua portuguesa, mas como uma língua funciona, como isso interfere em termos de cultura, de sociedade, que mais... enfim, é você essa noção do sistema língua em si. No mundo inteiro todos falam uma língua, como isso funciona em termos de sociedade e cultura.

Comentários: P3 fala sobre a sua dificuldade para definir CL, mas indica que a pesquisa tem contribuído para que ele perceba como CL pode estar presente nas aulas: estar mais atento às experiências dos alunos. O professor também relata outras atitudes que, na sua opinião, relacionam-se com os objetivos da pesquisa. P3 associa CL ao fenômeno língua, independentemente do idioma, e como o funcionamento da língua se relaciona a questões socioculturais. Dessa forma, observa-se que P3 associa CL às diferentes competências subjacentes à CC (BACHMAN, 1990; CANALE, SWAIN, 1980). Portanto, está implícito no relato de P3 que CL relaciona-se à AC.

12/8/02 - em resposta ao teste-relâmpago sobre o significado do termo CL, P3 declarou:

[3.1.3.b] I would say that language awareness has to do with a person's sensitivity to the nature of language and its role in human life. It is an approach to language study which

makes us, especially teachers, examine features of language and how it works. It is pretty useful in our context because if the teacher is aware, he is able to make efficient judgements about what happens, and why, when language is used. And having such a skill is very important when we are teaching, because sometimes we may misinterpret a lot of situations and students' doubts in the classroom, which may be harmful to the students' learning processes.... Language awareness can improve our linguistic and communicative competence.

Comentários: Na busca por uma definição, P3 transcreve trechos de textos lidos em reuniões (ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000, p. 12; MITTINS, 1991, p. 26). Isso talvez demonstre dificuldade para verbalizar o conceito de CL de maneira independente. Todavia, P3 declara categoricamente que CL pode contribuir para o desenvolvimento de competência comunicativa, confirmando que, para ele, os conceitos não são sinônimos.

23/9/02 - sobre a relação entre CL e os processos de apresentação de conteúdo e interação, P3 escreveu, durante o teste-relâmpago:

[3.1.3.c] No momento da apresentação de um tópico novo, ou mesmo da revisão desse mesmo tópico, a CL está presente no que diz respeito às formas de apresentação, como o professor chama atenção do aluno para o que está sendo estudado, o que também ocorre no momento da interação, em que alunos interagem entre si e com o professor, dando feedback acerca do que foi apresentado. A CL atua em todos esses momentos, já que envolvem o aprendizado do aluno, sendo que o professor deve perceber como se dá todo o processo, para tentar deixá-lo sempre mais eficiente.

Comentários: P3 sugere que CL contribui para a reformulação e o planejamento de apresentação de conteúdo, mas não cita procedimentos específicos. Pode ser que as idéias de P3 ainda não estejam organizadas de maneira a lhe permitir implementação da teoria.

25/9/02 - P3 produziu um outro texto [3.1.3.d], em seu diário, reformulando o que havia escrito no teste-relâmpago acima. Pe havia solicitado que o professor considerasse ações específicas em sala de aula:

[3.1.3.d] CL está inteiramente relacionada às técnicas de apresentação e interação na sala de aula. No momento da apresentação de um tópico novo, ou mesmo de vocabulário ou estrutura, a CL está presente no que diz respeito às formas que esta apresentação se dá, ou seja, inicialmente, como o professor salienta o assunto e focaliza a atenção do aluno, o que pode ser feito com técnicas específicas e utilizando diferentes tipos de materiais (visuais, textos, ou mesmo a fala do professor). Isso vai depender do conhecimento que o professor tem de seus alunos, levando-se em conta que estes aprendem de formas diferentes e, assim sendo, ele poderá escolher o que "funciona" mais com eles. É preciso saber o que se passa na cabeça do aluno para que se possa suprir suas necessidades de aprendizado e para que o mesmo seja eficiente. Com a interação não é diferente. É nesse momento, em que alunos interagem entre si e também com o professor, que ele pode perceber a eficiência de sua apresentação, pois os alunos dão feedback acerca do que foi apresentado, colocando em prática o conteúdo. O professor consciente linguisticamente percebe as deficiências do seu aluno e as possibilidades de erro antes mesmo que este aconteça.

...

O projeto contribuiu para a formulação de tais respostas porque proporcionou momentos de discussão sobre tais assuntos, assuntos estes que estávamos acostumados muitas vezes a vivenciar em sala de aula, mas que não tínhamos parado para perceber como se dava o processo e que tudo isso poderia ser estudado e aprimorado, através do uso de técnicas e estratégias que aprendemos através da inúmeras leituras e aprofundamentos que temos feito em nossas reuniões. Com certeza estamos nos tornando professores mais conscientes e também conscientes lingüisticamente.

Comentários: P3 esclarece que procedimentos específicos para salientar o insumo podem somente ser adotados com base no conhecimento dos alunos e com base nas características dos materiais disponíveis para apresentação desse insumo. Entretanto, P3 destaca a importância de focar a atenção do aluno, e de prever erros ou dúvidas dos alunos antes de eles se manifestarem. Parece que essa reflexão se relaciona ao planejamento e utilização de explicações claras e organizadas, considerando as necessidades e o conhecimento do aluno. P3 parece estar se referindo à organização da apresentação de conteúdo, fazendo uso do conhecimento prévio do aluno, ou seja, das âncoras cognitivas (AUSUBEL, 2000), que facilitam o processo de aprendizagem significativa. A preocupação com procedimentos que salientem características do insumo lingüístico, promovendo atenção focal do aluno para que ele perceba propriedades específicas do que se pretende lhe ensinar, é tema de diferentes trabalhos apresentados no arcabouço teórico-metodológico desta dissertação: Leow (1997), N. Ellis e Laporte (1997), Rosenshine e Meister (1995) e Schmidt (1990; 1993; 1995)

O relato de P3 sugere que o tema da pesquisa, CL, promove reflexões sobre outros aspectos relacionados à atividade profissional dos participantes da pesquisa, ou seja, além de estarem se tornando mais lingüisticamente conscientes, eles estariam se tornando professores mais conscientes. Entretanto, o professor não explica, nessa ocasião, o que estaria implícito nessa conscientização profissional.

28/11/02 - ao fazer uma avaliação final da contribuição da pesquisa para sua formação, P3 revelou:

[3.1.3.e] Mas o mais interessante mesmo e o que vai ficar guardado conosco para que possamos desenvolver ainda mais é, sem dúvida, o "language awareness". A partir de agora, somos professores mais conscientes em relação à nossa língua, à língua-alvo, e em relação ao mecanismo de se aprender uma nova língua. Temos que estar atentos às formas de aprendizagem dos nossos alunos, seus backgrounds, tendo-se em mente que eles são diferentes.

Comentários: Esse registro de P3 revela que o processo iniciado pela pesquisa não tem fim, e que o questionamento contínuo é a forma de mantê-lo em funcionamento. Essa declaração sugere que o processo mais amplo de conscientização, também mencionado no trecho [3.1.3.d], envolve CL, questionamentos sobre os processos de aprendizagem de línguas e considerações sobre as particularidades dos alunos que se engajam nesse aprendizado.

3.1.4 - DADOS DE M1

29/4/02 - após o trabalho desenvolvido com os novos participantes da pesquisa, M1 respondeu o questionário 1, e, ao definir CL, relatou:

[3.1.4.a] It's difficult to define language awareness as we see that it is an ample subject. It involves some definitions that are not so clear to me yet, but I can say that language awareness is explicit knowledge about language in learning, teaching and even using it. I agree that some people have the linguistic abilities more "apuradas" than others but all of them have the capacity to develop language awareness.

Comentários: M1 reconhece a dificuldade de se definir CL, registra que na sua opinião trata-se de conhecimento consciente e que se manifesta de maneira diferente em diferentes pessoas, apesar de todos sermos capazes de desenvolvê-la.

6/8/02 - durante entrevista 1, M1 falou sobre a definição de CL:

[3.1.4.b] CL é o saber que o aluno tem e que é inconsciente.... quer dizer... um conhecimento não consciente... Espera!

CL seria o estudo do processo de aprendizagem... não eu quero falar da gramática internalizada... Natural e internalizada para mim é a mesma coisa, sei lá?!

...
Eu não defini, né?

...
Eu realmente não sei. Para mim CL é aprendizagem inconsciente, você internaliza sem se dar conta.

...
Por isso que é importante você ter consciência do outro... pode ser que você esteja pensando numa coisa e ache que os alunos automaticamente compartilham das suas idéias, mas pode ser que cada aluno esteja interagindo com o conteúdo da aula de um jeito diferente... Eu me lembro de P3 contar que um aluno registrou uma palavra como sinônimo incorreto de uma outra palavra em português. Quer dizer, isso mostra como é importante interagir com os alunos para saber o que eles estão pensando.

Comentários: Esse trecho evidencia que M1 ainda estava organizando suas idéias sobre CL. Ela contradiz a definição apresentada no trecho anterior [3.1.4.a], retomando a questão consciente, inconsciente, explícito etc. Entretanto, M1 está segura da importância da

interação dentro da CL. Segundo M1, sem interação não há como saber o que um indivíduo pensa. Novamente destaca-se a importância que os processos interativos desempenham na exploração da CL. Apesar de M1 não explicitar esta conclusão, CL e AC têm características comuns nesse sentido.

12/8/02 - ao responder o teste relâmpago, M1 escreveu sobre CL:

[3.1.4.c] No entanto, ambos [conceitos de competência comunicativa e competência lingüística] se distanciam do conceito de *consciência lingüística*, o qual fundamenta-se na capacidade que o indivíduo tem de notar (conscientemente) a língua e como esta funciona no meio. Daí, apreender características que facilitarão num processo geral de aprendizagem. Portanto, é possível que um mesmo indivíduo tenha a competência lingüística apurada e não consciência lingüística desenvolvida. No caso da aprendizagem de língua estrangeira, no entanto, cabe ao professor ajudar o aluno a desenvolver a consciência lingüística para assim facilitar sua aprendizagem.

Comentários: M1 alega que consciência e competência são conceitos distintos, e que o professor deve ajudar os alunos a desenvolverem CL para que sua aprendizagem de língua seja facilitada.

25/8/02 - M1 refletiu sobre a relação entre pedagogia crítica, pensamento crítico e práxis pedagógica, ao repensar suas respostas para o teste relâmpago, [3.1.4.c]:

[3.1.4.d] Já que esta pesquisa visa a promover o ensino de língua estrangeira a partir do desenvolvimento da consciência lingüística dentro da sala de aula, convergindo o ensino para o desfrute da competência comunicativa (todos temas já abordados anteriormente), os conceitos de pedagogia crítica, práxis pedagógica, pensamento crítico manifestam-se subordinadamente dentro do desenvolvimento da mesma quando tratam da necessidade de se promover um ensino contextualizado, com significância social, incluindo nele uma competência pragmática para que a interpretação, expressão e negociação de sentido sirva como "libertação social", formando, assim, indivíduos críticos e conscientes.

Comentários: M1 discorre sobre a relação entre a teoria estudada nas reuniões da pesquisa e recomendações sobre procedimentos de ensino comprometidos com CL, particularmente a importância de processos educacionais que sejam críticos (ALMEIDA FILHO, 1999; BURBULES, BERK, 2002; FAIRCLOUGH, 1992; FREIRE, 1988; 2001; KANEOYA, 2001).

M1 destaca, ainda, a importância dos contextos sociais e do uso da língua em situações práticas, reais. Dessa forma, observa-se que essa participante considera aspectos que CL e AC têm em comum, pela relação entre CL e CC (BACHMAN, 1990; CANALE, SWAIN, 1980).

24/9/02 - ao reconsiderar suas respostas durante o teste relâmpago de 23/9/02, M1 analisou a relação entre CL e os processos de apresentação de conteúdo e interação:

[3.1.4.e] Os temas de apresentação e interação se relacionam com o conceito de CL na medida em que promovem no aluno (se realizadas eficientemente) uma maior capacidade de notar os aspectos da língua em foco e também como ela funciona no meio, podendo assim, formular, de maneira consciente, estratégias cognitivas que atuarão diretamente na construção do conhecimento novo.

...

O professor deve também antecipar os erros que são comuns naquele contexto, minimizando dessa forma a margem de erros dos alunos. Nesse processo, assim como nos procedimentos posteriores, é imprescindível que se propague uma interação consistente entre aluno/professor/insumo, pois estará se efetivando um processo de elaboração, de construção e negociação dos significados que agirão no processo de aprendizado.

...

Acredito que o projeto contribuiu para que respostas como essas sejam elaboradas. O interessante, na minha opinião, é perceber que existem duas maneiras de um professor se colocar dentro de uma sala de aula - consciente ou inconscientemente. Muitas vezes esses profissionais planejam e realizam suas atividades com êxito sem saber dos procedimentos dos quais faz uso; contudo, tenho certeza de que podem enriquecer, aperfeiçoar e compreender muitas atitudes e inquietações se tivessem acesso a teorias, discussões como essas que temos em nossos encontros do projeto.

Percebo que isso aconteceu e acontece comigo. Muitas vezes acho que estamos falando do óbvio, mas logo percebo que as atitudes mais simples têm um fundamento e que, muitas vezes, o complexo é mais simples do que se esperava, e isso é que é mais intrigante para mim!

Comentários: M1 destaca novamente a importância da CL de forma a tornar os alunos mais atentos às propriedades e usos da língua (SCHMIDT, 1990; 1993; 1995). Ela discorre sobre a necessidade de o professor prever situações que causem dificuldade aos alunos (ROSENSHINE, MEISTER, 1995). Segundo M1, a interação é fundamental para o bom funcionamento da aula. M1 reflete ainda sobre como a pesquisa a ajudou a formular suas respostas, alegando que o projeto a tornou mais consciente/reflexiva (ALMEIDA FILHO, 1999; FREEMAN, RICHARDS, 1996; MAGALHÃES, 1998; SCHMIDT, RIBAS, CARVALHO, 1999).

3.1.5 - CONSTATAÇÕES SOBRE A PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA - A CONSTRUÇÃO DA DEFINIÇÃO DE CL

Nas seções anteriores foram apresentadas transcrições de relatos dos Ps, identificados por Pe como pertinentes à primeira pergunta da pesquisa. Destacaram-se frases específicas

nesses relatos e apresentaram-se comentários sobre como esses dados podem responder a pergunta sobre o processo de construção da definição de CL pelos participantes da pesquisa.

Após uma nova análise dos comentários, Pe identificou seis categorias descritivas do processo de formulação dessa definição. Essas categorias são apresentadas nesta seção, cada uma delas na forma de uma asserção. Após cada asserção, listam-se os trechos transcritos que levaram à sua formulação.

Asserção 1: A definição de CL é complexa. A busca pela definição causa receio, insegurança e frustração (Trechos [3.1.1.a], [3.1.1.c], [3.1.1.d], [3.1.2.a], [3.1.2.c], [3.1.3.b], [3.1.4.a], [3.1.4.b]).

Em vários trechos transcritos os participantes verbalizaram a dificuldade em definir CL. Alguns transcreveram trechos de textos estudados na tentativa de apresentar uma definição formal. Foram utilizados modalizadores em alguns casos ([3.3.3.b], [3.1.4.a], [3.1.4.b]) e marcadores de opinião pessoal em todos os trechos.

Asserção 2: CL é mais facilmente definida pelos seus objetivos. É mais fácil entender CL ao se pensar sobre o que CL visa a promover (Trechos [3.1.1.c], [3.1.1.d], [3.1.1.e], [3.1.1.f], [3.1.1.g], [3.1.2.b], [3.1.2.e], [3.1.2.f], [3.1.3.a], [3.1.3.b], [3.1.3.d], [3.1.3.e], [3.1.4.c], [3.1.4.d], [3.1.4.e]).

Nesse sentido, a pesquisa foi essencial para dar aos participantes a percepção da aplicabilidade de CL. A partir da segunda etapa da pesquisa, depois de março de 2002, os participantes identificaram atitudes nos alunos e em si mesmos que estariam relacionadas aos propósitos de CL. As definições passaram a incorporar exemplificações dessas atitudes, por exemplo:

- alunos e professores devem estar mais atentos e alertas, propensos a notar propriedades do insumo e necessidades de verbalização do interlocutor;
- CL gera questionamento e reflexão sobre forma e uso da língua estudada;
- a organização e a clareza da apresentação de conteúdos são imprescindíveis para salientar as propriedades da língua-alvo a serem estudadas;
- os textos estudados nas reuniões orientaram as considerações dos participantes durante todo o processo reflexivo, promovendo uma nova análise das situações cotidianas em sala de aula;
- a interação é fundamental para que a CL contribua com a eficiência da aprendizagem. Por isso, é importante que o professor ouça o(s) aluno(s).

Asserção 3: O professor tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento de CL em si mesmo e nos alunos (Trechos [3.1.1.e], [3.1.1.f], [3.1.2.d], [3.1.2.f], [3.1.3.d], [3.1.4.c]).

Segundo os participantes, os professores só podem contribuir para o desenvolvimento de CL dos alunos à medida que se tornem mais linguisticamente conscientes. Essa conscientização é necessária para que o professor reflita sobre sua prática de ensino, disseminando CL na sua relação com os alunos.

Asserção 4: Consciência linguística (CL) não é sinônimo de competência comunicativa (CC) (Trechos [3.1.2.c], [3.1.3.a], [3.1.3.b], [3.1.4.c]), mas há relação entre CL e CC.

Um indivíduo pode desenvolver CC sem ter CL apurada. Entretanto, na concepção dos participantes, CL pode contribuir para o desenvolvimento de CC do falante, seja ele aluno ou professor.

Lembrando-se a primeira pergunta desta pesquisa (Como se manifesta, durante as diferentes fases da pesquisa, a definição de *consciência linguística* na visão dos professores pesquisados? Eles relacionam CL com os princípios da abordagem comunicativa?), pode-se afirmar que essa asserção responde a segunda parte da pergunta. Ou seja, conforme apresentado no arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa, a AC tem como objetivo promover o desenvolvimento de CC dos alunos de ILE. Ao defender que CL pode contribuir para o desenvolvimento de CC, Ps e M1 reconhecem que há forte relação entre CL e AC.

Asserção 5: A interação é necessária para que CL possa ser explorada na sala de aula. Essa asserção também destaca a forte relação entre CL e AC. Várias declarações dos Ps e de M1 explicitam a importância da interação entre professor e aluno(s) no sentido de otimizar o processo de ensino-aprendizagem de ILE. Por se tratar de um processo privado, subjetivo, a CL só pode ser explorada à medida que haja boa comunicação entre os indivíduos (Trechos [3.1.1.f], [3.1.1.g], [3.1.2.b], [3.1.2.e], [3.1.2.f], [3.1.3.a], [3.1.4.d]).

Asserção 6: A busca pela definição de CL relaciona-se com um processo mais amplo de conscientização dos participantes (Trechos [3.1.1.b], [3.1.1.e], [3.1.3.d], [3.1.4.e]).

Durante a pesquisa, os participantes alegaram ter se tornado mais conscientes da importância dos processos interacionais entre professor e aluno, entre indivíduos e situações de uso da língua e entre a pesquisa e o seu desenvolvimento profissional. Constataram-se, também, relatos sobre a importância do questionamento contínuo para que o professor continue aprimorando suas habilidades e competências [3.1.1.c], e sobre as contribuições da

reflexão acerca dos processos de aprendizagem e das características individuais dos aprendizes [3.1.3.d].

Nesta seção foram analisados dados sobre a construção do significado de CL em cada um dos participantes da pesquisa. Em algumas ocasiões, os participantes tenderam a definir CL com base nos seus objetivos, ou seja, surgiram definições baseadas no que CL se propõe a explorar no processo de ensino-aprendizagem. Especialmente durante a segunda e a terceira etapa da pesquisa, percebeu-se que Ps e M1 fizeram uso recorrente, em seus registros, de conceitos estudados nas reuniões de pesquisa. Alguns relatos apresentados nesta seção citam eventos de sala de aula e procedimentos adotados pelos participantes junto a seus alunos. A seção seguinte responde a segunda pergunta da pesquisa, sobre a relação entre CL e a prática pedagógica. São analisadas, mais detalhadamente, situações específicas vivenciadas pelos participantes da pesquisa em sala de aula.

3.2 - SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA: CL E A SALA DE AULA

Nesta seção analisam-se os dados resultantes das observações em sala de aula. Ao observar as aulas de P1, P2 e P3, Pe buscou identificar situações que pudessem ser analisadas com base na teoria estudada e que promovessem maior reflexão dos participantes sobre a relação entre CL e procedimentos de ensino, principalmente aqueles envolvidos nas atividades em que o professor apresenta novos conteúdos para os alunos, durante o tratamento de erros dos alunos e na interação entre professor e aluno(s).

Durante as observações, Pe fez anotações de campo e registrou relatos de eventos observados. As aulas observadas foram gravadas em áudio por Pe. Com base nas anotações feitas durante as observações e, em alguns casos, após ouvir as gravações de áudio, Pe elaborou um relatório sobre cada aula observada. Esses relatórios foram encaminhados para cada P observado, destacando situações específicas nas aulas assistidas.

Pe disponibilizou as gravações em áudio para que os Ps pudessem ouvir suas aulas. Apenas P3 fez uso desse material. Esperava-se que as gravações, aliadas aos relatórios de observação, pudessem ajudar os professores a refletir sobre suas aulas, auxiliando-os a pensar sobre a relação entre CL e os eventos observados.

Em resposta aos relatórios, P1, P2 e P3 deveriam escrever suas reflexões, usando diários. Dessa forma, os participantes da pesquisa passariam a registrar suas considerações

sobre a relação entre as observações de aula e os objetivos da pesquisa com relação ao seu desenvolvimento profissional.

O fato de M1 não ser professora em classes regulares inviabilizou a observação de aulas por Pe. Como alternativa, foi sugerido que ela assistisse a aulas de colegas na EP, buscando identificar eventos que poderiam ser analisados a partir das teorias estudadas na pesquisa. De fato, M1 não fez observações de outros colegas; entretanto, a participante relatou algumas situações que, na sua opinião, se relacionariam ao tema da pesquisa durante o seu trabalho como monitora e, como aluna, nas aulas do curso de monitores.

As primeiras observações de aula por Pe aconteceram no primeiro semestre de 2002. Após a elaboração dos relatórios de observação, apenas P1 e P3 refletiram sobre as aulas em seus diários. P2, em vez de registrar suas reflexões em seu diário, analisou a relação entre as observações feitas por Pe e CL durante a entrevista (Anexo A7), que foi conduzida por Pe com cada um dos participantes.

Entre agosto e outubro de 2002, novas observações foram feitas. Os relatórios de observação encaminhados a cada participante nessa etapa não foram eficientes no sentido de promover reflexões escritas nos diários dos participantes. P1, P2 e P3 alegaram não ter tempo para escrever os diários e preferiram discutir os eventos apontados por Pe durante as reuniões de pesquisa, com os demais participantes.

Com base nessas considerações, pode-se concluir que há menos dados originados de M1 nesta seção. Por esse motivo, M1 é a primeira participante analisada (sub-seção 3.2.1). As sub-seções 3.2.2 e 3.2.3 são dedicadas à análise dos dados provenientes das considerações de P3 e P2, respectivamente, sobre os questionamentos levantados por Pe após as observações de aula. Nota-se que os registros no diário de P3 não são abundantes. P2, como já foi mencionado, retomou alguns dos questionamentos levantados por Pe durante a entrevista individual.

Na sub-seção 3.2.4, tratam-se os dados relativos às observações de aulas de P1. Além dos eventos em sala de aula, a comunicação entre P1 e Pe, motivada pelos relatórios de observação, é tratada nessa sub-seção. Nota-se que a quantidade de dados gerados por P1 nessa comunicação é maior, comparando-a com os registros dos demais participantes. Essa constatação levou Pe, em determinados momentos da pesquisa, a tratar P1 como "participante ideal", ou seja, uma participante de pesquisa muito comprometida com as atividades propostas.

Deve-se esclarecer, todavia, que a atuação de P1 na pesquisa merece destaque pelo compromisso e pontualidade com que a participante lidou com as etapas da pesquisa.

Entretanto, considerando-se que a primeira etapa da pesquisa iniciou-se com dezoito professores, que apenas quatro participantes acompanharam as fases seguintes, e que P2, P3 e M1 não foram tão pontuais como P1 na confecção de seus diários, não se pode dizer que P1 seja um participante típico da pesquisa.

Para cada um dos participantes, M1, P3, P2 e P1, foram selecionados dados mais representativos. As transcrições apresentadas nesta seção fazem uso da simbologia apresentada no início da dissertação.

Nas transcrições indicam-se os trechos específicos que ilustram as situações destacadas por Pe nos questionamentos feitos aos Ps. Com base nesses questionamentos, esperava-se que P1, P2 e P3 registrassem nos diários as considerações sobre como as atividades de observação de aula e os estudos realizados sobre CL poderiam contribuir para a sua formação.

A partir dos eventos identificados por Pe durante as observações das aulas de P1, P2 e P3, identificaram-se três macro-categorias dentro das quais foi possível acomodar nove situações específicas nas quais houve ou poderia ter havido exploração de CL pelo professor. Essas macro-categorias são:

[3.2.a] - CL pode ser explorada durante os procedimentos de apresentação de conteúdo em sala de aula, podendo torná-los mais eficientes para a aprendizagem do aluno;

[3.2.b] - CL pode contribuir positivamente na interação entre professor e aluno(s);

[3.2.c] - O tratamento de erros pode ser otimizado ao levar-se em consideração princípios de CL.

Essas categorias abrangem nove situações específicas identificadas nas aulas observadas, destacadas na análise dos dados de cada participante. Resumidamente, a tabela 6 apresenta a relação das situações exploradas por Pe na comunicação com os Ps após as observações de aula. É nessa comunicação entre os participantes da pesquisa que se observam declarações dos Ps sobre como a pesquisa contribuiu para que eles refletissem sobre suas aulas, sugerindo que o estudo de CL teve impacto na sua formação.



Categoria	Situações específicas
[3.2.a]	1. Uso de língua-materna para comparação, organização e facilitação; 2. Tentativa de ouvir e entender o que o aluno tem a dizer ao manifestar dúvidas, insegurança ou vontade de contribuir; 3. Uso eficiente de metalinguagem; 4. Atenção para situações que possam promover generalizações culturais equivocadas; 5. Respeito pela subjetividade e criatividade do falante - agency (Teoria da Atividade de Vygotsky); 6. Estabilidade dos organizadores cognitivos (Subsunçores - Teoria de Aquisição de Conhecimento da Ausubel).
[3.2.b]	2. Tentativa de ouvir e entender o que o aluno tem a dizer ao manifestar dúvidas, insegurança ou vontade de contribuir; 3. Uso eficiente de metalinguagem; 5. Respeito pela subjetividade e criatividade do falante - agency (Teoria da Atividade de Vygotsky); 7. Exploração do erro como fator "positivo", buscando identificar associações lógicas feitas pelo aprendiz e conversando sobre essas associações; 8. Preocupações com avaliação e correção da produção escrita dos alunos - como viabilizar interação; 9. Atenção para o tempo dado aos alunos para verbalizarem suas respostas às perguntas do professor;
[3.2.c]	1. Uso de língua-materna para comparação, organização e facilitação; 6. Estabilidade dos organizadores cognitivos (Subsunçores - Teoria de Aquisição de Conhecimento da Ausubel). 7. Exploração do erro como fator "positivo", buscando identificar associações lógicas feitas pelo aprendiz e conversando sobre essas associações; 8. Preocupações com avaliação e correção da produção escrita dos alunos - como viabilizar interação.

Tabela 6 - Situações específicas identificadas nas aulas observadas e exploradas na comunicação entre Pe e os Ps, organizadas em função das macro-categorias

As nove situações listadas na tabela 6 foram identificadas nas aulas observadas, e selecionadas pelo fato de se relacionarem às questões teóricas tratadas no arcabouço desta pesquisa. Considerações sobre a língua-materna durante a apresentação de conteúdo e no tratamento de erros (situação 1) e as observações sobre a eficiência no uso da metalinguagem (situação 3) são temas dos trabalhos de Andrews (1999; 2001), Cook (1997), Concário (2002a), Harmer (1991), James (1998), Rosenshine e Meister (1995), Tsui (1995) e Ur (1996).

Com relação ao tratamento de erros, relacionado à situação 7, e às formas de se dar *feedback* aos alunos, situação 8, destacam-se os trabalhos de Abbott (1986), Arndt, Harvey e Nuttall (2000), Batstone (2002), Bolitho e Thomlinson (1995), Carter, Hughes e McCarthy (2000), Dangerfield (1985), Harmer (1991), James (1998), Rosenshine e Meister (1995), Thornbury (1997), Tsui (1995), Ur (1996) e Van Lier (2000).

A teoria de Ausubel (2000) sobre os processos cognitivos de aquisição de conhecimento, aliada às contribuições das teorias interacionistas de ensino (GREDLER, 1997; ROSENSHINE, MEISTER, 1995; VYGOTSKY, 1998), orientaram, particularmente, a análise da situação 6.

A situação 4 se relaciona às questões culturais e ao risco de a língua ser usada como ferramenta de propagação de ideologias (ARNDT, HARVEY, NUTTALL, 2000; CARTER, KRAMSCH, CANDLIN, MCCARTHY, COOK, 2002; FAIRCLOUGH, 1992; 1996; FREIRE, 1980; 1998; 2001; MEC/SEMT, 1999; MOURA, 2003; PAGLIARINI COX, ASSIS-PETERSON, 2001; PHILLIPSON, 1992; STIBBE, 2002). Por outro lado, a situação 5 representa a subjetividade, a criatividade do falante, centrando-se no conceito de *agency* (CARTER, KRAMSCH, CANDLIN, MCCARTHY, COOK, 2002; COOK, 2000; FAIRCLOUGH, 1992; FREIRE, 1980; 1998; 2001; LANTOLF, 2000; LANTOLF, APPEL, 1994; MOITA LOPES, 2002; VYGOTSKY, 1998).

O foco das situações 2 e 9 é a interação entre professor e aluno(s). A teoria que orientou as considerações sobre esses itens é: Brown (2000), Concário (2002b), Cook (1997), Damásio (2000), Ellis e Laporte (1997), Gower, Phillips e Walters (1995), Harmer (1991), James (1998), Krashen (1995), Matthews, Spratt e Dangerfield (1985), Swain (1995), Tsui (1995) e Van Lier (1996).

3.2.1 - DADOS DE M1

Nesta sub-seção são apresentados dados obtidos junto à participante M1. Após trechos específicos da transcrição dos dados, apresentam-se comentários de Pe sobre algumas das situações apresentadas na tabela 6.

Em 06/8/02 - M1 relata situações observadas com alunos em monitoria, durante entrevista 1:

Você precisa tentar entender por que o aluno errou determinada coisa. Precisa pensar sobre o que pode ter levado o aluno a associar... por exemplo, hoje eu fui corrigir a redação de uma aluna e ela escreveu week (de semana) como weak (de fraco), sabe? Colocou hear (de escutar) em vez de here (aqui). Esse cuidado de pensar por que ela errou... Ela deve ter se baseado na audição e acabou errando na escrita, mas a gente tem que entender que esse "erro" mostra uma coisa legal, positiva, já que ela está atenta a determinadas características da palavra.

M1 relata eventos observados na sua interação com alunos. Destaca-se a situação 7, a preocupação de M1 com a natureza e a causa dos "erros" da aluna.

Essa coisa de comparar português e inglês, eu vejo hoje como uma ferramenta importante. Isso é resultado da pesquisa, principalmente do curso de língua. Estudar CL me ajudou... É um ponto que precisa ser esclarecido e explorado. Não é tradução, mas é organizar o conhecimento do aluno... A questão de perceber que essa comparação pode facilitar as coisas para o aluno na hora de estudar um novo aspecto da língua estrangeira.

A participante reflete sobre as vantagens de se usar a língua materna na sala de aula, destaca-se que o uso da língua materna não significa apenas tradução - situação 1.

...
Essa pesquisa está mexendo com os meus princípios, por isso, acho que as mudanças ficam para sempre.

M1 registra a contribuição da pesquisa para a sua formação, uma declaração sobre a influência de CL em nível de abordagem de ensino.

Em 20/10/2002 - M1 relata um evento ocorrido enquanto auxiliava um aluno adolescente, no final do curso básico:

O aluno identificou erro na frase "Joanne and Chris went to the store to buy some food", quando a frase estava, na verdade, correta. O aluno substituiu store por supermarket. M1 notou que o professor do aluno considerou a correção do aluno errada, em vez de desnecessária. M1 observa o impacto do feedback escrito no aluno.

Segundo M1, esse exemplo ilustra o impacto que a correção da produção escrita pode ter no aluno pelo fato de, raramente, ela motivar interação subsequente com o professor. Há o risco de o aluno continuar com dúvidas, principalmente pelo fato de o motivo da correção não ser esclarecido - situação 3.

3.2.2 - DADOS DE P3

Aula P3.A1, dia 03/6/02 - alunos adolescentes, nível pré-intermediário

Segundo o plano de aula, o objetivo era apresentar a estrutura *Present Perfect*. P3 resolveu explorar a Copa do Mundo, que estava acontecendo na época.

...

P3: Talking about Brazil, do you know how many times Brazil has won the World Cup? Do you know the years?

A2: 58, 62... acho que 70.

P3: Seventy.

As: And 94.

P3: For this class we're going to talk about Present Perfect and the question I asked you "How many times has Brazil won the World Cup?". So, it's something you bring to the present... Since 1958, and until 2002, our year now, in this period, Brazil has won the world cup four times. Ok. So... it's something we bring to the present.

[Uma aluna chega atrasada por causa do jogo do Brasil].

P3: So, Brazil has won four times. This is present perfect, this is not past. This is why we have this "have" here. It's part of the structure... and the main verb, here win, in the past participle form [P3 explica isso enquanto escreve no quadro].

P3: Simple past is related to the past: Brazil won the first World Cup in 1958. The verb win is in the past. Now we are in 2002 and in this period of time, Brazil has won. Can you see the difference?

[Alunos estão quietos, prestando atenção].

A3: Por que tem aquele have?

P3: Yes, this is part of the structure. When you talk about the present perfect, you always use the verb have as an auxiliary verb... so you have "have" plus the main verb in the past participle... The third column in the list of irregular verbs, right? Remember?

[Aluna sinaliza que sim com a cabeça].

No relatório de observação, Pe chamou atenção de P3 para alguns eventos destacados na transcrição acima:

Gostei da apresentação da aula e da maneira como você iniciou, mas acho que você poderia ter explicitado melhor a questão do "passado" - quando o Brasil ganhou? - e do Present perfect (Quantas vezes o Brasil já ganhou).

Além da questão: um é passado e outro é presente, que outras informações podem ser dadas para que os alunos automatizem o uso do simple past e do present perfect? (Expressões? Aspectos discursivos?)

Um aluno da turma da manhã fez a seguinte pergunta:

"Por que tem um HAVE..."

Você disse: "It's part of the structure..."

1- qual era a pergunta do aluno?

2- qual a eficiência da sua explicação?

Com base no questionamento feito no relatório, P3 escreveu em seu diário:

Quanto a algumas explicações, como, por exemplo na questão da diferença entre *Simple Past* e *Present Perfect*, concordo que a explicação ficou bastante vaga e que eu poderia ter contextualizado melhor o assunto usando de mais artefatos, como material visual, por exemplo. É aí que eu acho que entra a importância da "consciência linguística" para o professor. Saber enxergar através dos olhos dos alunos, como eles absorvem determinadas explicações e procurar a melhor maneira de transmitir um conhecimento para eles, para que seja claro e eficaz.

Quanto a algumas particularidades: quando o aluno me perguntou a respeito do "have" do *present perfect* e eu disse que era parte da estrutura, certamente a minha explicação não foi nem um pouco eficiente, pois eu simplesmente não expliquei nada, disse que era daquele jeito e acabou.

Eu me lembrei que eu não gosto deste tipo de resposta e sempre quero saber os porquês, mas a minha pergunta é: se a nossa abordagem é a comunicativa, até que ponto é válido para este aluno saber que o "have" é um verbo auxiliar na formação dos "perfect tenses"? O que isso muda na competência comunicativa do aluno? Acredito que algumas explicações devem ser dadas de acordo com a maturidade do aluno. Um outro exemplo foi quando usei de metalinguagem em sala de aula, que certamente não foi muito eficaz, pois não sei se eles a entendem ou não. Nesse momento a tradução não foi a melhor ferramenta. Uma boa maneira de saber seria ter perguntado a eles, e começo a ver a importância de momentos como esse em sala de aula: deixar a matéria de lado e às vezes até o inglês para averiguar certos pontos que podem ajudá-los posteriormente, ver como as coisas estão caminhando e dialogar, como verdadeiros psicólogos [15/7/02].

Segundo P3, CL pode promover maior interação entre professor e aluno e essa interação mais eficiente pode tornar a apresentação de conteúdo mais eficaz à medida que o professor esteja atento a eventuais dúvidas, incertezas e inseguranças do aluno - situação 2. P3 reflete ainda sobre a eficiência do uso da metalinguagem na apresentação de conteúdo e na interação com os alunos - situação 3.

Aula P3.A2, dia 3/6/02 - alunos adolescentes, nível pré-intermediário

O planejamento dessa aula era semelhante ao da aula anterior. Entretanto, nessa aula, P3 apresentou o uso do *present perfect* vinculado às palavras *never* e *ever*. Pode ser que essa mudança tenha acontecido em função dos comentários verbais que foram feitos no final da aula anterior.

P3: Have you ever? means: have you, any time in your life. If you say I have never... it means not once in your lifetime. Open your books and take a look at lesson 11.

...

P3: What about "e"?

A1: Shoes or high... big hell

P3: High heels. Right, high heel shoes.

A2: Heel is salto?

P3: Yes. High, alto. Have you ever played golf?

...

A3: I've never ridden on a pig. Is it right?

P3: No... it's not logical!

A3: Mas deve ser legal...

No relatório, Pe levantou as seguintes indagações:

Achei o exemplo de "heel" e salto de cavalo muito interessante. Como é que podemos aproveitar o conhecimento de mundo do aluno e evitar que ele aprenda coisas erradas? Isso está relacionado à *language awareness*, em sua opinião?

Um aluno pergunta: "I've never ridden on a pig. Is it right?"

Resposta sua: "No... it's not logical".

Explique!

O exemplo em que aparece "*high heel shoes*" chamou a atenção do Pe porque o aluno parecia ter interesse especial na palavra "salto". Pe sabia que o aluno praticava hipismo e isso o deixou mais interessado no evento. Ao final da aula, fora da classe, Pe perguntou ao aluno por que ele havia se interessado pela palavra. Foi necessário esclarecer que a palavra "salto", no contexto de hipismo, não é "*heel*". Pe relatou esse episódio no relatório da observação. P3 recorda-se desse evento ao fazer comentários sobre as contribuições das observações de aula para o desenvolvimento da pesquisa, conforme apresentado na seção 3.3.4, p. 168.



Com relação à pergunta sobre a interação entre P3 e o aluno que construiu a frase "I've never ridden on a pig", procurou-se chamar a atenção do professor para a contribuição do aluno e qual o possível impacto da reação de P3.

P3 não respondeu essas perguntas em seu diário. Refletiu apenas sobre o primeiro evento, durante a entrevista realizada em agosto de 2002, na qual cita a situação para ilustrar a importância de se tentar entender a pergunta do aluno e como o conhecimento do mundo dos alunos contribui para a construção e negociação de significados na sala de aula - situação 2.

Aula P3.A3, 04/9/02 - alunos pré-adolescentes em nível básico:

Havia apenas dois alunos nessa aula. O tema era filmes: tipos de filmes, como descrevê-los e como convidar um amigo para ir ao cinema. Os alunos estavam muito quietos. Pe achou que em função de ele estar na classe, mas P3 disse que o comportamento dos alunos não estava alterado na ocasião.

P3: For example, The Nutty Professor, A1. What kind of movie is that?

A1: Comedy

P3: Comedy... and if you have to use an adjective to describe a comedy, which word would you use?

P3: Like a comedy is a is a funny movie, remember the examples that you saw?

P3: A comedy is a funny movie, right? What about you, A2? What do you have there?

P3: Let's take a look at this one: Shakespeare in Love. What kind of movie is that?

P3: What do you think? Is it a drama?

A2: Drama.

P3: It's a drama? You could also say that it's a romance, ok? And... what can you say about a drama or a romance.... if you have to use an adjective like... A comedy is a funny movie, what about a drama?

P3: What can you see in a drama, remember? Last class?

P3: A drama is usually sad, or life-like, remember? It shows a real life situation... What else do you have there, A1?

O trecho transcrito acima chamou a atenção de Pe pelo fato de P3 ter feito dezesseis perguntas em menos de três minutos. Pode ser que um número menor de questões, aliado à maior espera por parte de P3, contribuisse para que os alunos participassem mais da aula. Esse questionamento relaciona-se à situação 9, apresentada na tabela 6, a respeito do tempo de espera que o professor permite ao aluno para organizar sua fala.

Na mesma aula, Pe destacou as referências que P3 fez aos padrões de comportamento implícitos na linguagem usada pelos falantes. Considerou-se que a apresentação de P3 contém generalizações excessivas sobre a relação "estrutura lingüística" e "função comunicativa". Destacam-se também como a interação pode contribuir para disseminar crenças de que trabalho e estudo são atividades não prazerosas, e a influência dessas crenças na formação dos alunos.

A próxima transcrição ilustra, portanto, as situações 4, 5 e 6, da tabela 6. Ou seja, como a interação entre P3 e os alunos explora a relação entre cultura e língua, atitudes dos falantes implícitas em suas verbalizações e o respeito pela criatividade do falante, caso ele queira violar convenções sociolingüísticas e usar ironia, senso de humor ou mesmo impaciência. Até que ponto pode-se dizer que a relação entre estrutura lingüística e significado social é estável e simples? P3 aparentemente utiliza "desculpa" e "motivo" como sinônimos. P3 tratou atividades prazerosas e não-prazerosas de maneira estereotipada.

P3: I have to study... isso. This is an excuse, I have to study. and then the person used have to. "Have" to express an obligation. Então... eu tenho que estudar, não dá para eu ir. Então... What was the first word that the person used?

A2: Go to the movies...

P3: No! Pra mostrar educação... olha! Sorry, but I have to study. So sorry is first word that the person uses... pra pessoa mostrar que é educada... Sorry! But I can't [escreve no quadro].

P3: Do you understand? Desculpa, mas eu não posso... and then the person gives the excuse... apresenta o motivo. Sorry but I can't... I have to study... Desculpe, eu não posso, eu tenho que estudar. Ok?

P3: Usually people use this one... sorry and then you give the motive, the excuse itself. "Have to" is one way to say that... I have to work late, ok? Sorry but I can't. I have to work late. Geralmente uma obrigação, have to, uma coisa que não te dá prazer... é uma obrigação... I have to study, I have to work late... If it's something that gives you pleasure, se é uma coisa prazerosa, you have to use a different one... usually the present continuous...like, sorry, but I can't... I'm going to the club.

P3: For example... A2, I invite you to go to the movies. A2, do you wanna go to the movies? And you say... P3, sorry, but I'm going to the club or we are going to the club... Ok. Going to the club... Is it an obligation or it means pleasure?

A1: Pleasure

P3: Yes! É lazer! Então... that's why you are going to use continuous here... present mais ing... I'm going to the club. Another example...

O questionamento feito por Pe no relatório da observação incluiu os seguintes itens:

Pense sobre a quantidade de perguntas seqüências. Espere um pouco antes de repetir ou reformular sua fala nas instruções, explicações e perguntas. Pode ser que uma fala subsequente esteja atrapalhando a organização da resposta à pergunta anterior (atenção competitiva).

No segundo exercício - alguém convida alguém para fazer alguma coisa. O convidado diz que não pode e explica por quê. Você explicou que ao dizermos "no" para um convite, a primeira palavra a ser dita é "sorry". ["Sorry, para mostrar que você é educado"] - como esse tipo de informação pode ser explorado mais profundamente numa visão crítica? (pedagogia crítica e pensamento crítico) [Compare as frases: "É uma maneira educada de se recusar" e "Sorry, para mostrar que você é educado"].

Precisei sair mais cedo da aula... - desculpe-me.

Infelizmente P3 não apresentou respostas às colocações acima.

Aula P3.A4, 04/9/02 - alunos pré-adolescentes em nível básico:

Aula começa com uma revisão do uso de entonação para expressar surpresa. P3 pede que alunos escrevam três frases para gerar surpresa. Em seguida, os alunos praticam diálogos e fazem um exercício de compreensão oral, usando material em CD-áudio, complementar ao livro didático.

[CD: Listen and check your answers. Number 1: Are you kidding?]

P3: Ok. Rising or falling?

As: Rising.

P3: Right. Repeat: are you kidding?

As: Are you kidding?

...

[CD: Number 2: Wow!]

As: Wow!

P3: And this one?

As: Falling.

P3: Falling intonation.

A4: Espera aí que eu não entendi... O segundo é para baixo e o primeiro é para cima, né?

P3: Yes.

...

[CD: Number three: really?]

P3: Repeat that please: really.

As: Really.

P3: Really! Rising or falling?

As: Falling.

P3: Rising... really? To show surprise.

A4: É para cima, né?

[Exercício continua e professor já dá as respostas diretamente aos alunos].

No relatório da observação de aula, Pe apresentou os seguintes comentários:

Você iniciou um exercício sobre entonação: rising (surpresa) e falling (asserções "normais");

como a metalinguagem (rising/falling) contribui para aprendizagem do aluno nesse caso?

como dar exemplos do que é surpresa e do que é normal? (pode-se usar situações e frases em português?)

Com o questionamento acima, desejava-se que P3 refletisse sobre a eficiência da metalinguagem na apresentação de conteúdo, na interação com os alunos e no tratamento de erros. A pergunta sobre o uso de exemplos em português foi concebida porque, na percepção de Pe, os alunos não estavam utilizando os conceitos de "dúvida" e "surpresa" ao fazerem os exercícios. Cabe uma crítica ao exercício proposto pelo livro didático, que apresenta as frases descontextualizadas. Na verdade as frases faziam parte de diálogos mais longos e talvez P3 pudesse ter feito o exercício utilizando outra gravação, na qual os diálogos estavam completos.

Essas considerações relacionam-se às seguintes situações da tabela 6: 3 (sobre eficiência da metalinguagem); 4 (sobre as relações entre manifestações linguísticas e padrões de comportamento); 5 (relacionada a criatividade do falante para expressar suas idéias); e 7 (organizadores cognitivos - estabilidade e clareza dos conceitos apresentados).

Novamente P3 não registrou suas considerações sobre os questionamentos feitos por Pe.

3.2.3 - DADOS DE P2

A análise dos dados relativos a P2 foi feita de maneira semelhante a dos demais participantes. Apresentam-se relatos da professora que ficaram registrados na entrevista (Anexo A7), bem como transcrições de trechos de aulas. Deve-se lembrar que alguns questionamentos levantados por Pe nos relatórios de observação não foram abordados no diário, apenas durante a entrevista.

Aula P2.A1, 21/5/02 - crianças de 9 a 10 anos - mínimo de 100 horas cursadas.

P2: What color is my rod?

As: Red.

P2: What color is your rod, S1?

A1: My rod is...

P2: My rod is...

A2: Não é block?

P2: It's a rod. It's a kind of block, yeah?

P2: What color is your rod, S2?

...

P2: Our rods are green. Repeat.

As: Our rods are yellow.

P2: Yeah.

...

P2: Just the purple ones now. Pay attention. Their rods are purple. Right, S2?

A2: Right.

A2: So ,we have... their.

A2: Não é this?

P2: No, their rod. It's not my rod... Look, point to the girls... their rods are purple.

A2: Eu pensei que era this...

...

P2: Ok, let's try number 1. What's the question?

As: Whose is jeans?

A2: They?

P2: No...

As: Who is jeans.

P2: Remember jeans? Two legs? So, it's plural, right? Remember? Whose?

As: Who is...

P2: No, whose... whose are?

As: Whose are these?

P2: Very good. Look at the example. Number two is an example... When you have plural, two things or like jeans... Jeans is a plural word, so you have to ask in the plural. What's the answer?

...

P2: Now, number 7. In number 7 you have a girl and her...

As: Sweater.

P2: Sweater. Isn't it a sweater? So you ask...

A?: Whose are...

P2: Whose is... because it's only one... one sweater. Two sweaters are, but one sweater is...

A2: Ué, mas... tem duas mangas!

P2: No, now it's different! Plural words, ok? But, sweater is singular!

A2: Ah! É difícil!

No relatório de observação de aula, Pe sugeriu que P2 pensasse sobre os seguintes aspectos:

O objetivo de ensino (ou revisão?) me pareceram muito ambiciosos. Percebi que os alunos lidavam com diversos pontos estruturais que poderiam gerar dificuldades:

singular e plural de substantivos;

regência verbal (to be);

this - that - these - those;

adjetivos possessivos;

whose.

Reflita sobre isso e apresente um plano (curto, médio ou longo prazo) para trabalhar isso tudo com crianças do mesmo perfil. O que deve ser ensinado antes, como? Qual (quais) competência(s) deve(m)/pode(m) ser explorada(s)? Discuta sua aula no contexto desse planejamento.

Há um aluno muito "aware" na sua aula. Discorra sobre ele. Quais as suas características positivas e negativas? Há relação entre elas?

Ele fez alguns comentários:

rod - block

sweater é plural? ("Two legs, so it's plural" foi a explicação dada para jeans, exercício 4. "Mas tem duas mangas" foi o argumento do aluno no exercício 7. Sua resposta foi: "Now it's different". Analise esse evento com base no princípio da "estabilidade dos organizadores cognitivos").

O objetivo de Pe nesses questionamentos era chamar a atenção de P2 para a maneira como ela interagiu com A2. O aluno, muito atento e tentando participar da aula ativamente, às vezes demandava atenção exclusiva de P2. Por outro lado, a professora não demonstrou aproveitar as iniciativas desse aluno para tratar de questões que poderiam ser relevantes para os outros alunos. Nota-se, por exemplo, que outro aluno pergunta o significado da palavra "rod". A maneira como P2 explica porque jeans é plural, mais tarde causa confusão e frustração em A2. Esses eventos ilustram as situações 2 e 6 da tabela 6.

Durante entrevista 07/8/02, P2 relata como a pesquisa contribuiu para sua formação:

Eu acho que hoje, dando aula para as crianças, eu percebo que o uso da língua materna é importante. A gente pode facilitar, agilizar as coisas quando fazemos comparação entre inglês e português. Se eu achar que não vou conseguir passar uma explicação em inglês, ou se eu tento e o aluno fala que não entende, eu acho meio brochante ficar insistindo numa coisa que não está clara. O português não pode ficar de lado, pode?

...

Bom, levar a uma reformulação da prática de ensino. No meu caso, eu acho que mudei minha maneira de interagir com o aluno. Há mais tentativas de entender o que os alunos querem dizer. Eu me lembro que tive professores que a gente não podia abrir a boca...Acho que ainda tem professores assim.

Com base nas transcrições acima, constata-se que P2 destaca o papel da língua materna na aula de ILE - situação 1, da tabela 6. A professora alega que a pesquisa contribuiu para que ela aprimorasse sua habilidade para interagir com os alunos, buscando compreendê-los. P2 aparentemente reconhece a importância de se criar condições para que os alunos verbalizem suas idéias, situação 2. Durante a entrevista, P2 atribuiu o desenvolvimento dessa maior "consciência" ao tema da pesquisa.

Durante a aula observada por Pe, em 21/5/02, uma aluna manifestou curiosidade sobre o fato de P2 pronunciar /bi'haind/ enquanto sua professora do colégio diria /bə'haind/. Nesse momento P2 começou a explicar que as pessoas falam de maneira diferente. Os alunos encararam o fenômeno de variação lingüística como uma complicação do inglês. Nesse momento, P2 pediu a opinião de Pe.

A conversa com os alunos transcorreu em língua portuguesa, sobre como os alunos pronunciam a palavra "dez" e como um morador do Rio de Janeiro - a generalização foi meramente ilustrativa - diria a mesma palavra. Os alunos começaram a comentar como os atores e atrizes falam nas novelas sobre o Nordeste e a questão das variantes lingüísticas passou a ser vista como natural. Um dos alunos disse:

A2: Porque cada um tem um sotaque. É o mesmo significado, mas é o jeito diferente de dizer.

Esse evento ilustra a situação 4, da tabela 6, sobre a reflexão sobre língua e identidade e cultura, além de relacionar-se com questões mais amplas como preconceito lingüístico, percepção de erro e a avaliação que os alunos podem fazer da competência comunicativa do professor.

Aula P2.A3, 02/9/02 - alunos de 9 a 10 anos - mínimo de 60 horas cursadas

A3: Meu amigo tem um leão... meu amigo!

P2: A lion... A lion is not a pet. Are you sure?

[Muitos alunos ao mesmo tempo: por que não... *lion é pet* sim]

...

P2: Gente! Pets são animaizinhos que a gente consegue ter dentro de casa.

A3: Ah! Leão dá... mas tudo bem... o leão foi embora.

P2: A rabbit, a kitten, a mouse, a spider, a monkey, a snake...

As: Lion!

A4: An elephant!

A5: A pig... cabe dentro de casa.

P2: But a pig is not a pet.

A5: Ah! A maioria desses bichos não é pet! [A5 mostra os animais no livro]

...

A5: I have a puppy and a cat.

P2: A dog and a cat together?!

A5: No, the dog and a cat...

P2: In the same house? Yeah?

A3: É tia, tem dog que se dá com cachorro. Aquele cara também pôs um cachorro junto com o leão [falando de alguma coisa que apareceu na TV]. Tia, sabia...

[Alunos conversando muito]

[Alunos começam a chamar a professora ao mesmo tempo]

A: O tia... her mother has a monkey!

P2: Monkey?! Really?

A3: O tia... eu queria ter um...

P2: Xiii... I can't hear the girls! Silence!

[O barulho começa em seguida]

A1: Tia, eu tive uma tartaruga...

A4: Ah eu tenho fish...

...

A3: Oh, tia... meu pai criava gato. Quando eu era pequeno eu peguei o gatinho pequenininho que tinha na vizinha...

[Muitos alunos falando ao mesmo tempo, impossível compreendê-los].

A análise das interações acima revela que P2 não aproveitou as contribuições dos alunos na atividade. Em função das características lúdicas dos cursos infantis, não deveria causar surpresa o fato de os alunos dizerem que gostariam de ter animais de estimação exóticos. Ao definir um critério para definir "pet", P2 seleciona uma característica

questionável, ou seja, se porco cabe dentro de casa, por que não pode ser animal de estimação? Pode ser que essa instabilidade da definição gere confusão e frustração nos alunos. Nessa aula, percebe-se que A5 protesta, alegando que a maioria dos bichos que aparecem no livro não é animal de estimação.

A transcrição apresentada ilustra uma situação na qual se poderia ter explorado a criatividade do aluno, a sua subjetividade. Em vez de silenciar o aluno, o professor talvez possa incorporar essas contribuições de forma a tornar sua aula mais envolvente. Pode-se observar que vários alunos tinham coisas a dizer, mas que a interação ineficiente com P2 e com os demais alunos contribuiu para que a classe ficasse descontrolada. Esse exemplo se relaciona com as situações 5 e 6, apresentadas na tabela 6.

Aula P2.A4, 10/9/02 - crianças de 10 a 11 anos - mínimo de 100 horas cursadas.

Nessa aula, P2 planejou explorar vocabulário, revisando objetos pessoais e apresentando os locais onde se pode comprar tais objetos. A professora utilizou uma tabela com os diversos estabelecimentos e uma lista de objetos que os alunos já haviam aprendido.

A1: Teacher, e isso aqui? [aluna aponta a palavra toothbrush, perguntando o que significa]

P2: Toothbrush, ok? When you want to brush your teeth [P2 gesticula], you have to use a toothbrush, ok? No problem?

A1: Ah... escovar os dentes [aluna fala baixo para aluna do lado]

...

P2: Ok, now let's take a look at the columns. In the columns you have drugstore... repeat, drugstore

As: Drugstore

P2: Shoe store, bookstore, grocery store, street market, toy store, clothing store

A2: A única coisa que eu sei é toy store

P2: Well, drugstore. What's a drug store?

A2: Farmácia

P2: Right! What can you buy at a drugstore?

As: Shampoo

A3: E treco de higiene

[Atividade continua - alunos têm que escrever as mercadorias que podem ser compradas em cada estabelecimento]

...

A4: Teacher, o que é grocery store? É comida?

P2: A place where you can buy food... it's a store. Sabe um mercadinho?

A4: Quitanda?

P2: É mercadinho... mercado é supermarket.

...

A5: O que é toy store?

P2: What can you buy in a drugstore?

[Exercício continua]

A2: O que é que tem nesse shoe store?

P2: Shoe store? Shoes!

As: Sapatos.

Algumas sugestões que Pe apresentou para motivar a reflexão de P2 sobre essa aula foram:

Uma aluna perguntou *toothbrush* - você explicou com gesto (ação). Ela refletiu: escovar os dentes... Será que ela não notou que as outras palavras eram objetos e não ações? Isso poderia ser explorado de maneira produtiva? Como essa manifestação pode ajudá-la ao planejar/reformular apresentações futuras? Será que os gestos são mais eficientes que a metalinguagem?

A noção de *compound nouns* podia ter sido explorada de maneira mais eficiente - elicitando "store" de "Toy store" - será que alunos não confundiram com *Toy Story*, o filme? Se confundiram, podia ser usado para trabalhar pronúncia (*silent "e"*). Depois de esclarecer "store", talvez as outras palavras se tornassem mais transparentes: *drugstore*, *shoe store*, *bookstore*, *grocery store*, *clothing store*.

Os trechos dessa aula, e as sugestões apontadas por Pe, destacam momentos nos quais ocorrem as situações 2, 3, 5 e 6, na tabela 6. Ou seja, a verbalização de A2, ao declarar que ele conhecia a palavra *toy store*, poderia ser explorada para apresentar o termo *store*. Talvez o aluno conhecesse a palavra por causa de um filme muito popular entre os alunos da EP. Refletir sobre as verbalizações do aluno pode ser útil para que o professor reformule as ações implementadas durante a aula. A metalinguagem, ou melhor, o conhecimento metalingüístico poderia ter sido explorado na aula ao se analisar o processo de formação das palavras. Esse tipo de orientação do professor pode contribuir para que os alunos se tornem mais sensíveis às propriedades da língua estudada.

3.2.4 - DADOS DE P1

A primeira observação de aula de P1 aconteceu em junho de 2002. Um grupo de seis alunos, adultos com 300 horas de estudo, no mínimo, revelou situações adequadas para que a professora refletisse sobre procedimentos de apresentação de conteúdo e a relação entre



determinadas ações que podem contribuir para que, durante a aula, um professor possa dar aos alunos maior oportunidade de expressar suas dúvidas ou dificuldades.

Diferentes trechos dessa aula foram transcritos para ilustrar como a interação entre P1 e os alunos evidencia instabilidade dos organizadores cognitivos (AUSUBEL, 2000). Essas constatações têm relação com a situação 6, apresentada na tabela 6.

O planejamento de aula de P1 visava a apresentar e praticar o uso de verbos modais em aspecto simples e perfeito. Durante a aula, observou-se que P1 buscou organizar o conteúdo a ser estudado com base em algumas categorias: tempo cronológico e sentido do modal. Dessa forma, utilizaram-se os termos possibilidade, obrigação, dedução lógica, situação no passado, situação no futuro etc, nas interações. As considerações de Pe sobre a aula procuram destacar como essas categorias organizacionais, ou seja, os organizadores cognitivos, não demonstraram ser estáveis e claros. Pe questionou P1 sobre a importância de se discutir com os alunos o fato de o falante ser responsável pela escolha do modalizador, de acordo com o significado que ele deseja transmitir ao interlocutor. Na opinião de Pe, a professora não deixou claro para os alunos que diferentes sentenças podem ser construídas, mudando-se apenas os modais. Essas diferentes sentenças podem coexistir na língua e a escolha por uma delas depende exclusivamente da intenção do falante, não de eventuais restrições estruturais dos modalizadores.

Na constatação de Pe, não se explorou na aula a importância da criatividade e da subjetividade do falante, a situação 5 na tabela 6.

Durante a mesma aula, em uma interação entre P1 e A5, evidencia-se a importância de o professor prestar atenção ao que o aluno tenta dizer na aula. Ao usar um termo inadequado para se referir ao motor de um carro, A5 escolhe uma palavra que gera confusão na professora. A reação de P1 a essa situação não parece resolver a dúvida da aluna.

A situação 2 da tabela 6 refere-se especificamente ao esforço que o professor faz para compreender as tentativas de verbalização dos alunos, buscando promover interação mais eficiente que contribua para melhor entendimento entre os interlocutores.

A aula observada em 08/6/02 é destacada na análise dos dados de P1 pelo fato de ter propiciado a Pe condições de elaborar um relatório de observação abrangente e, especialmente, por ter motivado P1 a dialogar com Pe em seu diário. Essa comunicação entre Pe e P1 ilustra bem o que se buscava desenvolver durante a pesquisa, um canal de reflexão contínua entre os participantes do estudo.



Aula P1.A1, 08/6/02 - alunos adultos - mínimo de 300 horas de estudo.

A1: My brother has a talent for painting.

P1: So, if my brother has a talent for painting, in my opinion, he should make an art exhibition, or he???

A1: He could be a painter.

P1: Ok, or...Right, you have to think of possibilities... Let's go? One minute!

A2: Do we have to write?

P1: Maybe... only talk.

...

P1: Ok, A2. Are you talking about past, present or future?

...

A2: Present.

As: Present.

P1: Present or future [escrevendo no quadro]. Yes, if my reference is present or future... A4, could you read the other sentence for me? The second box... pay attention...

A4: I tried to call my mom yesterday, but nobody answered the phone.

P1: So, this situation refers to... the past, and then?

A2: My cousin is tired of being a salesperson. He's been working at the same store for years.

P1: This is, in a way, related to the past. Let's go to the first one again? Yesterday I tried to call my mom, but nobody answered. Nobody was at home. so, maybe, my mom... she...

A3: She's dead.

P1: I don't know, she... let's think uh...

S1: She was taking a bath...

P1: She was taking a bath?

A3: She went shopping.

A2: She's traveling

P1: She's traveling, but maybe... if you're talking about a possibility, she could have... she could have gone.... she could have gone out... out... yes or no? She could have gone to a market.

A3: Gone shopping.

P1: She could have gone shopping, yeah? Can you continue, now? Let's try. The second sentence...

...

A1: My cousin is tired of being a salesperson, he's been working at the same store for years.

P1: Wow! in this case... [espera] he...

As: Should have...

P1: Should have?



A1: Look for another job.

P1: He should look for another job. Uh... maybe there is this possibility for the future, but in the past, he could have... looked for another job, yes or no? ok? He should have been a teacher, for example, in the past, I don't know... Yeah? Ok? What is the other sentence, A2?

A2: [incomp]

...

P1: Ok? What's the other one, A5? This one is about my uncle...

A5: Smoke a lot... [incomp]

P1: Wow! He started smoking... when he was seventeen...

A1: Yes...he should [espera] he

P1: He [espera] he should...

S2: He must parar de fumar

P1: Ah... he shouldn't have started? he shouldn't have started smoking, yeah? That's a nice recognition.

A4: He should have stopped before.

P1: He should have stopped before. It's possible.

A2: He shouldn't never or he should never?

A1: He should never.

P1: He should never... well, actually it's negative here, he shouldn't have... started earlier or he should never have started. Well, it is possible to use never... but then it's not necessary to use not. Is this your question?

...

P1: Well, let's compare these two answers. We are talking about modal verbs, yeah, these ones are related to sentences in the future and these to the past, what's the difference here? In terms of grammar? For example, the first one you have: should, could, must or might plus...verb... and this verb is what? [espera] like base form?

...

A2: My sister loves watching old movies. She never misses a ...late show, a late show on TV.

P1: So, in this case, she should join the film club. She could meet people with the same interests. You're talking about present and future, and then, A2?

A2: [incomp] she will never have money to pay.

P1: Well, she shouldn't have become a teacher or she could have done something else.

A2: Monica is really a great dancer, too bad she didn't study professionally.

P1: Professionally... yeah! She should have studied dance professionally, or she could have become a famous dancer, yeah? Well, these were possibilities for the past. It's not possible anymore. And then the question is: what are the forms of should, could, might for present and future? And then you use, the verb here, yes or no?, the base form. How do you talk about the past?

A3: The modal...

P1: The modal plus...

As: Have plus past participle.

P1: Excellent. And also may, may have. Go to exercise six and try to make responses to the situations. What's the example, A1?

A1: [incomp] is late for the party. He should leave soon. Or, he should have [incomp] instead of waiting for a cab.

P1: Can you notice that the first one is related to the present, there is this possibility. He should leave soon. But the other one is about past. Can you work?...In pairs or in groups...

...

P1: Maybe because you went to bed too late.

A4: You should...

P1: You shouldn't have... slept... or you shouldn't gone to bed so late, yeah!

A4: May I say: You should have gone to sleep earlier?

P1: You should have gone to bed or you should have slept. It's more common you should have gone to bed... I guess you can...

...

A1: Like I said, you should have set your alarm clock.

P1: You should have set your alarm clock, just supposing that the person had problems getting up because of the alarm clock, ok? It depends on the context.

A1: Yes. I wanted to say that the person could, could, set the alarm clock... the person didn't set the alarm clock...

P1: Yeah! In this situation, you see?, you have to specify the context. Or, if the person is so tired now, then you can say to the person... ah! in this case, you could sleep now, you should take a nap. So this one is like, it's a present reference, ok?

...

P1: Yeah! the car...

A1: She should have checked the gas...

P1: Yeah! this is like a... recommendation, uh... any other?

A5: She should have checked the [sussurro] motor /'mɒtər/...

P1: The?

A1: /'mɒtər/

P1: En... the enGIne...ENgine?

[A5 fica meio desorientada]

A1: Water... motor /'mɒtər/

A2: Water... water

P1: Rotor /'rəʊtər/...motor /'məʊtər/, not water... I got /'mɒtər/

As: Ah... motor /'mɒtər/

P1: MOtor /'məʊtər/. Ok, good... what about [incomp]

...

P1: What is the meaning of this sentence? He must have paid [incomp]

A2: Eh...

A1: Obligation

P1: Is it an obligation?... or a logical conclusion?

A1: I won't talk about logical conclusion because, you know...

[Muitos risos]

P1: Look... If I say... You must... drink water - this is obligation, related to the present or the future, yes or no? But when you're talking about the past, it means there is a logical conclusion... deve ter sido, deve ter... for example, Shakespeare must have read many books... yeah? It's not obligation, is it?... Ele deve ter lido? E ele deve ter estudado muito?... It's not an obligation, it's a probability, you see? Ok? Do you understand the difference? So, do you have another possibility? Ele devia ter... dado, ele devia... how do you say in English?

O relatório de observação sugeriu que P1 pensasse sobre os seguintes aspectos da aula:

Após nossa conversa, gostaria de registrar alguns pontos sobre os quais gostaria que você refletisse e escrevesse, na forma de diário, para que retomemos nosso diálogo.

Alguns pontos que me chamaram atenção nessa aula foram:

a) a aparente dificuldade inicial de os alunos fazerem referência ao tempo presente e ao tempo passado. Ao ouvi-los usando *should have* e *must have*, tive a impressão de eles não fazerem distinção entre *should do* e *should have done*; *must do* e *must have done*.

Um aluno perguntou, num dado momento: "*Every sentence has the two options?*"

Você respondeu: "*It depends on the context.*" (Esse trecho não ficou registrado na gravação, mas espero que você se lembre dele).

A discussão/explicação respondeu a pergunta do aluno sobre as "duas opções"?

Caso você resolvesse mudar essa aula de alguma forma, como você a faria novamente?

b) algumas perguntas de alunos/situações em aula que poderiam abrir espaço para interação/ "*student initiated*" learning:

Por exemplo, um aluno tentou dizer "motor". Você entendeu "water". Dois outros alunos repetiram: "motor" após perceberem que você "não havia ouvido" a palavra correta. Aí você explicou "engine". Como você se lembra dessa situação?

Em 15/6/02, P1 registrou em diário:

A respeito da aula de I3 – S1, concordo que houve uma certa dificuldade dos alunos em entender o sentido de present/future vs. past quanto ao uso dos modal verbs. Isso ficou claro quando um dos alunos perguntou se havia sempre as duas opções. Quando eu respondi: "*It depends on the context*", quis dizer que de fato depende da situação e principalmente do que o falante quer dizer. Mas para esclarecer sua dúvida, eu poderia ter usado algum exemplo – o do livro mesmo, que permitia uma conclusão – no sentido de arrependimento - sobre o passado (*I shoudn't have drunk so much coffee yesterday*) ou mesmo sobre uma possibilidade no presente / futuro: *Since I'm so sleepy, I could take a nap in the afternoon / I really should take a nap now*.

Após a nossa conversa, resolvi voltar na explicação dos modal verbs na aula posterior, enfatizando a referência ao present/future e past. Comecei a aula colocando na lousa uma tabela com os modals e o significado. Era basicamente a seguinte:

	Present/future	Past
Should	advisability	advisability / regrets
Could / may / might	possibility (it's still possible to happen)	possibility in the past (not possible anymore!)
Must	obligation	probability / logical conclusion

Quanto a *misunderstandings* de alunos que falam X e o professor entende Y, isso não é tão raro assim. Assumi que a aluna automaticamente entendeu que MOTOR em inglês não é cognato: é ENGINE. Devo ter superestimado a aluna de I3 e realmente assumi que a partir daquele momento ela saberia que motor em inglês é ENGINE. Você acha que eu deveria, então, ter dado mais importância ao fato? Será que a aluna não aprendeu a palavra apenas ouvindo-a, afinal de contas, trata-se de um vocábulo já bem conhecido de I3... Não sei.... É como um aluno que tenta falar refrigerante e diz "Refrigerator". O professor corrige imediatamente para "Soda" lembrando que "refrigerator" é geladeira. Um aluno que algum dia na vida aprendeu esse vocábulo, automaticamente vai identificar seu próprio *mistake* e vai fazer a auto-correção... daí o motivo de eu não ter dado tanta importância...

Na sua reflexão, P1 registra algumas incertezas. Aparentemente, a professora espera receber orientações específicas sobre como se comportar na sala de aula.

Em 24/6/02, Pe comenta os registros no diário de P1:

Eu concordo com suas considerações sobre os modais. Entretanto, minha pergunta sobre "It depends on the context" é que o aluno havia perguntado se toda oração admite as duas possibilidades. Tive receio de o aluno encarar as construções estudadas como possíveis sinônimos. Sabemos que o contexto é importante para compreendermos certas frases/orações, principalmente nos casos onde poderia haver ambigüidade. Parece-me, todavia, que se o aluno reconhece uma diferença na estrutura (uso de palavras, posição das palavras, uso de contrações), ele deve ter "curiosidade" sobre diferenças funcionais e semânticas das estruturas.

Será que o aluno que pergunta se duas "palavras" são sinônimas tem condições de perceber nuances de contexto? - Um aluno anota no livro "simple" quando o professor "explica" o significado de "trivial". Será que isso favorece a memorização de "trivial" ou a preferência por "simple"?

Com relação à sua resposta sobre "in terms of grammar", também concordo com suas colocações. Novamente, acho que minha pergunta não foi eficiente. O que eu deveria ter perguntado é se, ao ouvir sua pergunta, os alunos estariam preparados para dizer: "One uses the modal plus the infinitive without to; the other uses the modal plus have plus the past participle". Poderiam ainda explicar como fazer perguntas com as duas formas etc... Minha pergunta deveria ser sobre isso. É isso que você queria eliciar

dos alunos? Eles conseguiriam fazer isso? Será que os alunos estão "aware enough" para notar difference in terms of grammar e para verbalizar tais diferenças?
O filme "The Matrix" tem uma parte que eu curto muito, P1:

It's Out There written by Andy Wachowski & Larry Wachowski

Trinity: Right now, all I can tell you is that you're in danger. I brought you here to warn you.

Neo: About what?

Trinity: They're watching you, Neo.

Neo: Who is?

Trinity: Please, just listen. (pauses) I know why you're here, Neo. I know what you've been doing. I know why you hardly sleep. I know why you live alone and why, night after night, you sit at your computer. You're looking for him. I know because I was once looking for the same thing. And when he found me, he told me that I wasn't really looking for him, I was looking for an answer. It's the question that drives us, Neo. It's the question that brought you here. You know the question, just as I did.

Neo: What is the matrix?

Trinity: The answer is out there, Neo. It's looking for you. And it will find you, if you want it to.

Created by ryono@lclark.edu

Updated: 26-Mar-2000

Exp: 12-Jun-2076

A fala mais legal, na minha opinião, é: *It's the question that drives us, Neo*. Na minha opinião, P1, *Language Awareness* relaciona-se com a capacidade de fazer boas perguntas sobre língua e com o conhecimento de ferramentas e processos de busca das respostas. O processo de ensino-aprendizagem só acontece porque existe língua/linguagem. Assim, parece natural que uma pergunta leve a outra e a outra e a outra... Don't give up!

Enfim, sobre seu quadro para revisar os modais, tenho uma sugestão: Para ensinar should, could, may, might, must e should have, could have, may have, might have, must have, você acertadamente usa algumas categorias de interpretação: advisability, possibility, obligation, regrets, logical conclusion, deduction (talvez). Será que essas categorias estão bem definidas na cabeça do aluno? Ensinar coisas tão abstratas e subjetivas, a meu ver, precisa envolver uma etapa de ativação dessas categorias. Acho o uso de português muito adequado nessas situações.

Sobre o caso do MOTOR - ENGINE, também concordo com você em tudo. Só que, novamente, minha pergunta era sobre outra coisa. Você me perguntou se eu achava que você deveria ter dado mais importância ao fato. Minha resposta é SIM se estivermos falando do MEU fato. Minha resposta é NÃO se estivermos falando do SEU fato.

Seu fato: aluna falou MOTOR em vez de ENGINE

Meu fato: aluna falou MOTOR e você ouviu WATER

A comunicação entre P1 e Pe originada nos eventos observados na aula centraram-se nos procedimentos de apresentação de conteúdo, particularmente a clareza, a organização e a

estabilidade dos organizadores cognitivos, ou seja, as categorias interpretativas do material aprendido. Destacaram-se, também, a criatividade e a subjetividade do falante na construção de significados, além de se analisar a importância de se prestar atenção aos questionamentos dos alunos e de ouvi-los com cuidado.

Aula P1.A5, 02/9/02 - adolescentes - 150 horas de estudo.

A1: What is "upahill"?

P1: What is...?

A1: Upahill... in the second...

P1: Ok... a hill... is... like... a mountain, ok? And if you have this... she was galloping the horse, she was riding the horse, up... a hill, so she was doing that [Professora desenha no quadro que o movimento do cavalo é de subida].

Destaca-se essa explicação de P1 pela sua organização. A professora percebe que a aluna não notou a estrutura da frase que gerou dúvida. P1 ilustra a função dos componentes do sintagma, buscando esclarecer o sentido das palavras que fazem parte dele. A maneira como a professora pronuncia a frase, utilizando entonação para separar os constituintes da frase é impecável.

Aula P1.A6, 03/9/02 - pré-adolescentes - mínimo de 50 horas de estudo

Durante a maior parte dessa aula, fez-se correção de tarefas sobre como fazer pedidos em restaurantes. Os alunos elaboraram um cardápio para o seu restaurante. Após corrigir os exercícios, P1 inicia a unidade seguinte, sobre tipos de filme. Ao estudarem capas de filmes originais, acontece a seguinte interação:

P1: What about this one? The title is Patch Adams What kind of movie is this?

As: Comedy.

P1: Is it a comedy, in your opinion? It's in a hospital and there is a problem... the patients? What do you think?

A1: Comedy and action...

P1: There are people who cry...

A2: Drama and comedy.

...

P1: Home Alone... What about this one?

A3: Thriller.

P1: Thriller? You don't remember this movie, A3?

A3: É o Riquinho?

P1: Do you know the title in Portuguese? Esqueceram de Mim.

As: Ah! Comedy!

...

P1: In this lesson, we'll learn how to invite... convidar um amigo para ir ao cinema. Look at page 88, exercise 1. Match the movies with the kinds of movies.

...

[Um aluno pergunta qual é o título do filme Scream em português...Começa a haver uma conversa paralela sobre a tradução dos filmes e como o título em português não é igual ao título original.]

A3: Como é o Sexto Sentido?

P1: The Sixth Sense [escreve na lousa]. You know guys, sometimes the title in English is different from the title in Portuguese, right? For example, Pânico, A2, is the title in Portuguese. The original title in English is... Scream. Do you know scream?

As: Grito, né?

P1: Yes. So, sometimes the title is different.

A1: Yes, Chicken Run.

P1: Right, Chicken Run.

...

[Ao trabalhar em grupos, os alunos devem convidar um amigo para ir ai cinema. O amigo deve recusar, explicando por que não pode ir. Ao explicar como dar a justificativa...]

P1: Can you tell me which one is necessity and which one is a plan? Go to the doctor?

As: Necessity.

P1: So, you say I have to study or I have to go to the doctor What about, go to the dentist?

As: Necessary.

P1: Necessary. I have to go to the dentist. What about this one...

As: I have to study. Necessary.

P1: A mas e se eu não tiver uma prova e quiser estudar? Eu quero planejar?... I'm going to study... yeah? Ok?

P1: There are two possibilities. Eu posso planejar sem ter necessidade. English class?

A2: I'm going to...

As: I have to go...

P1: Is it necessary, A? Your mother tells you to come? What about: Go to your uncle's home? Vai que ele está doente?

A2: I have to go...

[Alunos começam a trabalhar com as frases dadas por P1]

Questionamentos feitos no relatório de observação, por Pe:

Ao dar excuses - dizer não a convites: I'm going to ---; I have to ---. Você sugeriu as seguintes categorias: necessity e plan. Essas categorias não se sobrepõem? Ou seja, até que ponto esses organizadores (AUSUBEL, 2000) são eficientes?

Os trechos destacados nas interações entre P1 e seus alunos sugerem que apesar de a professora perguntar se os alunos reconhecem os gêneros dos filmes mostrados, ela não dá continuidade às suas respostas. Aparentemente, as verbalizações dos alunos não correspondem às expectativas de P1. Talvez o fato de a professora conhecer bem os filmes lhe tenha levado a assumir que os alunos os reconheceriam com a mesma facilidade. Entretanto, deve-se considerar que alguns alunos eram muito novos quando alguns daqueles filmes tiveram sucesso. O aparente erro dos alunos pode contribuir para que o professor avalie seus procedimentos de ensino, situação 7 da tabela 6. Nesse caso, o fato de as respostas dos alunos não serem compatíveis com as expectativas da professora pode sugerir que a escolha do material utilizado em aula deva ser reavaliada.

Observa-se na transcrição acima que P1 apresenta "necessidades" e "planos" como conceitos independentes. Não se discute, na aula, a importância das decisões do falante na escolha da estrutura lingüística empregada. É como se uma necessidade do indivíduo não pudesse levá-lo a planejar alguma coisa. Ou seja, dizer "I'm going to study" e "I have to study" poderiam ser percebidas como incompatíveis, o que, na verdade, não é real. Essa constatação relaciona-se às situações 5 e 6 da tabela 6: levar em conta a subjetividade do falante e, a eficiência dos organizadores cognitivos.

Aula P1.A7, 02/10/02 - adolescentes - 200 horas de estudo.

Selecionaram-se trechos dessa aula para ilustrar o papel da metalinguagem, da subjetividade do aluno e da língua materna nas relações entre professor e aluno(s). Destacam-se momentos da aula em que são empregados termos descritivos da gramática para apresentação da voz passiva e para corrigir eventuais erros dos alunos. Discute-se qual a eficiência da metalinguagem nesses processos (situação 3, tabela 6).

O papel da subjetividade do falante é destacado ao se mostrar como alguns alunos podem produzir formas lingüísticas que não correspondam àquelas esperadas pelo professor, sem que elas sejam impossíveis. Discute-se, nessas situações, até que ponto o professor procura compreender o significado proposto pelos alunos (situação 2, tabela 6).



Finalmente, nessa aula, P1 utilizou um texto em língua portuguesa para demonstrar aos alunos a utilização da voz passiva na sua língua materna. Nesse caso, deve-se analisar a eficiência da atividade planejada, questionando até que ponto a busca por semelhanças é a única forma pela qual se pode usar a língua materna como ferramenta auxiliar no ensino de ILE. Talvez as diferenças possam contribuir mais para a aprendizagem dos alunos em determinados momentos (situação 1, tabela 6):

P1: Ok. We usually serve what? Spaghetti. So...

[alunos iam escrevendo as frases na voz passiva em seus livros]

P1: We usually serve what? Spaghetti... Spaghetti is the object. [P1 escreve a frase no quadro]

[Alunos começam a falar as frases em voz alta]

A1: Spaghetti is /'s3rvid/...

...

P1: Let's talk together so we can check the sentences. I'd like to check now. Let's go now. Hotel serves feijoada on Sunday.

As: Feijoada is /'s3rvid / by hotel.

P1: Feijoada is served in hotel. Feijoada is served by the people who work at the hotel. Feijoada is served at hotel. The preposition can change. If you use the preposition by, it means pelo hotel... pelas pessoas, é essa a idéia. Number 2: We usually serve spaghetti with tomato sauce.

As: Spaghetti is usually served with tomato sauce.

P1: Good. Number 3?

...

P1: And then... number 6. We usually boil the water before placing the spaghetti.

[respostas diferentes ao mesmo tempo. A2 usa cooked em vez de boiled]

P1: The first possibility is: Water is usually boiled before placing the spaghetti. And the other?

A2: Spaghetti is usually cooked in the water before placing...

P1: Before placing what? The spaghetti? You see, the information about boil, boil what? The water, yeah? A água que é fervida... right?

[A2 continua com dúvida sobre a frase que ele escreveu em seu livro].

...

P1: I want to show you something related to Portuguese now. It's text in Portuguese and... At school you learn about voz passiva and voz ativa... is this useful? Do you use it?

[Alunos fazem gestos negativos com a cabeça]

P1: Like, aspirin was invented... you don't use this? Are you sure? Let's check here. If you read the underlined sentences in the text, you can see... this is a text about the police and how they are trying to stop drug dealers from trafficking... Em setembro

passado, foram presos três traficantes... If you have to give this information to somebody in English, how do you tell them?

[Silêncio]

P1: Do you know traficante?

As: No!

P1: Drug dealer [escreve no quadro]. So, Drug dealers... and arrest.

A2: Were arrested drug...

P1: Oops! Drug dealers...

As: Drug dealers were arrested.

P1: It's very similar to English, right?

[P1 continua utilizando o texto em língua portuguesa, traduzindo as sentenças em voz passiva para a língua inglesa].

No relatório da observação, Pe destaca para P1:

Eu achei que ao explicar a estrutura das frases na voz passiva, você poderia ter alertado os alunos sobre os problemas de pronúncia do "-ed". Se o foco da aula é ensinar estrutura, por que não ensinar pronúncia também? Em apenas um caso notei correção de pronúncia /'s3:rvd/.

Exemplo de voz passiva:

We usually boil the water before placing the spaghetti...

water is boiled (seu foco da passiva);

spaghetti is placed (alguns alunos);

spaghetti is cooked (um aluno, aparentemente você não ouviu).

Uma coisa que eu me pergunto sempre é: os alunos sabem o que é voz passiva? Você usou os termos sujeito e agente quando monitorou alunos trabalhando com as frases (3 pares).

O que... what do we boil?

We usually serve spaghetti with tomato sauce.

We usually serve what? - spaghetti... so,

Enfim, acho que uma apresentação da terminologia (categorias - sujeito, objeto, sujeito agente, sujeito não agente) poderia estabelecer base segura para correção (revisão, em vez de prática). Talvez fosse eficiente discutir esses conceitos com os alunos antes de usá-los.

Foram presos 3 traficantes. Em inglês usamos 3 drug dealers were arrested. E agora? É ensinar antes da hora, ou prevenir/alertar sobre uma característica marcante do inglês S-V, *word order*?

Em 20/10/2002, durante a última reunião da pesquisa, P1 relata alguns eventos ocorridos em sala de aula que, na sua opinião, se relacionam com o tema da pesquisa:

24/9 - aula com alunos adolescentes - 100 horas de estudo

P1 perguntou qual era o oposto de *dry* e um aluno respondeu *not dry*. P1 riu e disse ser possível caso eles não saibam a palavra antônima, mas como era exercício do livro, insistiu

que o aluno lembrasse a palavra *wet*, não menosprezando a primeira opção [situação 2, tabela 6 - ouvir o aluno, valorizando suas contribuições].

30/9 - aula com crianças de 9 a 10 anos - 60 horas de estudo

Em um exercício para completar com "*a*" or "*an*", a aluna completou com *or*. P1 mostrou que *or* tinha a ver com a opção que ela teria para fazer o exercício, utilizando a tradução "ou" [situação 7, tabela 6 - reflexão sobre o erro do aluno].

Um aluno perguntou ao outro como se dizia "13" em inglês. O outro respondeu "*thirteen*", completando: "não é *threeteen*, viu? Senão seria *twoteen*, *threeteen*, *fiveteen*... mas não é, eles mudam!" - P1 elogiou o aluno pela explicação à colega e notou a percepção e *language awareness* nesse momento da aula por parte desse aluno [situação 2, tabela 6 - ouvir o aluno, valorizando suas contribuições].

15/10 - aula adultos em empresa - mais de 300 horas de estudo

O aluno questionou o uso da expressão "*on the rocks*". P1 fez um comentário sobre a expressão porque a palavra *rocks* apareceu no livro didático. Um dos alunos sabia e deu o exemplo: *whisky on the rocks*. Então o outro aluno perguntou se seria possível dizer "*soda on the rocks*" e os demais instintivamente disseram que seria estranho. P1 procurou exemplos em dicionários mas não encontrou, disse que perguntaria a um falante nativo.

Esse registro revela o compromisso de P1 com seus professores e com a língua-alvo. Entretanto, a professora não demonstrou ter explorado a importância da criatividade do falante ao explicitar senso de humor na linguagem, ou seja, o uso criativo da linguagem [situação 5, tabela 6].

Nesta seção apresentaram-se os dados pertinentes à segunda pergunta da pesquisa. Com base nas observações de aula, Pe chamou a atenção dos Ps para eventos específicos, situações que se manifestaram durante essas aulas, que poderiam ser analisados com base nos estudos realizados sobre CL. A partir do registro desses eventos, cada professor iniciou um processo de reflexão sobre como o estudo de CL poderia contribuir para o planejamento e execução de aulas e para a sua própria formação.

Os dados sobre M1 são os mais restritos em função de a monitora não ter trabalhado com classes de alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. As considerações apresentadas pela monitora referem-se aos trabalhos desenvolvidos com os alunos com quem ela trabalhou durante atividades de estudo individualizadas, de complementação às aulas dadas por outros professores da EP.

P1 foi a participante cuja quantidade de dados obtidos foi a mais próxima da quantidade de dados que se esperava obter, ou seja, há considerações substanciais registradas na comunicação entre essa professora e Pe, que permitem identificar declarações específicas de P1 sobre como a pesquisa sobre CL teve implicações para a sua prática de ensino. A partir de situações identificadas por Pe nas aulas de P1 e dos questionamentos motivados por essas constatações, P1 e Pe engajaram-se em um diálogo que os direcionou a novas considerações sobre o papel de CL na sala de aula e na formação de professores.

As principais reflexões de P2 sobre as situações identificadas em suas aulas foram registradas na entrevista individual feita por Pe. P3 não respondeu alguns questionamentos levantados por Pe.

Resumidamente, observou-se que atividades analisadas nesta seção contribuíram para que os Ps percebessem o significado prático de CL. Os dados analisados também revelam que houve diferenças no grau de comprometimento entre os professores e as atividades programadas nesta pesquisa. Os Ps alegavam, em seus registros, que se tornaram mais atentos e conscientes, ou seja, há depoimentos que indicam a manifestação de possíveis mudanças no planejamento e gerenciamento de atividades pedagógicas. Aparentemente, a maior contribuição da pesquisa para a formação dos Ps e M1 foi no sentido de sensibilizá-los para a relevância e a abrangência de CL, destacando a importância da reflexão crítica no processo de aperfeiçoamento profissional.

Buscou-se promover a reflexão crítica dos Ps e de M1 sobre as nove situações específicas que foram identificadas durante as observações de aula feitas por Pe durante a pesquisa:

- uso de língua-materna para comparação, organização e facilitação no ensino de ILE;
- empenho do professor no sentido de ouvir e entender o que o aluno tem a dizer ao manifestar dúvidas, insegurança ou vontade de contribuir durante a aula;
- eficiência no uso de metalinguagem pelo professor;

- atenção do professor para situações que possam promover generalizações culturais equivocadas;
- respeito pela subjetividade e pela criatividade do falante, considerando-se o conceito de *agency*, "ser agente";
- a estabilidade dos organizadores cognitivos (âncoras) utilizados pelo professor ao dar explicações;
- a exploração do erro como um fator positivo, revelador das associações feitas pelo aprendiz ao processar o insumo lingüístico;
- a preocupação do professor com a avaliação e a correção da produção escrita dos alunos, buscando viabilizar a interação adequada com o aluno;
- observação, pelo professor, do tempo que é dado ao(s) alunos para a formulação e verbalização de contribuições durante a aula.

As declarações dos professores sugerem que a pesquisa contribuiu para a sua formação: no planejamento e na execução de suas aulas. Vários depoimentos sugerem que os Ps e M1 se tornaram mais conscientes sobre como CL pode otimizar a exploração das situações apontadas acima, que podem ser agrupadas em três macro-categorias: (1) relação entre CL e apresentação de conteúdo, (2) relação entre CL e interação professor-aluno(s), e (3) contribuições de CL para o tratamento de erro.

Deve-se ressaltar, todavia, que essa constatação se aplica ao dizer do professor sobre a sua prática de ensino. Para poder afirmar se essas declarações dos participantes refletem mudanças reais nas suas aulas, seria necessário um processo investigativo mais extenso, uma pesquisa longitudinal mais detalhada, não contemplado pelos objetivos deste estudo.

3.3 - TERCEIRA PERGUNTA DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE AS ATIVIDADES DA PESQUISA

Na seção anterior foram analisados eventos de sala de aula e como eles podem ser avaliados, com base na CL, de maneira a contribuir para a formação de professores de ILE. As situações consideradas nessa análise originaram-se, essencialmente, na observação de aulas de P1, P2 e P3 pelo Pe, e motivaram um diálogo entre o pesquisador e esses professores, com o objetivo de promover uma reflexão detalhada sobre as contribuições de CL para o planejamento e a execução de atividades pedagógicas.

Além das observações de aula, o desenvolvimento deste estudo só foi possível em função de reuniões com os participantes e das aulas ministradas por Pe nos cursos de língua que fizeram parte desta pesquisa. Esta seção tem como objetivo apresentar as considerações dos participantes acerca das atividades que fizeram parte do plano de pesquisa, apresentando críticas sobre cada uma delas.

Optou-se por organizar esta seção da seguinte forma: uma introdução para revisar as atividades da pesquisa nas suas três etapas, considerações sobre os objetivos dos participantes ao se iniciar a pesquisa (3.3.1), a avaliação dos participantes sobre as contribuições do curso de língua (3.3.2), críticas dos participantes sobre as reuniões destinadas ao estudo da fundamentação teórica da pesquisa (3.3.3), considerações dos participantes sobre as observações de aula (3.3.4), e o efeito das mudanças que ocorreram entre cada uma das três etapas da pesquisa na visão de cada participante (3.3.5). Na seção 3.3.6 são reproduzidos os relatórios finais dos participantes sobre as contribuições da pesquisa e resumem-se os principais resultados obtidos.

3.3.1 - EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES COM RELAÇÃO À PESQUISA

No final da primeira etapa, foi utilizado um questionário (Anexo A2) no qual solicitava-se aos futuros participantes da pesquisa que eles apresentassem o que esperavam aprender durante a investigação sobre CL.

Essa questão foi tratada novamente com cada um dos participantes com o objetivo de ajustar os objetivos da pesquisa e suas expectativas. Não houve casos em que os objetivos dos participantes fossem incompatíveis com a proposta da pesquisa.

P1 manifestou seu interesse em ler mais sobre Linguística Aplicada. Para essa participante, a pesquisa representava novos desafios, estimulando-a a continuar estudando. Seu maior interesse era aprender técnicas e práticas para implementação em sala de aula.

O objetivo central de P2 era adquirir maior experiência para trabalhar com crianças. Segundo ela, o fato de ter trabalhado mais tempo com adultos a deixava insegura com relação a aprendizes mais jovens. A pesquisa sobre CL, ao tratar da abordagem comunicativa e prever observações de aula, poderia ajudá-la.

O principal interesse de P3 era ampliar seus conhecimentos. Sendo aluno de graduação em Letras, P3 acreditava que a pesquisa pudesse contribuir para a sua formação, inclusive preparando-o para futuros cursos de pós-graduação.



M1 havia começado a trabalhar na EP no início de 2002. Na ocasião, não tinha objetivos bem definidos com relação à proposta da pesquisa, mas acreditava que poderia aprender com a experiência.

Transcrevem-se, abaixo, trechos de depoimentos dos participantes que sustentam as constatações apresentadas.

P1 - Questionário 1, dezembro de 2001:

I would like to have more practical activities so I'd have more benefit. For example, we had the chance to discuss about conditionals and the best way to teach students.

P1- Diário em 29/4/02:

De um modo geral, não me sentiria satisfeita se soubesse que esse é o topo da minha carreira. Sei que quero estudar mais e sinto-me satisfeita com meu trabalho atual porque com ele aprendo muitas coisas... experiências que certamente servirão de base para possíveis pesquisas, estudos específicos...

P1 - Diário em 01/7/02:

Pe, primeiramente devo dizer que participo de nossas reuniões pelo interesse que tenho em continuar meus estudos lingüísticos, e, quem sabe, conseguir encontrar algo que de fato chame minha atenção, pois ainda sinto-me "crua". Sei que acabei de sair da faculdade e que vou ter tempo agora para encontrar um tema que possa ser pesquisado num mestrado, mas às vezes acho que com tantas indagações fica difícil delimitar o corpus. De qualquer forma, acredito que as reuniões têm auxiliado.

P2- Diário em 26/3/02:

First of all, I hope that this course enables me to learn how to understand better children's way of learning a language since this is the first time I am teaching children out of seven years having more opportunities teaching adults.

P3- Diário em 28/11/02:

Em resumo, o que mais me atraiu a participar do projeto, além da facilidade de ele ter sido realizado dentro do meu local de trabalho, foi o fato de ser um projeto de mestrado, ou seja, dentro do contexto em que me encontro atualmente, estudando Letras em uma faculdade. Faz parte dos meus planos trabalhar com pesquisas, o que já faço num grupo de iniciação científica, assim como também me empenhar em futuros projetos de mestrado e doutorado. Portanto, foi de grande valia a noção de como se conduzir uma pesquisa, um trabalho bem elaborado e saber das aberturas para aprofundamentos e pesquisas mais específicas que cada trabalho pode gerar. Foi importante também conhecer um pouco da lingüística aplicada e o que ela estuda, já que esta é uma das áreas pelas quais eu posso vir a me interessar.

3.3.2 - CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE O CURSO DE LÍNGUA INGLESA

P1, P3 e M1 registraram considerações específicas sobre o curso de língua inglesa. P2 fez uma avaliação global da relação entre aulas e reuniões ao tratar das alterações pelas quais o plano da pesquisa passou - seção 3.3.5.

Para P1, o curso de língua foi importante porque serviu de laboratório para implementação da teoria estudada nas reuniões. Essa participante salientou o vínculo entre as aulas e as demais atividades da pesquisa. Essa consideração de P1 corrobora uma das propostas de Cullen (1994), apresentada na fundamentação teórico-metodológica desta dissertação.

Em 25/9/02, P1 se comunicou com P2 sobre a relação entre o curso de língua e as reuniões. Esse excerto provém do diário de P2, mas representa a opinião de P1:

Acho que existe sim uma ponte entre as reuniões e as aulas. É claro que não discutimos mais questões sobre o ensino-aprendizagem porque agora o curso é 100% *language*. Mas acredito que a ponte existe porque serve de "laboratório" para levantamento de dados para Pe. Para nós, tudo o que temos aprendido no projeto vem à tona quando há questionamentos sobre o uso da língua, sinônimos, pronúncia, enfim, o fato de nos posicionarmos enquanto alunos acaba possibilitando um estado mais consciente, "*aware*" sobre como Pe explica ou esclarece ou mesmo como um de nossos colegas compreende certa explicação.

Para mim, depois de ter tido mais contato com a pesquisa de Pe, foi e está sendo natural "prestar mais atenção" em minhas aulas enquanto professora e enquanto aluno no curso de terça-feira.

Acho que o curso é uma experiência interessante para verificar se nossas atitudes - incluindo as de Pe enquanto educador - têm mudado com as leituras referentes ao projeto.

É assim que vejo um ponto em comum. É como se as reuniões do projeto existissem no sentido de promover *language awareness*, e as aulas de terça no sentido de verificar a ocorrência dessa na prática, procurando aprimorar/expandir os benefícios de conhecer e possuir *language awareness*.

P3 manifestou seu grande interesse pelo curso de língua, acreditando que as aulas foram importantes para se exercitar CL. Sem as aulas, os objetivos da pesquisa ficariam comprometidos, na opinião desse participante.

Em 07/8/02, durante a entrevista, P3 falou sobre o papel do curso de língua na pesquisa:

Um programa de formação de professores deve conter, além do elemento *language*, que a gente tem nas aulas; como trabalhar com a língua... eu acho que é importante o que a gente tem visto nas leituras, nas reuniões... Leituras nem sempre tão direcionadas à prática de sala de aula, leituras mais profundas são importantes para a formação dos professores. Devem sempre fazer parte: questões de pedagogia, de didática... eu não sei se dá para ensinar muito

para os professores. Eu vi que a gente vai estudar pedagogia crítica, eu acho que essas questões são importantes.

Didática, eu acho que cada professor tem a sua. Ele pode aprimorar, mas eu acredito que ele tem jeito para a coisa ou não... tem algumas pessoas que são super inteligentes mas não têm didática para passar as coisas para o aluno.

...

Eu acho que pelo fato de estar no começo da minha carreira, a parte de *language* é muito importante. Estudo de educação, pedagogia, metodologia de ensino é importante, as reuniões são importantes... Mais algum ponto, acho, é esse.

Para M1, as aulas tiveram significado especial. O fato de a monitora não dar aulas em classes limitou as possibilidades de ela analisar o impacto da teoria estudada na pesquisa em situações práticas de ensino e interação com os alunos. Todavia, M1 relatou como procurou estar atenta aos procedimentos adotados por Pe na condução das aulas do curso de língua.

Em 6/8/02, durante a entrevista, M1 avaliou o andamento da pesquisa e falou sobre o papel do curso de língua:

Sempre que eu vejo Pe explicando um determinado assunto, eu fico pensando como eu explicaria a mesma coisa para uma outra pessoa, eu acho que os meus olhos são muito diferentes. Eu fico prestando atenção para saber como eu explicaria determinado ponto. Eu acho muito legal a maneira como Pe sempre compara inglês com português... sabe? Para mim isso não era relevante e hoje é fundamental.

As considerações de M1 também reforçam as proposições de Cullen (1994), segundo as quais um módulo de estudo lingüístico pode contribuir para a formação de professores ao lhes propiciar situações em que sejam ilustrados procedimentos de ensino da língua-alvo.

3.3.3 - AS AVALIAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE AS REUNIÕES DA PESQUISA

Todos os participantes reconheceram a importância das reuniões para a fundamentação da pesquisa. De maneira geral, houve muitas críticas aos textos mais teóricos sobre as origens das línguas, sobre o histórico da CL e as relações com a Filosofia da Linguagem e a Psicolingüística. Os participantes foram unânimes na manifestação da preferência por textos que sejam mais relacionados à prática de ensino. P1 também destacou a importância da leitura sobre as contribuições de Vygotsky para o ensino, além de registrar em seus depoimentos uma clara preferência por textos relacionados a questões puramente lingüísticas.

Em seu relato final, P3 sugeriu que textos mais teóricos também têm sua contribuição. Entretanto, opiniões de P1, P2 e M1 revelaram que alguns desses textos geravam frustração e confusão.

Uma manifestação recorrente nos relatos dos participantes foi a eficiência do uso dos seminários. Segundo os participantes, ao apresentarem os textos, houve maior envolvimento deles com as reuniões. Isso tornou os encontros mais interessantes e dinâmicos, forçando-os a refletir mais sobre os assuntos estudados.

P1 destacou a eficiência dos testes-relâmpago adotados na última etapa da pesquisa. No final de algumas reuniões, aplicaram-se questionários com o objetivo de agilizar a atualização dos diários dos participantes. P1 aprovou essa iniciativa.

Para fundamentar essas constatações, transcrevem-se trechos dos relatos de cada participante.

P1 avaliando os textos lidos:

Bem, sobre os textos, repito o que já mencionei na última reunião: apesar de achar interessante, não acho tão fácil ou tão prático (pelo menos numa primeira impressão) textos sobre antropologia, biologia etc. SEI QUE SÃO CIÊNCIAS DE CONTATO E QUE A LINGÜÍSTICA APLICADA NÃO É "DE USO EXCLUSIVO" DOS ESTUDOS DA LÍNGUA. Como disse, acho uma leitura interessante, mas precisaríamos dispor de mais tempo para lidarmos com tais textos.

Assim, o que mais me interessou e ainda interessa foram/são textos específicos sobre língua e linguagem. Exemplos de textos que mais gostei: "*The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice!*", de Stephen Andrews (adorei!) e "*An essay concerning human understanding*", de John Locke (no qual encontrei muitas semelhanças com Saussure). Esta semana ainda vou ler com mais calma o texto de Rob Batstone (*Making sense of new...*). O texto *Language Awareness*, de Mittins, que tentei apresentar, é de fato um tanto confuso a meu ver. Também achei muito interessante o *handout* que continha uma espiral com os diversos estágios de consciência (Damásio) ou não-consciência (se é que posso assim dizer).

Quanto aos textos mais práticos e mais fáceis para serem lidos, gostei de "*Functions of Intonation*" e "*Diagnosing Errors*". Certamente pela apresentação do pessoal, os demais textos devem ser mais interessantes também.

Apesar da ênfase aqui dada aos textos que tratam sobre língua e linguagem, não posso me esquecer do texto sobre a teoria de Vygotsky que lemos ainda no início do curso. É, também, um texto interessante, embora não trate unicamente da linguagem, trazendo muitos conceitos da Psicologia [diário, 01/7/02].

Em 28/10/02, ao fazer sua avaliação final sobre a pesquisa, P1, novamente criticou alguns textos utilizados nas reuniões:

Confesso que no início do projeto não compreendia muito bem o motivo de lermos certos textos referentes à Psicologia e até Antropologia. Confesso também que nem compreendia ou imaginava a importância da tal *Language Awareness*!

P2 destacou a dificuldade de algumas leituras propostas nas reuniões em seu diário e na entrevista:

Estou escrevendo para expor minhas opiniões a respeito dos nossos encontros e discussões sobre a pesquisa.

Desde que comecei a participar do grupo, seja através das leituras dos textos que são encaminhados (apesar de ter dificuldades com temas muito profundos), das discussões que temos em grupo (troca de idéias) e principalmente com feedback após observação de aula, estou tendo maior percepção do modo como as crianças aprendem [23/7/02 - diário].

Eu acho que todas as atividades propostas foram importantes. Os textos - quer dizer, nem todos, eu acho que alguns não serviram. Aquele sobre... não lembro... era tão confuso que eu nem captei. Mas tinham outros que eram mais diretos... já vai direto ao ponto, não fica nos primórdios da civilização para chegar no que realmente se quer fazer. O último texto que você passou me deixou nervosa... eu parei. Era um texto sobre "bottom-up" "top-down" reading. Eu gosto mais das dicas, como dar exercícios em sala de aula, como gerenciar participação em sala de aula. Eu acho que as observações contribuem nesse sentido, por exemplo, você me falou que eu precisava parar de dar aula particular para o [nome do aluno] dentro do grupo, eu achei ótima a dica [07/8/02 - entrevista].

A avaliação final de M1, em 07/11/02, também registrou a dificuldade para lidar com textos mais teóricos:

O primeiro contato com o conteúdo foi um pouco frustrante quando muitas das teorias estudadas pareciam distantes de minha realidade enquanto professora. Era difícil entender o propósito dos textos que estavam sendo lidos e inclusive do próprio projeto, já que minha experiência profissional, diante dos outros professores, apresentava-se restrita.

As reflexões de P3 sobre as leituras foram mais brandas com relação aos textos teóricos. Este trecho faz parte da entrevista de P3, em 07/8/02:

...eu acho que é importante o que a gente tem visto nas leituras, nas reuniões... Leituras nem sempre tão direcionadas à prática de sala de aula, leituras mais profundas são importantes para a formação dos professores. Devem sempre fazer parte: questões de pedagogia, de didática... eu não sei se dá para ensinar muito para os professores. Eu vi que a gente vai estudar pedagogia crítica, eu acho que essas questões são importantes.

Os participantes registraram, em diversos momentos, sua satisfação com o uso de seminários para debater os textos propostos.

Bem, Pe, o que mais me motivou ao longo do semestre é que eu sempre saía das reuniões pensando nas tantas perguntas e principalmente suas possíveis respostas - se é que essas realmente existem - ou precisamos buscá-las??? A oportunidade de ler tais textos e discutir em grupo é um privilégio... Sei que meus relatos, assim como os de meus colegas, são necessários para dar andamento à pesquisa, mas confesso que também "tiro proveito" (no bom sentido, claro!) dessas reuniões, conhecendo um pouco mais sobre teoria, "aumentando minha bagagem", preparando-me, desde já, para futuramente prosseguir em meus estudos... [P1 - diário em 01/7/02].

E eu acho que... eu, pelo menos, comecei a participar melhor do projeto quando você passou pra gente ler os textos e dar os seminários. A coisa vingou mais. Antes eu estava menos envolvida, meio perdida... eu ouvia o que você falava... Depois que todo mundo começou a

falar, eu me envolvi mais. É porque é a sua interpretação do assunto, você aprende mais, tem que falar e escrever alguma coisa sobre o texto [P2 - entrevista em 07/8/02].

A leitura de textos e as apresentações dos colegas e a minha própria fez com que eu passasse a refletir sobre os temas e isso é consciência lingüística (entender e produzir determinado assunto). Usei minha CL e entendimento para formular respostas às perguntas que você propôs nas reuniões [P2 - diário em 02/9/02].

A questão de você distribuir textos para nós fazermos apresentações está muito legal, a gente se aprofunda mais, as discussões são mais interativas, você acaba se lembrando de coisas que aconteceram dentro das suas aulas na hora de preparar a apresentação, então, mais legal [P3 - entrevista em 07/8/02].

Além desses depoimentos, a aprovação dos seminários pode ser confirmada na avaliação final que os participantes fizeram da pesquisa. As transcrições dessas avaliações encontram-se na seção 3.3.6.

3.3.4 - OBSERVAÇÕES DE AULAS - CONTRIBUIÇÕES NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES

De modo geral, as observações de aula foram percebidas como importantes no desenvolvimento da pesquisa. Mesmo no caso de M1, que não dava aulas em classes, as discussões sobre as observações durante as reuniões de pesquisa contribuíram para aumentar a percepção da aplicabilidade de CL na sala de aula.

M1 sentiu que poderia ter refletido mais sobre a relação entre CL e a sala de aula se estivesse trabalhando regularmente com grupos de alunos. Pe sugeriu que M1 observasse aulas de colegas na EP. Essa sugestão ficou registrada na entrevista, em 06/8/02, quando M1 disse:

Eu acho que a sugestão que você deu na última reunião para eu observar aulas de outros professores para pensar sobre o lado prático da pesquisa foi muito boa. Já que eu não tenho turma, posso pensar sobre as aulas de outros professores e analisar exemplos de sala de aula.

Infelizmente, restrições nos horários de M1 não permitiram que essa sugestão fosse implementada. Apesar disso, M1 teve a oportunidade de observar Pe nas aulas do curso dos monitores, além de ter auxiliado, individualmente, alunos com dificuldades, durante as monitorias.

Para P1, as observações foram úteis e deveriam ser mais freqüentes na EP. Segundo P1, as observações de aula contribuem com o aperfeiçoamento profissional do professor,

mesmo quando não são feitas pelo coordenador da escola. Segundo a professora, as observações contribuíram para esclarecer os objetivos da pesquisa.

Sobre as observações de aula, foi muito engraçado. É sempre bom ter essas observações de alguém com mais experiência. Acho que o número foi suficiente... eu gostaria de ter mais. Contribuiu porque, como disse, eu agora estou mais atenta a perceber que o aluno está tendo dificuldade... Como aquela aluna do sábado, que errou e eu passei até superestimando... Puxa, um aluno de intermediário 3 sabe isso, não vou voltar; puxa, mas às vezes não sabe. Tá na hora de parar. Então, agora eu acho que estou mais atenta. Como teria contribuído mais? Eu acho que pela frequência, talvez mais, mais observações teriam trazido mais discussões. Satisfação com o projeto, eu estou satisfeita, eu até brinquei com você... Eu estou tirando proveito das reuniões pra poder ler, né? E o desenvolvimento da pesquisa acho que... agora está claro, no começo eu tinha dúvidas, puxa,... o que será que o Pe está querendo... [entrevista, 07/8/02].

Durante a entrevista, P1 fez uma sugestão sobre a utilização de aulas gravadas em vídeo. O benefício, segundo P1, seria proporcionar aos participantes da pesquisa momentos para analisar situações práticas de sala de aula.

Uhm... Na minha opinião acho que os professores têm que ter uma bagagem teórica, então eles teriam que fazer algumas leituras como a gente tem feito, mas acho que principalmente analisar situações reais que acontecem em sala de aula. Então, por exemplo, numa discussão, né, nesse curso sobre... A gente teve o texto, nós lemos, e aí, o que poderia ser feito era trazer um vídeo por exemplo de um professor corrigindo alunos e discutir, até que ponto a correção foi eficiente, o que você teria feito, o que não teria feito. Qual a reação dos alunos, né? E através de observação de aulas, um observador, que não, não apenas o coordenador, mas entre professores, eu acho que essa parte prática, além de teórica, é muito interessante. Eu percebi que nas nossas discussões eu queria muito ter levantado várias situações reais, mas como não havia tempo... [entrevista, 07/8/02].

A sugestão de P1 não foi implementada durante a pesquisa por limitações de tempo. Não era possível replanejar as atividades de observação de aula nessa ocasião. Entretanto, as últimas reuniões da pesquisa, no mês de outubro, foram reservadas para o debate de situações práticas constatadas nas aulas dos participantes. As situações deveriam ser apresentadas pelos próprios participantes, baseando-se em auto-observação ou pela solicitação de observação por um colega da EP, preferencialmente um participante da pesquisa. P1 apresentou uma relação de eventos que ela observou em suas aulas. Esses dados foram tratados da seção 3.2 deste capítulo.

Durante a entrevista, em 07/8/02, P2 manifestou sua opinião sobre a importância das observações de aula durante a pesquisa. Para essa participante, as observações contribuíram para que ela ficasse mais atenta aos alunos, sendo mais cuidadosa ao preparar e selecionar material para usar com as crianças. P2 foi a única participante que registrou sua observação de mudança no comportamento dos alunos nas aulas em que Pe estava presente. Segundo ela, os

alunos participavam mais nas aulas observadas, fazendo com que ela aguardasse as observações com entusiasmo.

Eu senti que havia relação entre as reuniões e as observações de aula. Principalmente aqueles alunos que fazem muitas perguntas. Mas eu achei que quando você estava na aula os alunos prestavam mais atenção ao que eu dizia e que eles participaram mais do que o normal. Quando você não estava lá, eles não faziam tantas perguntas. Eu acho que eles queriam mostrar o tanto que eles sabiam... eu me perguntava, por que eles não fazem isso todas as aulas? Sabe, a aluna que perguntou por que eu falo behind de um jeito diferente da professora da escola... não tem esse tipo de pergunta quando você não está lá! Eu fico pensando, por que eles ficam perguntando isso agora? [entrevista]

Durante a entrevista, Pe conversou com P2 sobre seu relato, alertando-a que poderia haver diferentes justificativas para a sua percepção de maior participação dos alunos nas aulas observadas: (1) pode ser que o comportamento dos alunos realmente mude, (2) pode ser que Pe tenha dado sorte, e (3) pode ser que P2 não perceba os eventos a menos que eles sejam registrados. Em função dessa conversa, Pe sugeriu que P2 fizesse gravação de suas aulas para posterior visionamento. A sugestão não foi implementada.

Na opinião de P3, as observações foram importantes para esclarecer os objetivos da pesquisa. Durante a entrevista, em 07/8/02, o professor declarou:

Eu me lembro que comecei a entender CL a partir de uma observação de aula. Você estar a par da língua que está usando, por que está usando determinadas formas... Foi quando Pe observou uma das minhas aulas e um dos alunos foi utilizar o verbo *jump* e eu só pensei no verbo *jump* dentro daquele contexto da unidade. Então, quer dizer, Pe teve aquela consciência de pensar: será que ele não quis dizer uma outra coisa?

Eu acho que a consciência começa a se manifestar a partir desses momentos. Quer dizer, você tem que estar ligado a todos esses aspectos. Quer dizer, será que o aluno pensou aquilo mesmo ou pensou em alguma coisa diferente... [entrevista]

Na verdade, durante a aula observada, havia um exercício no qual aparecia o termo "*high heel shoes*". Um dos alunos de P3 perguntou se *heel* era salto, e P3 disse que sim. Pe destacou esse evento no relatório de observação de aula porque ele conhecia o aluno e sabia que ele praticava hipismo. Após a aula Pe esclareceu que o termo *heel* não se aplica ao salto do hipismo, após constatar que o aluno havia pensado o contrário. Esse evento ilustra apenas a importância do conhecimento do mundo do aluno pelo professor na construção e negociação de significados em sala de aula. Apesar de P3 não ter se lembrado dos detalhes durante a entrevista, o importante é que o evento lhe fez pensar sobre a importância dos princípios que ele ilustra. Isso ficou registrado no relato de P3.

Ainda sobre as observações, P3 sugeriu que a frequência da atividade deveria ser maior. Na mesma entrevista, o professor disse:

As observações de aula foram legais, mas acho deveria haver mais observações. Não porque é Pe que observa, mas mesmo se fosse outro professor, mostra algumas coisas que o professor observado não nota nas suas aulas. Foi bom receber feedback. Pe mostrou pontos positivos, que eu deveria continuar explorando nas aulas, por exemplo, minha paciência com os alunos, minha calma, principalmente com os adolescentes, e me ajudou em pontos críticos porque eu percebi que eu devia melhorar algumas coisas para facilitar a aprendizagem dos alunos. Observação é sempre boa. Eu acho que deve haver mais.
Eu gostaria de ouvir minhas aulas porque isso pode me ajudar a perceber onde posso melhorar. Isso vai ajudar. Talvez eu perceba coisas que você não percebeu ou registrou que eu possa achar importante repensar [entrevista].

Salienta-se que P3 foi o único participante que pediu para ouvir as gravações das aulas observadas. Apesar de as gravações terem sido feitas especificamente para que os participantes pudessem fazer uma avaliação retrospectiva de suas aulas ao receber o relatório de Pe, apenas P3 fez uso do material.

Assim como em outros momentos da pesquisa, Pe optou por não forçar os participantes a seguirem determinadas recomendações feitas por ele durante a pesquisa. Essas decisões foram tomadas com o objetivo de minimizar a influência da autoridade de Pe, diretor da EP, no andamento da pesquisa. Entretanto, deve-se registrar que um pesquisador mais exigente com relação ao cumprimento das atividades de pesquisa poderia ter obtido dados mais abrangentes durante a investigação.

3.3.5 - CONSIDERAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE AS MUDANÇAS ENTRE AS ETAPAS DA PESQUISA

As mudanças que ocorreram entre uma e outra fase da pesquisa decorreram dos ajustes de horário nas atividades dos participantes. Levando-se em conta as constatações durante a primeira etapa da pesquisa, entre agosto de dezembro de 2001, Pe julgou apropriado separar as aulas de língua das reuniões para estudo sobre CL.

P1 e P3 avaliaram essa separação de maneira positiva. M1 não participou da primeira etapa da pesquisa junto com Ps; portanto, ela não comentou essa mudança. P2 destacou aspectos positivos e negativos da mudança, como se pode observar nos relatos transcritos abaixo.

Em 07/8/02, durante a entrevista 1, P2 fala sobre a separação entre aulas e reuniões:

Quando a gente fazia o curso e as leituras junto, eu sentia que era legal porque ao mesmo tempo em que se introduzia um assunto, se estuda alguma coisa sobre a estrutura daquele assunto.



Com o curso separado eu acho que a gente vê as coisas mais isoladamente. Não que seja ruim, mas eu gostava de como era antes... Só que não era todo mundo que gostava, né? Então fica difícil tentar deixar todo mundo feliz...

...

Com a separação entre as aulas e as reuniões, a gente conseguiu organizar melhor o andamento das atividades....

Durante a entrevista, também em 07/8/02, P1 discorre sobre as mudanças, destacando as principais vantagens:

Sobre o desenvolvimento do curso, a mudança de horário. Ah, dizer que, eu achei ótima! Porque, eu percebo que... acho que no país todo, não é porque é professor de inglês que gosta de Linguística, que gosta de investigar questões sobre a língua... Eu acho que cada um aqui tem um plano pro futuro, o meu está bem definido, eu gosto disso, então achei ótimo que apenas pessoas que curtem esse tipo de trabalho estejam envolvidas, então achei bom. As maiores contribuições... gosto muito das leituras, no começo eu me sentia muito perdida com aqueles textos mais relacionados à Psicologia e Antropologia, é, mas os textos que tratam mais sobre língua, lingüística eu gosto bastante e acho que pra minha formação, aumenta meu conhecimento e muito, eu conheço novos autores, acho ótimo.

Durante a entrevista de P3, o participante apresenta sua avaliação da mudança:

Naquele momento foi muito bom separar. A gente já havia tido uma introdução do assunto e eu acho que para o professor que achou interessante ele disse, olha, eu estou interessado e, daí se formou o grupo de pesquisa. Ficou melhor porque está mais direcionado e o pessoal ficou mais envolvido.

Eu acho que a separação das aulas das reuniões não foi ruim. A partir do momento que eu comecei a trabalhar no projeto, eu comecei a tentar aplicar isso nas minhas aulas e comecei a tentar levar os ensinamento para as minhas aulas de terça e quinta, como aluno. Eu sempre tento perceber onde está a CL... eu estou mais consciente ou não? Eu tento avaliar nas aulas - eu professor e eu aluno, como as aulas estão favorecendo determinadas competências... Na segunda-feira, a gente fala sobre a pesquisa, e nas minhas aulas eu procuro aplicar a teoria... Acho que está caminhando junto.

Esse curso que a gente faz é bem acoplado.. a teoria e a prática. As reuniões são legais porque são produtivas. A gente aprende a teoria, os participantes discutem exemplos de sala de aula e a gente ainda tem aulas de língua. Acho que os outros professores também, né?

Acho fundamental que você tenha teoria e as aulas, porque assim a gente pode ver como essa teoria se relaciona com as coisas de sala de aula. O que eu devo fazer na hora que surge um problema assim? Então a gente vê na prática, durante as aulas, como a teoria ajuda. Nas reuniões a gente discute a teoria, e acho que fica faltando um pouco a exemplificação imediata de como a teoria contribui para a prática. Por isso é bom termos as aulas de língua também.

3.3.6 - AVALIAÇÕES FINAIS DOS PARTICIPANTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A SUA FORMAÇÃO

Nesta seção são transcritas as avaliações finais que cada participante fez sobre as contribuições da pesquisa para a sua formação e o seu desenvolvimento profissional. São

apresentadas, seqüencialmente, as avaliações de P1, P2, P3 e M1. Destacam-se algumas opiniões que foram analisadas em seções anteriores.

Avaliação final de P1 - 28/10/02:

O que primeiramente me motivou a participar das reuniões foi o interesse pessoal que tenho em ler todo tipo de texto relacionado à área de Linguística Aplicada. Eu já havia me formado quando começamos nossas reuniões e não queria perder contato com esse tipo de leitura. E mesmo se até hoje estivesse cursando a faculdade, eu teria participado da mesma forma. Em suma, o que eu buscava a princípio era o enriquecimento enquanto estudiosa da área por meio da leitura de tais textos.

Confesso que no início do projeto não compreendia muito bem o motivo de lermos certos textos referentes à Psicologia e até Antropologia. Confesso também que nem compreendia ou imaginava a importância da tal *Language Awareness*! Eu nem sabia ao certo do que se tratava, nem me atrevia a tentar conceituar, como agora já o faço apesar de saber da complexidade do assunto. Mas continuei participando, já que tinha como objetivo ler, ler, ler...

Acho que no começo foi um pouco cansativo, devido à dinâmica e aos textos. Acho também que foi muito mais difícil, pois tudo parecia-me muuuuito “nebuloso”. A partir de agosto de 2002, senti que todos estavam mais participativos, mais motivados e empolgados com as discussões e isso a meu ver deve-se ao tipo de leitura (muito mais direcionada à questões linguísticas) e à própria dinâmica adotada (apresentações, atividades em grupo, “exercícios-relâmpago” em que tínhamos que responder à algumas perguntas em cinco minutos!...) Essas nossas últimas reuniões foram sem dúvida muito mais interessantes do que as primeiras.

Acho que apesar de nossas limitações – afinal, estamos apenas começando – pudemos relacionar muito dos conceitos aprendidos à nossa própria realidade. Tanto é que agora, nesses últimos encontros, faremos o levantamento de dados de sala de aula e a reflexão sobre os mesmos baseando-nos no que aprendemos nas reuniões.

Todo o processo foi longo. Mas foi muito gratificante para mim por ter me dado a oportunidade de ler tantos textos interessantes que poderão agora me auxiliar na busca de um tema para meu mestrado (quem sabe?). Foi gratificante também por ter sido eficiente, no sentido de ter ensinado conceitos que eu até então nunca havia aprendido e por ter esclarecido conceitos apresentados no início do projeto e que não haviam sido tão bem explorados como foi feito / está sendo feito nessa fase final.

Sobre as leituras, destaco algumas que considero mais importantes e interessantes: os textos “*Diagnosing Errors*”, “*Functions of Intonation*”, “*Making Sense of New Language: a discourse perspective*”, todos os textos que li para apresentar sobre Pedagogia Crítica e Pensamento Crítico, os textos sobre Redundância e Distintividade, a teoria de Ausubel, o conceito de Interação de Merrill Swain e o texto de Douglas Brown sobre Communicative Competence.

Após ter participado de nossas reuniões, sinto-me extremamente PRIVILEGIADA por dois motivos:

- pelo conhecimento que todas as leituras e discussões me proporcionaram e que me fizeram tirar uma nota muito satisfatória na prova escrita que fiz ao prestar o concurso para a vaga de professor-substituto na Universidade. Senti-me extremamente segura no momento da prova, pois não me baseei em “achismos” para defender meus pontos de vista, sendo capaz de citar autores para sustentar meus argumentos.

- por saber lidar “melhor”, na minha opinião, com as ocorrências de sala de aula: correção de erros, questões sobre distintividade, redundância, *misunderstandings* e, principalmente, hoje, dou voz aos meus alunos com uma frequência muito maior do que eu costumava fazer. Isso me permite identificar suas dificuldades, seus anseios quanto ao inglês. Hoje, priorizo o que meus alunos têm a dizer, não apenas com relação aos assuntos do livro que usamos em sala de aula, mas com relação ao que eles sentem ao estudar a língua, como eles gostam de estudar, de serem corrigidos, o que eles acham de uma determinada atividade, o que é mais apropriado para eles. E vou confessar uma coisa: na sala dos professores é comum ouvirmos

dois ou mais colegas discutirem o que fazer com o aluno que comete um determinado tipo de erro, o que fazer quando o aluno não interage e outros questionamentos. Já ouvi alguns desses comentários e automaticamente lembrei-me das reuniões e das discussões sobre esses tópicos. E posso dizer que nesse ponto sinto-me, sim, mais bem preparada **TECNICAMENTE** (por ter lido mais a respeito) ou **MAIS CONSCIENTE, ALERTA, ATENTA** a essas ocorrências do que um professor que nunca parou para pensar sobre esses aspectos.

Bem, acho que esse é o meu feedback geral do projeto.

Agradeço a oportunidade. Sem dúvida, foi uma experiência enriquecedora...

Avaliação final de P2 - 21/10/02:

Acima de tudo, gostaria de dizer que ao participar do projeto, mudanças ocorreram e ocorrem na maneira como me comporto como professora de inglês e também como futura professora de português. Em primeiro lugar, a maior mudança para mim foi no sentido da organização. Recebi críticas que fizeram de mim uma pessoa mais atenta a este lado da profissão. Um outro aspecto, foi o de introduzir nas aulas atividades mais desafiadoras aos alunos: fazer com que eles usem mais vocabulário, mais língua-alvo e serem expostos a materiais que incentivem o gosto pelo inglês. Gostaria de dizer também que minha interação com os alunos melhorou muito após a leitura de textos e a troca de idéias com participantes: dicas sobre como poupar o uso de minha voz, o uso da lousa nas aulas, formação de *groupwork* ou *pairwork*, foram importantes para que os alunos interagissem. Bem, em relação aos estudos de texto durante todo o decorrer do ano, posso dizer que foi de grande importância para mim pois, fizeram com que eu refletisse em todos os aspectos que mencionei anteriormente. É claro que nem todos os textos me ajudaram, pois alguns eram difíceis de entender, portanto, autores que viajam muito ao descrever determinado assunto fazem com que eu me perca na leitura. Por exemplo, Mittins, ao tratar de criatividade e Aronoff, sobre as origens da língua. Gosto de autores que são mais diretos ao escreverem seus textos. Adorei ter lido Merrill Swain e Carl James. Também gostei muito de expor alguns assuntos após leitura dos textos. Acredito que todos nós ficamos mais envolvidos no projeto. Não posso esquecer de dizer que as observações de aula foram super importantes para mudanças ocorridas em mim como profissional. Quero confessar que no começo, após escutar seus comentários sobre minhas aulas ficava um pouco frustrada e triste, mas depois de pouco tempo percebi que as críticas eram construtivas e me deram força para buscar melhorias, que acredito são visíveis, não é mesmo? Pena que nem todos os professores participaram do projeto, afinal de contas é um processo de estudo e aquisição de novas idéias na formação de professores.

Avaliação final de P3 - 28/11/02:

Inicialmente, gostaria de expressar o meu agradecimento pela oportunidade de ter participado do projeto e também ressaltar a importância de iniciativas como esta dentro de uma escola de línguas, como também em outros campos da educação. Isso só tem a acrescentar no crescimento profissional do indivíduo e lhe dá a certeza de estar trabalhando em prol de algo melhor para a sua carreira, com o apoio de uma escola de alta qualidade e que se preocupa com o desenvolvimento dos seus profissionais. É pena sabermos que o mesmo não acontece em outras escolas.

Em resumo, o que mais me atraiu a participar do projeto, além da facilidade de ele ter sido realizado dentro do meu local de trabalho, foi o fato de ser um projeto de mestrado, ou seja, dentro do contexto em que me encontro atualmente, estudando Letras em uma faculdade. Faz parte dos meus planos trabalhar com pesquisas, o que já faço num grupo de iniciação científica, assim como também me empenhar em futuros projetos de mestrado e doutorado. Portanto, foi de grande valia a noção de como se conduzir uma pesquisa, um trabalho bem elaborado e saber das aberturas para aprofundamentos e pesquisas mais específicas que cada

trabalho pode gerar. Foi importante também conhecer um pouco da lingüística aplicada e o que ela estuda, já que esta é uma das áreas pelas quais eu posso vir a me interessar. Quanto às reuniões em si e aos vários textos trazidos para leitura e discussão, é claro que existem aqueles com os quais nos identificamos mais. No meu caso, levando-se em conta as experiências com as aulas que já tive, os mais variados tipos de alunos com quem já trabalhei e as turmas atuais, me chamaram atenção os textos voltados para a prática em sala de aula, em que procedimentos diversos eram apresentados e comprovados à base de pesquisas reais, como por exemplo os textos de "*homework and correction!*", "*class presentation*", "*giving feedback*", entre outros de linguagem menos teórica. Foi muito interessante se ter conhecimento de que as mesmas vivências que temos em sala de aula hoje em dia já foram algum dia documentadas e profundamente analisadas, procurando-se estabelecer um padrão para certos procedimentos. Mais interessante ainda foi constatar que naturalmente e, talvez sem conhecimento prévio, só pela experiência, fazem parte de um padrão, de procedimentos também documentados. É claro que alguns acertos são sempre necessários, e eles são conseguidos pela troca de experiências e também por estudos específicos. Pudemos compartilhar vários exemplos de sala de aula, casos dos mais diferentes, em que pudemos discutir a aplicação do que estávamos estudando. Isso também foi muito enriquecedor. Mas o mais interessante mesmo é o que vai ficar guardado conosco para que possamos desenvolver ainda mais é, sem dúvida, o "*language awareness*". A partir de agora, somos professores mais conscientes em relação à nossa língua, à língua-alvo, e em relação ao mecanismo de se aprender uma nova língua. Temos que estar atentos às formas de aprendizagem dos nossos alunos, seus *backgrounds*, tendo-se em mente que são diferentes, e, por conseguinte, dever estar atentos a tudo que falamos em sala de aula, à forma que ensinamos, tentando visualizar as possíveis interpretações. Enfim, temos que pensar à frente dos alunos, prevendo muitas de suas reações e formas de recepção e absorção de conteúdos para que possamos agir como verdadeiros educadores no contexto dessa língua que se tornou universal e é procurada por tantas pessoas.

Avaliação final de M1 - 7/11/02:

O projeto com o tema "*language awareness*" desenvolvido com os professores da EP durante este ano foi realmente muito relevante para minha formação quanto professora de língua estrangeira.

Particularmente, o processo de envolvimento com o assunto foi progressivo. O primeiro contato com o conteúdo foi um pouco frustrante quando muitas das teorias estudadas pareciam distantes de minha realidade enquanto professora. Era difícil entender o propósito dos textos que estavam sendo lidos e inclusive do próprio projeto, já que minha experiência profissional, diante dos outros professores, apresentava-se restrita. Contudo, as discussões promovidas nas reuniões, as apresentações feitas pelos professores e minhas experiências com alunos nas monitorias permitiram que o assunto se tornasse realmente relevante e intrigante, quando esses fatores passaram a interagir. O curso regular de língua que freqüento duas vezes por semana também passou a ser um "laboratório", onde muitas vezes eu observava as indagações dos outros alunos e, principalmente, a atitude de Pe, como professor, ao lidar com a gramática, os textos, as diferenças culturais etc. Entretanto, o maior desafio era escrever textos sobre os tópicos estudados já que isso demandava tempo e muita reflexão diante de temas complexos.

Na minha opinião, muitos dos temas abordados dentro do parâmetro da consciência lingüística, como o da competência comunicativa, de apresentação, de feedback, de interação, enfim, soaram diferentes para mim. Inicialmente porque percebi, ou melhor, me tornei consciente de muitos dos processos pelos quais eu passei durante a aquisição do inglês. Consegui refletir sobre eles e, notei que havia sim uma explicação ou lingüística ou, às vezes, psicológica para tudo aquilo.

Outro ponto relevante a ser apontado é que o projeto me incitou muito a propor, futuramente, atividades e discussões diferentes, mas pertinentes dentro de uma sala de aula. Muitas vezes, o mais interessante é tentar entender a dificuldade pela qual o aluno passa, as associações, ou

melhor, as estratégias que ele elabora no processo de aprendizagem em geral para, dessa forma, tentar minimizar seus erros e confusões.

Contudo, o estudo dentro do campo de *language awareness* me pareceu muito vasto. Gostaria de continuar com algumas leituras, me manter atualizada sobre as novidades de estudos e talvez, quem sabe, iniciar uma carreira acadêmica com este assunto, já que no próximo ano estarei me formando.

Nesta seção foram apresentados os dados analisados para se responder a terceira pergunta da pesquisa: Um programa de formação de professores que vise a apresentar e explorar a noção de consciência lingüística no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deve conter o quê?

Para se responder essa pergunta, os dados obtidos foram trazidos nesta sequência: (1) informações sobre as expectativas dos Ps com relação à pesquisa; (2) as considerações sobre o papel do curso de língua na pesquisa: dos Ps sobre o curso de inglês para os professores, e de M1 sobre o curso de inglês para monitores; (3) as avaliações que os participantes (P1, P2, P3 e M1) fizeram sobre as reuniões planejadas para explorar a fundamentação teórica da pesquisa; (4) as considerações dos participantes sobre as observações de aula e as contribuições dessas atividades para o desdobramento desta pesquisa; (5) a análise que os participantes fizeram das mudanças e dos ajustes feitos durante o desenvolvimento do estudo e, finalmente, (6) um depoimento final de cada um dos participantes sobre a pesquisa toda.

À medida que a pesquisa se desenvolveu, Ps e M1 apresentaram sugestões e críticas sobre conteúdos e processos utilizados. Houve uma preferência por leituras de natureza prática, com ilustrações e recomendações sobre procedimentos de ensino. Na opinião dos Ps e M1, além das leituras realizadas, foram importantes as observações de aula, o curso de línguas e os seminários.

A pesquisa foi iniciada em agosto de 2001 com um curso de língua para os professores da EP. Durante as aulas desse curso, foram apresentados textos para que os professores conhecessem o tema e a natureza da pesquisa proposta.

Entre março de julho de 2002, em função das constatações da primeira etapa da pesquisa e, principalmente, restrições nos horários dos participantes, houve separação entre aulas e reuniões de pesquisa. As aulas aconteceram duas vezes por semana, tanto no curso dos professores participantes, como no curso dos monitores. As reuniões destinadas ao aprofundamento teórico sobre CL realizaram-se uma vez por semana, em horário diferente daquele das aulas dos cursos de língua.

Entre agosto e outubro de 2002, na terceira fase da pesquisa, houve alteração nos horários das aulas de língua, mas manteve-se o horário das reuniões de pesquisa.

Portanto, fizeram parte da pesquisa as seguintes atividades: aulas de língua inglesa, reuniões de pesquisa e observações de aula. Resumidamente, constatou-se que, na opinião dos participantes, um estudo de CL deve ter as seguintes características:

- buscar promover o estudo da língua inglesa. O fato de Ps e M1 freqüentarem cursos de língua lhes deu experiência prática sobre procedimentos de ensino sustentados pela CL. Um curso de língua integrado à pesquisa, desenvolvido em horário exclusivamente dedicado ao estudo de inglês, parece ser a melhor alternativa;
- contemplar estudo teórico por meio de leitura e debate. Apesar de haver preferência por textos centrados em questões de sala de aula e em metodologia de ensino, Ps e M1 reconhecem a importância de leituras em Psicologia, Lingüística, Lingüística Aplicada e Pedagogia para um estudo adequado de CL. Na opinião dos participantes, é importante a utilização de seminários que permitam sua participação ativa nesse estudo;
- orientar e ser orientado por eventos reais, provenientes das salas de aula dos participantes. As observações de aula são essenciais para evidenciar a aplicabilidade do estudo de CL. Na opinião dos participantes, eventos registrados durante as observações direcionam a atenção do professor para que ele reflita criticamente sobre os processos interativos em sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são retomadas as três perguntas de pesquisa e apresentadas as principais constatações realizadas durante este estudo. São apresentadas, também, considerações acerca das limitações desta pesquisa e sugestões de encaminhamento para futuras investigações.

Com base nos dados analisados no capítulo anterior, conclui-se que a definição de CL (primeira pergunta da pesquisa) foi percebida, pelos Ps e por M1, como sendo complexa. Houve momentos de insegurança e frustração, à medida que eles refletiam sobre a atribuição de significado para o termo. Por outro lado, os participantes da pesquisa não hesitaram em declarar que há relação entre CL e AC, e que essa relação fica evidente na valorização dos processos interativos de negociação de significados e processos comunicativos entre aluno(s) e professor. Para o professor, CL destaca a importância de se prestar atenção ao que o aluno diz, a necessidade de se analisar cuidadosamente os fatores que levam os alunos a cometer erros, e a importância de se ter cautela no tratamento desses erros.

As teorias estudadas durante a pesquisa reforçaram a importância de processos de ensino organizados, especialmente durante a apresentação de conteúdo. Constatou-se que a compreensão de CL com base nos seus objetivos é mais fácil do que a compreensão do significado do termo propriamente dito. Ou seja, CL se torna mais palpável à medida que se analisa como esse construto visa a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ps e M1 indicaram que o professor de ILE deve estar comprometido com a promoção do desenvolvimento de CL em si mesmo e em seus alunos, e que esse compromisso se relaciona a um processo mais amplo de conscientização. Ao se estudar CL, discutiram-se aspectos mais gerais sobre o processo de conscientização. Segundo Legutke e Thomas (1991), a conscientização pela educação é "a atividade mais importante do [...] professor" (p. 44).

CL e CC não são sinônimos na opinião dos participantes desta pesquisa, mas defende-se que CC relaciona-se com a manifestação de CL, e que o exercício de CL pode otimizar o desenvolvimento de CC, o que também é objetivo da AC. Pode-se considerar que essa tenha sido uma premissa da pesquisa, sustentada pela teoria apresentada no arcabouço desta dissertação.

Com relação ao impacto do estudo de CL na prática de ensino dos professores (segunda pergunta), a pesquisa permitiu a identificação de situações específicas em sala de aula que direcionaram a reflexão dos participantes. São elas:

- uso de língua-materna para comparação, organização e facilitação da apresentação de conteúdo e do tratamento de erros;

- empenho do professor no sentido de ouvir o aluno, buscando entender suas dúvidas, inseguranças e/ou desejo de contribuir durante as aulas;
- uso da metalinguagem, evitando exageros de terminologia profissional e zelando pela clareza e estabilidade das explicações;
- cuidado para não criar e sedimentar generalizações equivocadas sobre aspectos culturais, sociais e morais por meio do exercício de consciência lingüística crítica;
- valorização da subjetividade e da criatividade do falante;
- utilização de organizadores cognitivos estáveis, claros e abrangentes;
- tentativa de identificar eventuais aspectos positivos nos erros dos alunos que possam contribuir para que o professor entenda melhor como o aluno pode estar interagindo com a língua estudada;
- compromisso com interação durante atividades pedagógicas planejadas para desenvolver diferentes habilidades no uso da língua, por exemplo, produção escrita;
- monitoramento eficiente do tempo que é dado aos alunos para que eles possam processar o insumo lingüístico e produzir língua-alvo.

Há relatos dos participantes que sugerem a sua conscientização da importância das situações apresentadas acima. Pode-se afirmar que os Ps, particularmente P1, declararam que a pesquisa contribuiu para a modificação da sua prática pedagógica. Todavia, não há dados suficientes que permitam afirmar que houve mudança real nos procedimentos adotados pelos participantes nas aulas que eles ministram.

Sobre a terceira pergunta desta pesquisa (O que deve ser contemplado por um programa de formação baseado em CL), na opinião dos participantes, um estudo lingüístico contribui para o desenvolvimento dos trabalhos, uma vez que permite aos professores-em-formação vivenciar situações de aprendizagem sob a ótica de CL. Além do estudo de língua, devem ser abordadas teorias sobre Psicologia da Aprendizagem, Didática de Línguas e Lingüística Aplicada. Na opinião dos Ps e de M1, textos sobre procedimentos de ensino, que enfoquem situações práticas de sala de aula, devem ser considerados prioritários. Durante o estudo da teoria que fundamenta esta pesquisa, constatou-se que a utilização de seminários foi proveitosa, uma vez que promoveu participação mais ativa dos professores.

As considerações dos Ps e de M1 sobre a importância das observações de aula, no sentido de facilitar a compreensão de CL e a visualização da aplicabilidade do conceito, certamente depõem a favor dessas atividades.

Devem-se considerar, ainda, as contribuições da pesquisa para EP, para todos os participantes da pesquisa, para alunos e para professores de ILE.

O impacto da pesquisa na EP se deu no sentido de aproximar a escola de línguas da Universidade, destacando a importância da colaboração entre os profissionais que atuam nesses dois contextos. Muitos professores da EP, mesmo não tendo participado desta pesquisa, perceberam a importância de dar continuidade ao processo de desenvolvimento e formação profissional. Devido à pesquisa, o corpo docente da EP teve acesso a leituras anteriormente desconhecidas. Após o início deste estudo, alguns professores da EP se interessaram por disciplinas de diferentes programas de pós-graduação da região.

Ps e M1 declararam que planejam dar continuidade aos seus estudos, possivelmente em programas de pós-graduação; pode ser que a pesquisa venha a contribuir para a elaboração de futuros projetos de pesquisa. A motivação desses professores certamente contagia outros profissionais da EP, contribuindo para o desenvolvimento da instituição.

4.1- LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Esta pesquisa aponta diversas contribuições para o processo de formação de professores de ILE; entretanto, devem-se considerar algumas limitações deste estudo e apresentar sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas na área, ou em campos de conhecimento relacionados a ela.

Restrições com relação aos horários dos professores dificultaram a programação e a execução desta pesquisa. Para investigar adequadamente o impacto do estudo de CL na prática de ensino dos professores, talvez fosse necessário um estudo longitudinal, mais longo e profundo, que permitisse constatar o grau e a natureza das eventuais mudanças não só pelos depoimentos dos professores.

O fato de Pe ter representado uma série de papéis nesta pesquisa - professor, pesquisador, observador, diretor da EP, deve ser levado em consideração. Uma pesquisa sobre consciência requer a utilização de ferramentas de coleta de dados que permitam aos participantes verbalizar processos subjetivos de reflexão. O fato de Pe ser chefe dos professores na EP pode ter tido influências indesejáveis nos relatos dos Ps e de M1. A utilização dos diários durante esta pesquisa teve como objetivo capturar a perspectiva subjetiva dos professores; entretanto, a grande maioria dos registros ocorreu a partir de perguntas elaboradas por Pe, em vez de serem depoimentos espontâneos dos participantes.



A execução de pesquisas em contextos de trabalho pode comprometer a validade de dados provenientes de reflexão subjetiva, uma vez que os relatos dos sujeitos estudados podem ser considerados indicadores da qualidade do desempenho profissional desses indivíduos. Conciliar pesquisa e trabalho em escolas de línguas é uma tarefa desafiadora; entretanto, com o surgimento de um número maior de trabalhos dessa natureza, pode ser que a pesquisa passe a ser percebida como uma ferramenta essencial, e natural, para promover ensino eficiente, dinâmico, em aperfeiçoamento contínuo.

Esta pesquisa não contemplou o ponto de vista dos alunos ao analisar as mudanças na prática pedagógica dos professores pesquisados. Para responder adequadamente uma pergunta dessa natureza, em um paradigma etnográfico, devem-se considerar as opiniões e as reflexões dos diferentes indivíduos que atuam no contexto pesquisado. Pode ser que as alegações dos Ps e as constatações de Pe sejam percebidas de maneira distinta pelos alunos. Um estudo que contemple todas essas variáveis, entretanto, requer cronograma incompatível com as restrições de um mestrado. A expectativa é que esta pesquisa possa motivar outros trabalhos que promovam uma maior compreensão das questões investigadas.

Uma questão que poderia direcionar futuras pesquisas é a relação entre CL e idade dos alunos de ILE. Será que as crianças são mais sensíveis às propriedades da língua-alvo? É possível concluir que haja um momento ideal para que se promova um trabalho intensivo de conscientização lingüística? Esse momento tem relação com a idade dos alunos, com o seu nível de CC, ou com ambos fatores?

Com relação ao perfil dos professores que participaram desta pesquisa, deve ser destacado o seu alto grau de competência lingüístico-comunicativa. Essa situação pode não existir em outros contextos, o que implicaria a necessidade de formular um desenho de pesquisa adequado ao perfil dos participantes. Pode ser que, para professores com menor grau de competência lingüístico-comunicativa, haja pré-requisitos lingüísticos a serem alcançados antes de se poder propor atividades que explorem CL. Devem ser considerados os seguintes aspectos:

- até que ponto o grau de competência lingüístico-comunicativa dos participantes permite a compreensão e o questionamento das teorias estudadas;
- a motivação para explorar CL pode não estar presente em usuários da língua que ainda tenham muita dificuldade no seu uso;
- será que existe um nível de competência lingüístico-comunicativa a partir do qual o usuário se torna capaz de notar propriedades específicas do insumo lingüístico e refletir conscientemente sobre essas propriedades?

Futuras pesquisas poderiam esclarecer essas questões, e até investigar como CL pode contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de língua-materna. Quais as contribuições de CL para os processos terapêuticos em indivíduos com distúrbios psicolinguísticos.

Será que CL pode contribuir para a formação de professores de outras disciplinas, permitindo-lhes ajustar seus procedimentos de ensino às necessidades e às respostas dos alunos?

Outros estudos poderiam investigar as aplicações e as implicações da CL fora de contextos educacionais. Qual a relevância da CL para publicitários, políticos, coordenadores de equipes de trabalho?

O estudo teórico realizado nesta pesquisa esbarrou em questões desafiadoras: (1) como se manifesta a consciência?; (2) atividades que explorem CL podem prejudicar certos tipos de aprendizagem?; (3) ao tentar promover a percepção otimizada do insumo linguístico (materialização da língua), CL propõe a retomada de modelos de estudo da estrutura linguística?; (4) há relação entre motivação para aprender línguas e a manifestação de CL?; (5) se essa relação existir, CL é causa ou efeito da motivação para aprender línguas?

Finalmente, destacam-se as principais contribuições desta pesquisa para o pesquisador, que, ao final do processo, diz:

Assumindo que minha consciência não esteja me enganando, percebo que incrementei minha capacidade de aprender, de organizar atividades em equipe e de ser mais específico com relação aos objetivos das atividades educacionais que planejo. Encontrei respostas para um grande número de indagações pessoais acerca do processo da aprendizagem humana, da qualidade dos processos instrucionais, e da admirável natureza da linguagem humana. Junto com esses encontros vieram novos questionamentos, alguns deles apresentados acima.

A satisfação por ter chegado até este estágio do trabalho é grande, mas o desejo de continuar progredindo é maior. Afinal de contas, são as perguntas que nos motivam e nos impulsionam.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

ALLPORT, J. L. *The nature of language: a psychological perspective*. Oxford: J. L. Allport, 1974. 100 p. 100 p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, G. A new look on phonological 'redundancy'. Oxford: *ELT Journal*. vol. 40/4, 1986, p. 299-305.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ANDREWS, S. The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*. Exeter: Multilingual Matters, vol. 10, n. 2&3, 2001, p. 75-90.

ANDREWS, S. *The metalinguistic awareness of Hong Kong secondary school teachers of English*. Unpublished PhD thesis, University of Southampton, UK, 1999.

ANTUNES, C. *A teoria das inteligências libertadoras*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARNDT, V. N.; HARVEY, P.; NUTTALL, J. *Alive to language*. Perspectives on language awareness for English language teachers. Cambridge: CUP, 2000.

ARONOFF, M.; REES-MILLER, J. (ed.) *The handbook of Linguistics*. Malden: Blackwell, 2001.

ASHCRAFT, M. H. H. *Cognition*. 3rd ed. Upper Saddle River: Merrill-Prentice Hall, 2002.

ASHER, R. E. (ed.) *The encyclopedia of language and Linguistics*. Oxford: Pergamon, 1994.

ASPINALL, T.; CAPEL, A. *Advanced masterclass CAE new edition*. Oxford: OUP, 1999.

AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge*. A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic, 2000.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press, 1990.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action*. A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARRERA, S. D. *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental*. Tese de doutorado do Instituto de Psicologia da USP. São Paulo: USP, 2000.

BATSTONE, R. Making sense of new language: a discourse perspective. *Language awareness*. vol. 11, n. 1, 2002, p. 16-29.

BLATYTA, D. F. *Estudo da reação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

BOLITHO, R.; TOMLINSON, B. *Discover English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995.

BORG, S. Language awareness as methodology: implications for teachers and teacher training. *Language awareness*. vol. 3. n. 2, 1994, p. 61-71.

BRAHIM, A. C. S. M. *Texto e interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2002. (e)

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. Englewood Cliffs: Prentice - Hall, 1994.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. Englewood Cliffs: Prentice - Hall, 2000.

BURBULES; N. C.; BERK, R. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. Disponível em (<http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/ncb/papers/critical.html>). Consultado em 8 de agosto de 2002, 20h09min. (e)

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

CANDLIN, C. N. *The communicative teaching of English*. Harlow: Longman, 1975. (e)

CARRUTHERS, P. *Language thought and consciousness*. An essay in philosophical psychology. Cambridge: CUP, 1996.

CARSTAIRS-MCCARTHY, A. Origins of language. In: ARONOFF, M.; REES-MILLER, J. (ed.) *The handbook of Linguistics*. Malden: Blackwell, 2001, p. 1-18.

CARTER, R.; HUGHES, R.; MCCARTHY, M. *Exploring grammar in context*. Grammar reference and practice upper-intermediate and advanced. Cambridge: CUP, 2000.

CARTER, R.; KRAMSCH, C.; CANDLIN, C.; MCCARTHY, M.; COOK, G. *Language and creativity*. Symposium presented at the 13th AILA Congress: Applied Linguistics in

the 21st Century: opportunities for innovation and creativity. Singapore. 16-21 December, 2002.

CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001.

CARVALHO, A. M. P. Avaliação de habilidades lingüísticas em crianças com baixo rendimento escolar. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN. *ABRALIN*, n. 21, 1997.

CHAPLIN, J. P. *Dictionary of Psychology*. 2nd. ed. New York: Laurel, 1985.

CHIAVENATO, I. *Gerenciando pessoas*. O passo decisivo para a administração participativa. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT, 1965.

CHOMSKY, N. Review of Verbal Behavior. *Language*. n. 35, 1959, p. 26-58.

CHRISTISON, M. A. Multiple intelligence inventory for teachers. *TESOL Journal*, vol. 6, n. 1, 1996, p. 10-4.

CONCÁRIO, M. *A influência de padrões fonológicos e ortográficos do português brasileiro na pronúncia de inglês como língua estrangeira*. Monografia de conclusão de curso para a disciplina Modelos Lineares e Não-lineares em Fonologia, do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos do IBILCE. Mimeo, 2002a.

CONCÁRIO, M. *Em defesa da interação sobre interação*. Monografia de conclusão de curso para a disciplina Compreensão, Interação e Produção Oral em Língua Estrangeira, do programa de pós-graduação em Estudos Lingüísticos do IBILCE. Mimeo, 2002b.

COOK, G. *Language play, language learning*. Oxford: OUP, 2000.

COOK, V. The consequences of bilingualism for cognitive processing. In: DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (ed.) *Tutorials in bilingualism*. Psycholinguistic perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 279-99.

CORSINI, R. J. (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. vol. 3, New York: John Wiley & Sons, 1984.

CULLEN, R. Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, vol. 48, n. 2, 1994, p. 162-72.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. Traduzido por Laura Teixeira Motta. The feeling of what happens - Body and emotion in the making of consciousness. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANGERFIELD, L. Homework and correction. In: MATTHEWS, A.; SPRATT, M; DANGERFIELD, L. (ed.) *At the chalkface*. Practical techniques in language teaching. Walton on Thames: Nelson, 1985, p. 192-8.

DAWKINS, R. *The selfish gene*. Oxford: OUP, 1989.

DAY, R. (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1986.

DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. (ed.) *Tutorials in bilingualism*. Psycholinguistic perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

DES (Department of Education and Science). *Report of the committee of inquiry into the teaching of English language (The Kingman Report)*. HMSO, 1988.

DONMALL, B. G. (ed.) *Language awareness*. NCLE Papers and Reports 6. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 1985.

DROSDOWSKI, G. (ed.) *Duden*. Deutsches Universalwörterbuch. 3. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1996.

DUIJKER, H. C. J.; VAN RIJSWIJK, M. J. *Trilingual Psychology dictionary*. Vol. 1: English/French/German. Vienna: Hans Huber, 1975.

ELLIS, N. C.; LAPORTE, N. Contexts of acquisition: effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition. In: GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (ed.) *Tutorials in bilingualism*. Psycholinguistic perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 53-83.

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

FAIRCLOUGH, N. (ed.) *Critical language awareness*. Harlow: Addison Wesley Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow: Longman, 1996.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*. 3.ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISHMAN, J. A. (ed.) *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual matters, 2001.



FREEMAN, D. *Doing teacher research*. From inquiry to understanding. Toronto: Heinle & Heinle Publishers, 1998.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (ed.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996, p. 221-41.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (ed.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

FREIRE, P. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Moraes., 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. e

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARDNER, H. The theory of multiple intelligences. In: _____. *Intelligence reframed*. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 1999, p. 27-46.

GERVAI, S. M. S. *Formação de professores no contexto de uma escola de línguas*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUCSP, 1996.

GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. London: Continuum, 2000a.

GILLHAM, B. *The research interview*. London: Continuum, 2000b.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. São Paulo: *The ESP*, vol. 19, n. 2, 1998, p. 257-71.

GÖTZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H. *Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 1998.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. *Teaching practice handbook*. New edition. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995.

GREDLER, M. E. *Learning and instruction: theory into practice*. 3rd. ed. Upper Saddle River: Merrill-Prentice Hall, 1997.

GUDE, K.; DUCKWORTH, M. *Proficiency masterclass*. Student's book. Oxford, OUP, 1994.

HARMER, J. Planning. In: _____. *The practice of English language teaching*. New edition. Harlow: Longman, 1991, p. 256-75. e

- HAWKINS, E. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: CUP, 1984.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1979, p.5-26.
- JAMES, C. *Errors in language learning and use*. Exploring error analysis. Harlow: Addison Wesley Longman, 1998.
- JAMES, C.; GARRETT, P. *Language awareness in the classroom*. London: Longman, 1992.
- KANEOYA, M. L. C. K. *O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de estudos de línguas do interior paulista*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.
- KRAMSCH, C.; LAM, W. S. E. Textual identities: the importance of being non-native. In: BRAUNE, G. (ed.) *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999, p. 57-72.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis*. London: Longman, 1995.
- LANTOLF, J.P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.) *Vygotskian approaches to second language research*. Westport: Ablex, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. Foreign language teaching methodology and language teacher education. *AILA*, Amsterdam: 1993, p. 1-15.
- LARSEN-FREEMAN, D. Grammar. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001, p. 34-41.
- LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (ed.) *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic, 1992.

LECOMPTE, M. D.; SCHENSUL, J. J. *Analyzing and interpreting ethnographic data*. Ethnographer's toolkit vol. 5. Walnut Creek: Altamira, 1999a.

LECOMPTE, M. D.; SCHENSUL, J. J. *Designing and conducting ethnographic research*. Ethnographer's toolkit vol. 1. Walnut Creek: Altamira, 1999b.

LEGUTKE, M.; THOMAS, H. (ed.) *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman, 1991.

LEOW, R. P. A study of the role of awareness in foreign language behavior. Aware versus unaware learners. *Studies in second language acquisition*, n. 22, 2000, p. 557-84.

LEOW, R. P. Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language learning*, vol. 47, n. 3, 1997, p. 467-505.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (ed.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 109-27.

LIBERALI, F. C. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUCSP, 1994.

LOCKE, J. *An essay concerning human understanding*. Oxford: OUP, 1998.

LOFTUS, E. F.; KLINGER, M. R. Is the unconscious smart or dumb? *American psychologist*. vol. 47, n. 6, 1992, p. 761-5.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (ed.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. São Paulo: *The ESP*, vol. 19, n. 2, 1998, p. 169-84.

MAGALHÃES MAJOR, E.; CELEDÓN-PATTICHIS, S. Integrating sociopolitical awareness into a teacher education curriculum. *TESOL journal*, Spring 2001, 2001, p. 21-6.

MATTHEWS, A.; SPRATT, M.; DANGERFIELD, L. (ed.) *At the chalkface*. Practical techniques in language teaching. Walton on Thames: Nelson, 1985, p. 192-8.

MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>.

MEC/SEMT. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

MEDGYÉS, P. Queries from a communicative teacher. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: OUP, 1990, p.103-9.

MENDONÇA, M.C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.) *Introdução à Lingüística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2000, p.233-64.

MERIKLE, P. M. Perception without awareness. *American psychologist*. vol. 47, n. 6, 1992, p. 792-5.

MICHAEL, I. *The teaching of English: from the sixteenth century to 1870*. Cambridge: CUP, 1987.

MICHAELIS: *Moderno dicionário inglês-português, português-inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MITTINS, B. *Language awareness for teachers*. Ballmoor: Open University, 1991.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

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

MOURA, A. C. Em nome do pão. Análise de discurso crítica do portador de LER.

Disponível em

(http://www.google.com.br/search?q=cache:qMXTuTcckP8C:www.mourafilho.hpg.ig.com.br/pao.rtf+%22consci%C3%AAncia+ling%C3%ADstica%22&hl=pt&lr-lang_pt&ie=UTF-8), consultado em 16 de janeiro de 2003, 10h07min.

MURPHY, J. M.; STOLLER, F. L. (ed.) Sustained-content language teaching: an emerging definition. *TESOL journal*. vol. 10, n. 2/3, 2001.

NEWBROOK, J.; WILSON, J. *Proficiency gold coursebook*. Harlow: Longman, 2000.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, 1997, p. 409-29.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (ed.) *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann, 1993.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.

NUNAN, D. *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

NUNAN, D.; LAMB, C. *Self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge: CUP, 1996.

ORNSTEIN, A. C. *Teaching: theory into practice*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1995.

PAGLIARI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & ensino*. vol.4, n.1, 2001, p.11-36.

PALMER, H. E. *The principles of language study*. London: Harrap, 1922.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP, 1992.

PIERÓN, H. Dicionário de Psicologia. Traduzido por Dora de Barros Cillunan. Porto Alegre: Globo, 1974.

PINKER, S. *Learnability and cognition*. The acquisition of argument structure. Cambridge: MIT, 1989. e

PINKER, S. *The language instinct*. London: Penguin Books, 1994.

POPPELSTONE, J. A.; MCPHERSON, M. W. *Dictionary of concepts in general Psychology*. New York: Greenwood, 1988.

REBER, A. S. *The Penguin dictionary of Psychology*. Harmondsworth: Penguin, 1985.

REISBERG, D. *Cognition*. Exploring the science of the mind. New York: W. W. Norton, 1997.

RIBAS, M.H.; CARVALHO, M.A.; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: QUELUZ, A.G.; ALONSO, M. *O trabalho docente*. Teoria & Prática. São Paulo: Guazzelli - Pioneira Educação, 1999, p.47-60.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, 1990. e

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1986. e

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. A practical course. 2nd. ed. Cambridge: CUP, 1991.

ROBINSON, P. Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language learning*, vol. 45, n. 2, 1995, p. 283-381.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP, 1998.

ROSENSHINE, B.; MEISTER, C. Scaffolds for teaching higher-order cognitive strategies. In: ORNSTEIN, A. C. *Teaching: theory into practice*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1995, p. 134-70.

ROYEN, G. *Taalkundig inzicht voor school en leven*. Tilburg: Zwijzen, 1947.

SAUSSURE, F. *Course in general linguistics*. Translated by Roy Harris. Cours de linguistique générale. Chicago: Open Court, 1986.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M.H.; CARVALHO, M.A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, A.G.; ALONSO, M. *O trabalho docente*. São Paulo: Guazzelli - Pioneira Educação, 1999, p.19-36.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: _____. (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Technical report n. 9. Honolulu: University of Hawai'i, 1995.

SCHMIDT, R. *Awareness and second language acquisition*. ARAL, vol. 13, 1993, p. 206-26.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, vol. 11, n. 2, 1990, p. 129-58.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*. vol. 2, n. 2, 1981, p. 159-69.

SINCLAIR, J. *Language awareness in six easy lessons*. National Congress on Languages in Education, 1985.

SOUZA, L. M. A. *Análise do desempenho das habilidades fonológicas em crianças, em idade pré-escolar: modelo construtivista*. Dissertação de mestrado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo: USP, 2001.

STIBBE, A. Language, power and the social construction of animals. *Society and animals*. vol. 9, n. 2, 2001, p. 145-62.

STIBBE, A. Profit before compassion. *The construction of pigs in mainstream and industry discourse*. Paper presented at the 13th AILA Congress: Applied Linguistics in the

21st Century: opportunities for innovation and creativity. Singapore. 16-21 December, 2002.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed) *Principle and practice in Applied Linguistics*. Studies in honour of H. G. Widdowson. Oxford: OUP, 1995, p. 125-44.

SWAN, M. A critical look at the communicative approach. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: OUP, 1990, p.73-98.

THE PHILOSOPHICAL SOCIETY OF OXFORD. *The Oxford English dictionary*. Being a corrected re-issue with an introduction, supplement, and bibliography of a new English dictionary on historical principles. Vol. I. Oxford: Clarendon, 1933a.

THE PHILOSOPHICAL SOCIETY OF OXFORD. *The Oxford English dictionary*. Being a corrected re-issue with an introduction, supplement, and bibliography of a new English dictionary on historical principles. Vol. II. Oxford: Clarendon, 1933b.

THORNBURY, S. *About language*. Tasks for teachers of English. Cambridge: CUP, 1997.

TOMLIN, R. S.; VILLA, V. Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, vol. 16, 1994, p. 183-203.

TSUI, A. Input and interaction. In: _____. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995, p. 55-80.

UR, P. *A course in language teaching*. Practice and theory. Cambridge: CUP, 1996.

VAN DER BOSCH, J. H. Methodologie van het moedertaal-onderwijs in de eerste klasse h.b.s. en gymnasium. *Taal en Letteren*, n. 13, 1903, p. 145-58.

VAN ESSEN, A. Language awareness and knowledge about language: an overview. In: VAN LIER, L.; CORSON, D. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 6: *Knowledge about language*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1997, p. 1-9.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000, p. 245-59.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum*. Awareness, autonomy & authenticity. Harlow: Longman, 1996.

VAN LIER, L. Language awareness. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001a, p. 160-165.

VAN LIER, L. *Language awareness: what, when, and why?* Disponível em: <http://maxkade.miiis.edu/Faculty_Pages/lvanlier/language.html>. Acesso em: 15 jun 2001b. (e)

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VAN LIER, L.; CORSON, D. Encyclopedia of language and education. Vol. 6: *Knowledge about language*. Dordercht: Kluwer Academic, 1997.

VELMANS, M. (debate) Is human information processing conscious? *Behavioral and brain sciences*. vol. 14, 1991, p. 651-726.

VON DER GABELENTZ, G. *Die Sprachwissenschaft*. Leipzig: Tauchnitz, 1901.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de Monica Stahel. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (g)

WAHRIG, G. *Deutsches Wörterbuch*. München: Verlagsgruppe Bertelsmann, 1985.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*. vol. 28, n. 4, 1992, p. 548-57.

WHITE, L. J.; MAYLATH, B.; ADAMS, A.; COUZIIN, M. *Language awareness*. A history and implementations. Amsterdam: Amsterdam University, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers*. A social constructivist approach. Cambridge: CUP, 1997.



ANEXOS

ANEXO A1 - Páginas na internet com informações sobre os exames internacionais citados na dissertação	194
ANEXO A2 - Questionário 1	195
ANEXO A3 - Encontros entre Pe e professores na primeira etapa da pesquisa - datas e conteúdos explorados	196
ANEXO A4 - Atividades na segunda etapa da pesquisa - datas e conteúdos explorados nas reuniões e nas aulas dos Ps	199
ANEXO A5 - Encontros entre Pe e professores na terceira etapa da pesquisa - datas e conteúdos explorados	206
ANEXO A6 - Datas e conteúdos do curso dos monitores	210
ANEXO A7 - Entrevista 1	213
ANEXO A8 - Inventário para mapeamento de perfil de inteligências múltiplas	214
ANEXO A9 - Testes relâmpago utilizados nas reuniões com os participantes na terceira etapa da pesquisa	217



ANEXO A1 - PÁGINAS NA INTERNET COM INFORMAÇÕES SOBRE OS EXAMES INTERNACIONAIS CITADOS NA DISSERTAÇÃO

Todas as páginas foram consultadas em 30 de janeiro de 2003 e estavam em funcionamento.

Michigan ECPE - Examination for the Certificate of Proficiency in English

<http://www.lsa.umich.edu/eli/ecpe.htm>

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

<http://www.toefl.org>

IELTS - International English Testing Services

<http://www.ielts.org>

ACE - Access Certificate in English Language Teaching

http://www.pitmanqualifications.com/servlet/page?_pageid=422&_dad=cg2&_schema=PORTAL30

LCCI - London Chamber of Commerce and Industry

<http://www.lcci.org.uk/Lcci/Home/CandidateLogin.asp>

Cambridge ESOL - University of Cambridge English to Speakers of Other Languages

<http://www.cambridge-esol.org/exam/index.cfm>

ALTE - ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS OF EUROPE - para informações sobre os cinco níveis de competência ALTE 1, 2, 3, 4 e 5:

http://www.alte.org/can_do/framework



ANEXO A2 - QUESTIONÁRIO 1

Usado em 7 de dezembro de 2001, data do penúltimo encontro da primeira etapa da pesquisa. Este questionário foi utilizado, originalmente, em língua inglesa.

Partial assessment - course for teachers - December 7, 2001

Guidelines:

Please read the information below before you start answering the questions. This paper contains the questions you need to answer. Remember to write your answers in the examination book provided. You are allowed to use a dictionary and to consult your texts and notes. It is all right to answer the questions in Portuguese (partially or fully). If you feel that two or more questions can be combined and answered at once, make sure you indicate the questions you are combining and try to address the topic(s) in depth. Feel free to include examples, use metaphors and graphic information. Try to write each of your answers in no more than one page.

1. *Competence, communicative competence and language competence* are all concepts we have defined and studied. What are the components of communicative competence in light of those concepts?

2. Define language awareness (consciência lingüística, CL) and discuss how this term relates to communicative competence.

3. Saussure has defined language as a system of elements (concept-sound pattern) that coexist in two kinds of relations: a) syntagmatic relation, in discourse, b) associative relation, outside discourse. How relevant is this definition to the way presentation, feedback and intereaction are conducted in EFL classrooms?

4. Only for those planning to take part in the research project (Consciência lingüística no ensino de inglês como língua estrangeira: seu papel na abordagem comunicativa e na formação de professores). What do expect to benefit from this project?

ANEXO A3 - ENCONTROS ENTRE Pe E PROFESSORES NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA - DATAS E CONTEÚDOS EXPLORADOS

A primeira etapa da pesquisa foi conduzida entre agosto e dezembro de 2001. As unidades relacionadas neste anexo referem-se ao livro-didático 1 (LD1), utilizado no curso de línguas para os professores da escola pesquisada. Cada encontro teve duração aproximada de duas horas.

LD1: NEWBROOK, J.; WILSON, J. *Proficiency gold coursebook*. Harlow: Longman, 2000.

Data	Conteúdos explorados
24/8/01	Unidade 2: optou-se por iniciar o curso por essa unidade pelo fato de o tema ser aprendizagem e ensino. Foram discutidas mudanças na educação, particularmente as evoluções nas metodologias de ensino de línguas. Estudaram-se alguns modais (will, would, could), dando-se ênfase à questão da modalidade que pode ser influenciada pelos seguintes fatos: características do falante (modéstia, posição de poder), distanciamento da realidade (expressão de medo, receio, probabilidade), relação com tempo cronológico (p. 20-25, 30, 33).
31/8/01	Unidade 2: revisão de vocabulário relacionado a educação, a escola e a ensino-aprendizagem. Discussão sobre expressões idiomáticas e de <i>collocations</i> [locuções]. Técnicas para resumir textos jornalísticos e acadêmicos, localização de dispositivos de coesão e coerência. Debate com os professores sobre as principais semelhanças e diferenças entre textos acadêmicos em língua inglesa e em língua portuguesa (p.30, 26-29). DAWKINS (1989) - texto sobre "memes", em alusão a "genes". O texto, relacionado à sociobiologia, propõe que da mesma maneira que a preservação dos genes de um ser vivo é a motivação para a evolução, o aprimoramento e a sobrevivência das espécies, a sobrevivência do conhecimento humano e a propagação de determinadas culturas depende da qualidade e da importância dos "memes". O texto foi utilizado com o objetivo de apresentar aos professores visões alternativas sobre a origem e evolução das línguas e sua relação com a sobrevivência das culturas humanas. PINKER (1994) - foram selecionados trechos do livro <i>The language instinct</i>, o livro que motivou Pe a escrever o projeto da pesquisa. Os objetivos foram apresentar o autor aos professores e discutir a proposta de Pinker, baseada em Chomsky, na qual o ser humano tem um instinto inato para a aprendizagem de língua.
14/9/01	Unidade 2: textos narrativo-descritivos. Memórias dos tempos de escola (primeiro ou segundo grau). Foi sugerido que os professores comparassem suas lembranças com a sua percepção sobre a realidade das escolas hoje, principalmente com relação à disciplina dos alunos e a relação professor(es)-aluno(s), (p. 31-32). BACHMAN (1990) e BROWN (2000). Um seminário foi apresentado por uma das professoras. Foram explorados os conceitos de competência, competência comunicativa e competência em língua. O objetivo foi revisar as subcompetências que compõem o construto da competência comunicativa, revisitando os propósitos da abordagem comunicativa. Ao tratar desses textos, discutiu-se a noção de conhecimento, contrastando-a com a noção de instinto ou intuição.

Data	Conteúdos explorados
21/9/01	Unidade 2: fechamento da unidade, correção de exercícios estruturais. Exercício de compreensão oral - relacionado a estilos de aprendizagem e habilidades cognitivas (p. 26). Revisão dos textos lidos - ênfase dada ao conceito de competência comunicativa, às sub-competências relacionadas a esse construto, revisão da discussão sobre instinto e conhecimento. Unidade 1: relacionamentos (amigos, família, sala de aula). A apresentação do tema foi feita com base em um texto sobre conflitos entre adolescentes e seus pais (p. 14). O texto continha algumas lacunas que deveriam ser preenchidas com preposições, pronomes, conjunções, advérbios. Praticou-se leitura descendente e, em seguida, análise ascendente das orações. Foram trabalhadas as páginas 16, 17 e 18. Estudou-se regência verbal e as palavras <i>like</i> e <i>as</i>. Pe encorajou os professores a pensarem em pares mínimos com essas palavras. Um professor brincou: <i>He works like a dog.</i> (Significando trabalhar demais). <i>He works as a dog.</i> (Contanto sobre um programa humorístico na televisão que mostrava um desempregado que começou a trabalhar como segurança para o seu vizinho. Sua atividade principal era latir). Nessa oportunidade, discutiu-se com os participantes a questão da criatividade lingüística, a questão da ambigüidade e jogos e brincadeiras com palavras - <i>puns</i>.
28/9/01	Unidade 1: para agilizar o andamento da unidade, focou-se nos exercícios propostos pelo LD1 (p. 6-9). Discussão sobre aspecto verbal: simples e perfeito, em língua inglesa. Discutiu-se com os professores as vantagens e desvantagens de se ensinar os tempos verbais, um a um, e uma alternativa metodológica de organizar explicações sobre tempos verbais com base nos aspectos. O objetivo dessa discussão era verificar a sensibilidade dos professores com relação a princípios da aprendizagem significativa e o conceito de subsunçores (AUSUBEL, 2000). A leitura de Ausubel não aconteceu nesse momento (p. 11, 12, 19).
19/10/01	Unidade 1: discussão sobre fases da vida e os relacionamentos que cultivamos em cada uma delas. Debateu-se sobre uso de gíria e comportamentos lingüísticos nas relações humanas. Fechamento da unidade, correção de exercícios estruturais e revisão de textos descritivos: organização temática (p. 11-13, 17, 18).
26/10/01	Unidade 3: impacto da tecnologia na vida das pessoas: saúde, comunicação, viagens, cultura e imperialismo lingüístico (p. 34-37). Uso de metáforas e expressões idiomáticas: qual a relação com o momento sócio-histórico? Uma professora deu o exemplo da expressão "cair a ficha", comentando que gerações futuras que desconheçam a ficha telefônica poderão estranhar a expressão. Pe contou sobre uma das professoras americanas da EP que não entendia por que os sanduíches no Brasil começavam com "X-". A professora teve um surto de risadas ao ser informada que era uma adaptação do "<i>cheese</i>". Organização sintática: ordem dos constituintes nas orações, universais lingüísticos e curiosidades sobre determinadas línguas. O emprego das inversões entre sujeito e verbo na língua inglesa (p. 38) e as considerações por que o "incomum" é especial.

Data	Conteúdos explorados
9/11/01	Unidade 3, LD1. Produção de textos narrativos: seleção de conteúdo relevante e uso de organizadores discursivos (temporais e lógicos). Uma análise da preferência por verbos específicos na produção escrita, em vez da utilização de verbos coloquiais com advérbios para ênfase (p. 44-46)
16/11/01	SAUSSURE (1986) - um professor apresentou um resumo sobre o objeto de estudo da Lingüística na visão desse autor. Discutiu-se o conceito de signo lingüístico e a noção de sistema lingüístico. O interesse de Pe nessa leitura era apresentar as relações sintagmáticas e associativas, propostas por Saussure. A compreensão das relações associativas é fundamental para teorias da Psicologia dedicadas à cognição. Acreditou-se que a leitura sobre "processos associativos" já relacionados ao conhecimento de língua, e como esses processos são influenciados pela sociedade, seriam úteis na apresentação do projeto da pesquisa. Aplicabilidade das relações sintagmáticas: exercícios de preenchimento de lacunas em textos (<i>cloze exercises</i>). Um exemplo já havia sido feito na unidade 1; havia outros na unidade 3 (p. 37, 39)
23/11/01	Unidade3: fechamento da unidade. Correção de exercícios sobre inversão e sobre locuções adjetivas. Discussão sobre o papel da televisão e do cinema na divulgação da língua inglesa.
30/11/01	Apresentação do projeto de pesquisa - natureza da pesquisa, tema e perguntas de pesquisa. Pe apresentou o interesse por consciência lingüística e características desse construto que, aparentemente, envolveriam conhecimento e instinto no uso da língua.
7/12/01	Aplicação do questionário 1 - em condições de avaliação, com controle de tempo.
14/12/01	Encerramento da primeira etapa da pesquisa, discussão do questionário 1 e revisão dos conteúdos abordados no LD1 e dos textos explorados na apresentação do tema e da natureza da pesquisa.

ANEXO A4 - ATIVIDADES NA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA - DATAS E CONTEÚDOS EXPLORADOS NAS REUNIÕES E NAS AULAS DOS Ps

Com o objetivo de apresentar os conteúdos explorados durante a etapa dois da pesquisa, entre março e julho 2002, optou-se por organizar este anexo da seguinte forma:

Primeiramente serão apresentados os conteúdos das reuniões entre Pe, P1, P2, P3 e M1. Em seguida, apresentam-se os conteúdos das aulas ministradas por Pe para P1, P2 e P3. As aulas do curso dos monitores são o tema do anexo 2.6.

As quinze reuniões na segunda etapa da pesquisa, entre março e julho de 2002:

Data	Conteúdos explorados
05/3/02	Revisão dos textos estudados da primeira etapa da pesquisa. Apresentação dos novos participantes no grupo de pesquisa e planejamento da segunda fase dos estudos - esta reunião aconteceu em uma terça-feira.
25/3/02	CARSTAIRS-MCCARTHY (2001) - esse texto foi utilizado para apresentação de algumas teorias sobre o surgimento da fala nos humanos e uma discussão sobre línguas naturais e línguas artificiais. O objetivo era familiarizar os participantes com possíveis explicações acerca da idade da língua falada, suas origens e os chamados universais lingüísticos.
01/4/02	GREDLER (1997) - capítulo 10. Esse capítulo trata das contribuições da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky para compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem. A importância da cultura na formação do indivíduo e o papel essencial da linguagem nesse processo.
8/4/02	GREDLER (1997) - capítulo 3. Leu-se sobre a Psicologia Gestalt com o objetivo de se destacar a importância das propriedades do insumo na maneira como ele é percebido pelo indivíduo. Nessa ocasião foram apresentados termos da ciência cognitiva que seriam utilizados ao longo da pesquisa: sensibilidade, percepção e memória. As leis da organização da percepção foram estudadas: proximidade, semelhança, abertura e simplicidade (p. 37). A maior contribuição do texto foi destacar a percepção como um processo individual. Essa observação foi comparada aos processos interpretativos (associativos) estudados na reunião anterior, destacando-se o papel das questões sociais e culturais para esses processos interpretativos.
15/5/02	GREDLER (1997) - capítulo 6. Esse capítulo trata das contribuições da teoria instrucional de Robert Gagné. Foram discutidas a natureza da aprendizagem humana e sua diversidade, e a definição de ensino enquanto processos instrucionais. Gagné propõe nove fases da aprendizagem que compõem três macro-estágios no processamento da informação: preparação, aprendizagem e uso, e transferência da aprendizagem. Segundo Gagné, o conhecimento das fases de aprendizagem contribui para o planejamento eficiente de atividades instrucionais. O objetivo dessa leitura era identificar os princípios de planejamento de aula com base da teoria de Gagné.

Data	Conteúdos explorados
22/4/02	DAMÁSIO (2000); ARNDT, HARVEY, NUTTALL (2000); ASHER (1994). Esses autores foram lidos com o objetivo de contribuir com a formulação da definição de CL. Damásio, um neurocirurgião, propõe uma terminologia estável em língua portuguesa que é fundamental para a teorização de CL. Arndt, Harvey e Nuttall sugerem que CL seria uma abordagem e apresentam as áreas a serem exploradas por essa concepção de estudo/ensino da linguagem. Asher traça um breve histórico da utilização do termo CL (<i>language awareness</i>), propondo uma definição com base nos objetivos do movimento. Outros dicionários e enciclopédias foram consultados para: (1) confirmar que consciência tem valor de <i>consciousness</i>, <i>conscience</i> e <i>awareness</i>. (2) demonstrar que <i>awareness</i> é utilizado na metalinguagem que define <i>consciousness</i> e <i>conscience</i> em muitos dicionários. (3) descobrir que em alemão, também há um termo específico para <i>conscience</i> (Gewissen), <i>consciousness</i> (Bewusstsein) e <i>awareness</i> (Bewusstheit). As outras fontes consultadas foram: CHAPLIN, J. P. <i>Dictionary of Psychology</i>. 2nd. ed. New York: Laurel, 1985. CORSINI, R. J. (ed.) <i>Encyclopedia of Psychology</i>. Vol. 3, New York: John Wiley & Sons, 1984. CORSINI, R. J. (ed.) <i>Encyclopedia of Psychology</i>. Vol. 3, New York: John Wiley & Sons, 1984. DROSDOWSKI, G. (ed.) <i>Duden. Deutsches Universalwörterbuch</i>. 3. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1996. DUIJKER, H. C. J.; VAN RIJSWIJK, M. J. <i>Trilingual Psychology Dictionary</i>. Vol. 1: English/French/German. Vienna: Hans Huber, 1975. FERREIRA, A. B. H. <i>Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira</i>. 3.ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. GÖTZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H. <i>Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache</i>. Berlin: Langenscheidt, 1998.

22/4/02 (cont.)	HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. <i>Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.</i> Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. MICHAELIS. <i>Moderno dicionário inglês-português, português-inglês.</i> São Paulo: Melhoramentos, 2000. PIERÓN, H. <i>Dicionário de Psicologia.</i> Traduzido por Dora de Barros Cillunan. Porto Alegre: Globo, 1974. POPPESTONE, J. A.; MCPHERSON, M. W. <i>Dictionary of concepts in general Psychology.</i> New York: Greenwood, 1988. REBER, A. S. <i>The Penguin dictionary of Psychology.</i> Harmondsworth: Penguin, 1985. THE PHILOSOPHICAL SOCIETY OF OXFORD. <i>The Oxford English Dictionary.</i> Being a corrected re-issue with an introduction, supplement, and bibliography of a new English dictionary on historical principles. Vol. I. Oxford: Clarendon, 1933. THE PHILOSOPHICAL SOCIETY OF OXFORD. <i>The Oxford English Dictionary.</i> Being a corrected re-issue with an introduction, supplement, and bibliography of a new English dictionary on historical principles. Vol. II. Oxford: Clarendon, 1933. WAHRIG, G. <i>Deutsches Wörterbuch.</i> München: Bertelsmann, 1985.
29/4/02	Revisão - revisão dos textos estudados até esta reunião. Discussão sobre definições de consciência e de CL.
06/5/02	ROACH (1991) - esse texto foi utilizado com o objetivo de expandir a noção de competência gramatical dos participantes. Roach propõe duas funções da entonação: uma relacionada às atitudes e outra à tonicidade. O texto é adequado para propiciar uma discussão sobre pontuação e organização sintática, a partir do estudo de pronúncia. Dessa forma, pode-se ilustrar que o estudo da estrutura da língua engloba mais do que gramática.

Data	Conteúdos explorados
13/5/02	Revisão - discussão com os participantes sobre a relação entre os tópicos abordados nas reuniões e as aulas dos cursos de língua para os professores e para os monitores. ANDREWS (2001) - Esse texto foi selecionado por ter sido publicado recentemente e pelo fato de ter pontos em comum com a pesquisa sendo desenvolvida. Trata do impacto da CL do professor na sua prática pedagógica. Andrews investigou o uso da metalinguagem em professores chineses. Apesar de os contextos serem diferentes, as perguntas de pesquisa de Andrews são muito semelhantes às perguntas de Pe: 1- O que é CL dos professores (CLP)? 2- Qual a relação entre CLP e insumo? 3- Qual o impacto da CLP na prática pedagógica? 4- Que fatores influenciam o impacto da CLP na prática pedagógica?
27/5/02	Revisão de conteúdo e planejamento das observações de aula. LOCKE (1998) - Esse texto foi utilizado com o objetivo de rediscutir a relação pensamento e linguagem, conceito e padrão acústico (SAUSSURE, 1986), e preparar o grupo para a próxima reunião. Locke, um filósofo que viveu no século XVII, já havia escrito sobre a relação conceito (pensamento) e representação lingüística do conceito. Na discussão buscou-se identificar possíveis relações entre os ensaios de Locke, a teoria lingüística de Saussure e a teoria sócio-histórica de Vygotsky. Apesar de não ter sido utilizado na reunião, Wertsch e Tulviste (1992, p. 352) analisam a relação entre as obras de Vygotsky e de Saussure.
03/6/02	P4 apresentou seminário sobre CARRUTHERS (1996) - capítulo 8. Carruthers analisa o papel da linguagem, particular da fala, no pensamento consciente. Segundo esse autor, linguagem e pensamento são coisas distintas; entretanto, a língua é essencial para que o indivíduo se dê conta do que está pensando. A proposta de Carruthers se assemelha à questão da mediação da linguagem na teoria de Vygotsky. Para Carruthers a fala pode ser privada ou pública. Todavia, fala pública surge para socializar o pensamento. O pensamento social se torna cultura, que com o passar dos tempos se materializa na língua coletiva, que vem a influenciar o pensamento do indivíduo. Em determinados momentos, Carruthers parece concordar com Pinker (1994) sobre a relação entre pensamento e língua, mas na introdução do seu livro, argumenta que uma visão social da linguagem contrariaria o inatismo defendido por Pinker. A proposta de Pe que CL integre processos introspectivos e cognitivos a interações sociais motivou o interesse nessa crítica. Em comunicação com Pinker, Pe obteve a confirmação de que esse autor não discorda das proposições de Carruthers.

03/6/02 (cont.)	P1 apresentou seminário sobre MITTINS (1991) - capítulo 2, JAMES (1998) - capítulo 6. O texto de Mittins trata da história de CL no Reino Unido e das primeiras propostas do conteúdo a ser explorado em um programa de ensino de línguas baseado em consciência lingüística (característica de sistema aberto - em desenvolvimento, criatividade, estabilidade e mudança lingüística, variantes sociais, uso individual, relação entre emissor-receptor da mensagem). O capítulo 6 de James (1998) trata do diagnóstico de erros na produção lingüística, ou seja, as possíveis interpretações para as causas dos erros, entre elas: influência da língua materna (marcação de parâmetros), características da língua-alvo (falsa analogia, análise inadequada, aplicação incompleta das regras, exploração de redundância, hiper-correção, generalização exagerada.). Uma contribuição especial desse texto é a distinção entre uma abordagem diferenciada (que procura explicação nas diferenças) e uma abordagem contrastiva (que procura explicação nas diferenças e nas semelhanças) no diagnóstico de erros de interlíngua (p. 178).
10/6/02	Revisão - discussão sobre a aplicabilidade das leituras no planejamento e execução de aulas. P2 apresentou seminário sobre MITTINS (1991) - capítulo 5, JAMES (1998) - capítulo 4. O capítulo 5 de Mittins (1991) trata da criatividade. Foi selecionado para iluminar a discussão sobre trocadilhos, metáforas e jogos de palavras. Com base nesse texto, foram rediscutidas as relações entre regras do uso da linguagem e o uso que viola essas regras com objetivos específicos. O capítulo 4 de James (1998) foi estudado para expor os participantes à terminologia relacionada ao tratamento de erros, e a questões sobre gravidade e frequência dos erros como direcionadores das prioridades no processo de tratamento. Discutiu-se a contribuição dos <i>corpora</i> eletrônicos como fonte de consulta sobre o uso real da língua - gramática descritiva.
17/6/02	M1 apresentou seminário sobre HARMER (1991) - capítulo 6. Esse texto foi utilizado no seminário como uma revisão das recomendações para apresentação eficiente de conteúdo e uma discussão sobre a aplicabilidade da leitura sobre teoria instrucional de Gagné (GREDLER, 1997).
24/6/02	Revisão discussão sobre a aplicabilidade das leituras no planejamento e execução de aulas e nos questionamentos levantados por Pe após as observações de aula no semestre. P3 apresentou seminário sobre DANGERFIELD (1985), UR (1996) - módulo 17. Essas leituras foram selecionadas pelo fato de tratarem de princípios e técnicas de correção e eficiência da avaliação (<i>feedback</i>). Foram discutidos os princípios de identificação e diagnóstico de erros com base nas leituras anteriores.
01/7/02	Fechamento da segunda etapa: revisão geral, pedido de sugestões para o semestre seguinte e planejamento da terceira etapa da pesquisa.

As 33 aulas com P1, P2, P3 e P4 na segunda etapa da pesquisa, entre março e julho de 2002:

Data	Conteúdos explorados
05/3/02	Revisão das unidades 1, 2 e 3.
07 e 12/3/02	Apresentação da unidade 4 - revisão dos textos estudados na primeira etapa da pesquisa. Ajustes para que reuniões fossem separadas do curso de línguas.
14 e 19/3/02	Simulados dos exames CPE e CELS higher.
21 e 26/3/02, 2, 4, 9/4/02	Unidade 4 - chamando e mantendo a atenção das pessoas: marketing. Relação com Gestalt (p. 48-52). Técnicas para tomar notas e escrever resumos. Transformação de sentenças: linguagem persuasiva, suspense e "preparatory it". Estilo formal e informal (p. 52, 55, 56, 57). Construções impessoais: uso de "preparatory it" e substantivos abstratos formados a partir de verbos. Padrão de entonação: nova informação no final da oração (sílabas tônicas da sentença).
11, 16, 18, 23 e 25/4/02	Unidade 5 - crime, violência e lei. Language play: homófonos e trocadilhos. Modalidade (a questão do sujeito, padrão de entonação, combinação de palavras, quem é o ouvinte) (p. 66, 67, 70, 71, 76, 77). Variante lingüísticas como indicativos de classe social, perfil educacional - discussão sobre o inglês padrão. Organização discursiva: defesa de ponto de vista - argumentação (p. 75). Uso do ponto de vista para definir certo ou errado: cometer um crime do ponto de vista da vítima, da sociedade, do criminoso - noção de consciência moral (p. 65).
2, 7, 9, 14, 16/5/02	Unidade 6 - cidades e monumentos, ícones - semiologia e representação de conceitos. Correção de texto: ortografia e pontuação. Padrões de entonação - relacionado aos assuntos abordados em reunião. Voz passiva e discurso indireto - o papel da gramática pedagógica e do pensamento crítico. Metáforas - aspectos culturais e sócio-históricos (p. 86). Redação de relatórios: objetividade e subjetividade no texto (p. 89). Orações relativas: o papel da pontuação na escrita e da entonação na fala (p. 88, 91).
21, 23, 28/5/02 e 04/6/02	Unidade 7 - meio-ambiente: leitura descendente. Texto acadêmico: formalidade, impessoalidade, tipos de palavras. Condicionais (p. 98, 99, 105). Cartas formais: argumentação - linguagem impessoal para evitar "afronta". Como o brasileiro cobra os seus direitos? A questão da cultura e a língua estrangeira.
06, 11, 13, 18/6/02	Unidade 8 - esportes: vocabulário das narrativas esportivas. Onomatopéias - arbitrariedade das palavras - tradução. Ênfase na língua escrita - uso de advérbios, ordem de palavras, pontuação (p. 110, 111, 119). Textos narrativos.

Data	Conteúdos explorados
20, 25, 27/6/02 e 2, 4/7/02	Unidade 9 - o consciente e o inconsciente - unidade adequada para revisão da terminologia utilizada na pesquisa. Revisão de Damásio (2000). Regência verbal - infinitivo e gerúndio (p. 122, 123). Ênfase na língua escrita e na língua falada - tônica nos verbos auxiliares e acento diferencial em orações. Expressões idiomáticas. Textos literários - figuras de linguagem (p. 128-130).

ANEXO A5 - ENCONTROS ENTRE Pe E PROFESSORES NA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA - DATAS E CONTEÚDOS EXPLORADOS

Os conteúdos explorados na etapa três da pesquisa, entre agosto e novembro de 2002, são apresentados neste anexo da seguinte forma:

Primeiramente descrevem-se os tópicos abordados nas reuniões entre Pe, P1, P2, P3 e M1. Em seguida, apresentam-se os conteúdos das aulas ministradas por Pe para P1, P2 e P3. As aulas do curso dos monitores são o tema do anexo A6. As perguntas utilizadas nos testes-relâmpago são listadas no anexo A9.

As doze reuniões na terceira etapa da pesquisa, entre agosto e outubro de 2002:

Data	Conteúdos explorados
05/8/02	Organização do calendário. Definição dos seminários, agendamento das entrevistas, fechamento dos diários sobre observações de aula na etapa anterior e agendamento das novas observações, introdução dos testes-relâmpago. VAN LIER (2001a) - esse texto traça um panorama sobre CL: o histórico da utilização do termo, sua definição, e propostas para o ensino-aprendizagem de línguas.
12/8/02	Discussão sobre observações de aula e revisão da teoria estudada. Revisão das perguntas de pesquisa. Teste-relâmpago 1: "Definições de competência e CL".
19/8/02	Seminário sobre pedagogia crítica BURBULES, BERK (2002), MAGALHÃES MAJOR, CELEDÓN-PATTICHIS (2001), PAGLIARINI COX, ASSIS-PETERSEN (2001) - esses textos foram apresentados por P1, dando-se ênfase aos princípios da Pedagogia Crítica e seu compromisso com a preparação dos indivíduos para mudar característica da ordem social dominante. Em contraste, foram discutidos os princípios do pensamento crítico, comprometido com o rigor e a coerência dos processos lógicos. A análise do texto de Pagliarini Cox e Assis-Petersen foi importante para se esclarecer as diferenças nas interpretações de professores sobre o termo <i>crítico</i> . Aparentemente, os professores não associam o termo ao significado Freiriano, mas sim à questão da prática pedagógica reflexiva, com objetivo de aprimoramento contínuo. Teste-relâmpago 2: "Relação entre pedagogia crítica, pensamento crítico e práxis pedagógica com os propósitos da pesquisa".

Data	Conteúdos explorados
26/8/02	Pe apresentou os conceitos de aprendizagem significativa e de estrutura cognitiva do aprendiz. Tratou-se dos subsunçores (âncoras) e da sua estabilidade e clareza. A apresentação foi feita com base em AUSUBEL (2000). O objetivo dessa apresentação foi relacionar aspectos de CL a processos instrucionais: apresentação de conteúdo, tratamento de erro e interação na sala de aula. Teste-relâmpago 3: "Relação entre percepção e processos cognitivos".
02/9/02	M1 apresentou um seminário sobre princípios e técnicas de apresentação de conteúdo com base em GREDLER (1997); GOWER, PHILLIPS, WALTERS (1995); ROSENSHINE, MEISTER (1995). Os procedimentos tratados no seminário foram relacionados às leituras anteriores e basicamente incorporam recomendações sobre: preparação, organização, apresentação e verificação. Mapeamento das inteligências múltiplas CHRISTISON (1996), GARDNER (1999) - discutiu-se brevemente a relação entre a teoria das inteligências múltiplas e os diferentes perfis de alunos e estilos de aprendizagem. Foi utilizado um questionário para mapear o perfil de inteligência dos participantes (Anexo A8).
09/9/02	Seminário sobre interação apresentado por P2. A apresentação baseou-se nos textos SWAIN (1995), TSUI (1995) e em uma monografia escrita por Pe para uma disciplina cursada no mestrado. Discutiram-se a hipótese do insumo e a hipótese da produção, sugerindo-se que a interação é o processo de negociação do significado e da forma do insumo, levando em consideração as percepções do emissor e do receptor da mensagem. Analizou-se o papel da interação como processo que permite a um indivíduo ter acesso à consciência do seu interlocutor. Ou seja, no contexto da pesquisa, interação é um processo essencial para a exploração da CL.
16/9/02	Revisão do seminário sobre princípios e técnicas de apresentação de conteúdo - participação do grupo todo, liderado por M1.
23/9/02	Seminário sobre interação com participação do grupo todo, liderado por Pe. Teste-relâmpago 4: "Relação entre técnicas de apresentação de conteúdo e interação com os objetivos da pesquisa".
30/9/02	Seminário de P3 sobre atenção e memória SCHMIDT (1995). Nesse texto, Schmidt discute o papel da consciência (<i>awareness</i>) na aprendizagem de língua estrangeira. O autor trata a consciência como um processo que envolve as seguintes variáveis: intenção, atenção, percepção e entendimento. Segundo Schmidt, a atenção e a percepção são imprescindíveis para que insumo se torne matéria-prima para aprendizagem (<i>intake</i>). Durante o seminário foi discutida a definição de CL do ponto de vista dos participantes.

Data	Conteúdos explorados
7/10/02	Seminário de P1 sobre distintividade e redundância - ABBOTT (1986). Esse seminário serviu para revisar os conceitos de aprendizagem significativa, e estabilidade e clareza das âncoras (AUSUBEL, 2000). Abbott propõe uma visão alternativa da redundância: em vez de ser vista como exagero de informação, o autor propõe que a redundância seja uma característica natural da língua, que permite aos indivíduos executar processos mais ágeis de codificação e decodificação, que demandem menos esforço. Segundo Abbott, a negligência da redundância pode tornar a língua ambígua e/ou obscura.
14/10/02	Discussão de dados observados em sala de aula - P1, P2, P3 e M1 relataram eventos de sala de aula, ministradas ou assistidas por eles, em que foi percebida a manifestação de eventos relacionados aos estudos de CL.
21/10/02	Discussão de dados observados pelos participantes nas suas interações com alunos e outros professores. Fechamento das reuniões.

As catorze aulas com P1, P2 e P3 na terceira etapa da pesquisa - agosto a novembro de 2002:

Data	Conteúdos explorados
6, 13, 20, 27/8/02	Rápida revisão dos conteúdos estudados no semestre anterior: unidades 4 a 10. Unidades 10 e 14 - optou-se por iniciar a unidade 14, que traz muitos exercícios de revisão, juntamente com a unidade 10. Unidade 10 - trabalho e cultura (o papel da mulher no ambiente de trabalho) - linguagem e preconceito lingüístico (p. 136, 137). Ordem de adjetivos: categorização, definição e abrangência do adjetivos, capacidade de memorização e tamanho do sintagma. Gradação de adjetivos (p. 139, 140). unidade 14 - tecnologia, educação e cultura. O futuro da língua escrita. Expressões utilizadas na comparação (p. 192, 193). Análise literária: tempo, espaço e personagens - a construção do texto (p. 197-199) Revisão gramatical.
3, 10, 17/9/02	Unidade 11 - tecnologia. Homens e máquinas: sentimentos, emoção e consciência central - unidade adequada para revisão da terminologia da pesquisa. Verbs reflexivos (p. 153). Maneira de se referir ao tempo futuro em inglês - revisão de modalidade (p. 155, 161). Revisão de inversão e formalidade: formas não usuais de expressão e seu impacto no ouvinte/leitor.
1, 8, 22, 29/10/02	Unidade 12 - turismo e exploração. Revisão para exame CPE (p. 165, 166). Discurso indireto - abordagem lexical para ensino de funções: expressões tipicamente utilizadas com discurso indireto: segundo..., de acordo com.... Vocabulário (expressões e <i>phrasal verbs</i>) (p. 170-172). Textos jornalísticos (p. 173, 174).
5, 12, 19/11/02	Unidade 13 - fama e sucesso. Foi necessário priorizar alguns exercícios da unidade: aspecto verbal (p. 179, 180), orações adverbiais (p. 182, 183) para se fazer uma revisão do curso e fechamento das atividades.

ANEXO A6 - DATAS E CONTEÚDOS DO CURSO DOS MONITORES

Durante as etapas dois e três da pesquisa, Pe ministrou o curso dos monitores. A participante M1 frequentou as reuniões com os demais participantes entre março e outubro de 2002. Entretanto, o curso de língua inglesa para essa participante foi outro. As unidades relacionadas neste anexo referem-se ao livro-didático 2 (LD2), utilizado no curso de línguas dos monitores. Cada aula teve duração aproximada de 90 minutos.

LD2: ASPINALL, T.; CAPEL, A. *Advanced Masterclass CAE new edition*. Oxford: OUP, 1999.

LD2 é um livro utilizado regularmente em um curso oferecido pela EP. Em função disso, optou-se por reproduzir o programa oficial desse curso, em língua inglesa. As datas e observações foram corrigidas para refletir o curso dos monitores em 2002.

As seguintes siglas são utilizadas no programa:

Th: conteúdo temático;

Fo: aspectos estruturais;

Wr: gênero textual.

As 34aulas durante a segunda etapa da pesquisa (março a julho de 2002):

Dates	Summary of contents	Remarks
Mar 5,7,12, 14,19	<i>Unit 1</i> <i>Course presentation/ Breaking the ice</i> <i>Th: Communication</i> <i>Fo: Collocation / style</i> <i>Wr: Sensitizing (process writing)</i>	Process writing: thinking about the reader, the purpose for writing, relevant information, genre. Editing and reviewing. Discussing register. Inflated language: creativity, doublespeak, and puns.
Mar 21,26, Apr 2,4	<i>Unit 2</i> <i>Th: Health and Fitness</i> <i>Fo: Modals</i> <i>Wr: Leaflet, public invitation, advertisement</i>	Pre-listening: top-down processing of information. Identifying main ideas in paragraphs. Textual organization: coherence and cohesion. Modals - factor that influence the word choice. Modal meaning as a function of: subject, assertiveness of sentence, aspect of verb.
Apr 9,11,16, 18, 23	<i>Unit 3</i> <i>Th: People: attitudes and posture</i> <i>Fo: 0,1,2 Conditionals</i> <i>Wr: Formal and Informal letters</i>	Reading for details, inferring meaning from nearby words. Planning writing: brainstorming and organizing content. Metaphor.
Apr 25	FWT (First Written Test: U 1-3)	

Dates	Summary of contents	Remarks
Apr 30, May 2, 7, 9	<i>Unit 4</i> <i>Th: Strange things/ phenomena</i> <i>Fo: Past tenses and forms</i> <i>Wr: Narratives</i>	Error correction. Phrasal verbs. Cohesion and coherence in narratives - past forms of verbs. Ways to talk about the past. Chronological organization of events - flashbacks.
May 14,16, 21, 23	<i>Unit 5</i> <i>Th: People: lifestyles and family matters</i> <i>Fo: Reported speech</i> <i>Wr: Reports</i>	Multiple-choice reading exercises - checking the text for specific information. Word formation - suffixes. Note-taking and writing economically. Word combinations: adverbs and verbs in reported speech.
May 28,30, Jun 4,6,11	<i>Unit 6</i> <i>Th: Culture: the arts, entertainment</i> <i>Fo: future forms</i> <i>Wr: Reviews</i>	The language of the media. The influence of MTV on local cultures. The movie industry and the English language. Talking about the future - ways to refer to future time: continuous and simple aspects of verbs.
Jun 13,18, 20,25	<i>Unit 7</i> <i>Th: Jobs: choices about your life</i> <i>Fo: 3 conditional (wishes and regrets)</i> <i>Wr: Letter of application</i>	Homophones - distinctiveness, word play. Gerunds and infinitives. Discussing the risk of oversimplifying language: <i>like to walk</i> and <i>like walking</i> being "the same".
Jun 27	Finals	
Jul 2	Oral Test	

As 32 aulas durante a terceira etapa da pesquisa (agosto a dezembro de 2002):

Dates	Summary of contents	Remarks
Aug 6, 9,13,20	<i>Unit 8</i> <i>Course presentation/ Breaking the ice.</i> <i>Th: Traveling, places and adventure</i> <i>Fo: complex sentences: noun, adjective, adverb clauses</i> <i>Wr: Guidebook entry</i>	Giving reasons - making your point politely. What is polite behavior? Do you change your habits when you speak a different language? Exploring the concepts of nouns, adjectives and adverbs: word order, sentence organization.
Aug 23, 27, 30, Sep 3	<i>Unit 9</i> <i>Th: Customs and traditions</i> <i>Fo: Perfect forms</i> <i>Wr: Article</i>	Sophisticated vocabulary - is your Portuguese as advanced as your English? Does your English need to be that advanced? Verb aspect: perfect and simple - present perfect tense.

Dates	Summary of contents	Remarks
Sep 6, 10,13, 17, 20	<i>Unit 10</i> <i>Th: Charities: helping people, protecting the environment</i> <i>Fo: Present and past participles, gerunds and infinitives</i> <i>Wr: Letter to the editor</i>	Using language to touch people. The power of words. Gerunds and infinitives - word collocations.
Sep 24	<i>Unit 11</i>	<i>start unit 11 - see Oct 1-8</i>
Sep 27	FWT (First Written Test: U 8-10)	
Oct 1,4,8	<i>Unit 11</i> <i>Th: Old days, present days/ development, health, environment</i> <i>Fo: 3 conditional</i> <i>Wr: Leaflet</i>	Academic writing. Impersonal forms. Conditional forms - do past forms always imply past time? The difference between time and tense. Implications of translation in grammar teaching.
Oct 11,15, 18,22, 25	<i>Unit 12</i> <i>Th: Customer care, work and leisure</i> <i>Fo: Passive voice</i> <i>Wr: Letter of complaint, terms of warranty</i>	Word formation: prefixes. Latin and Anglo-Germanic prefixes. Passive voice, passive constructions and causative forms. The concept of subject, theme and agency.
Oct 29, Nov 1,5,8,12	<i>Unit 13</i> <i>Th: Law, order, crime and punishment</i> <i>Fo: Inversion</i> <i>Wr: Biographies, public notices, character reference (letter of recommendation)</i>	Inversion - word order in languages and the impact of inversion of sentence meaning.
Nov 19, 22,26	<i>Unit 14</i> <i>Th: Future technology - What are we moving towards?</i> <i>Fo: General review</i> <i>Wr: Report</i>	General review.
Nov 29	Finals + Oral Test	

ANEXO A7 - ENTREVISTA 1

A entrevista for conduzida nos dias 6 e 7 de agosto de 2002.

Roteiro de entrevista dos participantes - 5 de agosto de 2002

Entrevistas individuais com Pe.

Duração prevista 30-40 minutos.

Gravação em áudio da entrevista completa.

1- Apresentação do roteiro da entrevista.

2- Revisão da avaliação feita em 7 de dezembro de 2001.

Lembra-se das perguntas?

Quais foram mais fáceis/difíceis de responder.

Para cada pergunta: resposta em dezembro de 2001 e resposta hoje.

O que ainda gostaria de esclarecer sobre as perguntas do questionário 1?

3- Feedback sobre as respostas da avaliação. Há dúvidas ou pendências com relação aos registros nos diários e na comunicação com Pe?

4- Desenvolvimento do curso - reuniões: mudança horário (no início deste ano) foi boa? quais as maiores contribuições para sua formação/seu desenvolvimento?

5- Observação de aulas

número suficiente?

como contribuiu?

como teria contribuído mais?

6- Satisfação com o projeto e com o desenvolvimento da pesquisa...

7- Análise das perguntas de pesquisa:

1- Como se manifesta, durante diferentes fases da pesquisa, a definição de *consciência lingüística* na visão dos professores pesquisados? Eles relacionam CL com os princípios da abordagem comunicativa?

2- Um programa de formação de professores embasado em discussões e reflexões sobre *consciência lingüística* pode levar a uma reformulação da prática de ensino dos professores que participam desse programa? Qual a natureza das eventuais mudanças?

3- Um programa de formação de professores que vise a apresentar e explorar a noção de *consciência lingüística* no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira deve conter o quê?

ANEXO A8 - INVENTÁRIO PARA MAPEAMENTO DE PERFIL DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

O inventário utilizado foi obtido na internet, no seguinte endereço:

<http://www.eltabb.com/downloads/MultipleIntelligencesInventory.pdf>

Consultado em 20 de agosto de 2002.

A autorização para utilizar o material foi concedida pela autora, por correio eletrônico:

MARCELO,

YOU MAY USE THE MI INVENTORY.

Dr. Christison

Delivered-To: melissat@hum.utah.edu

From: Marcelo Concário <mconcs@terra.com.br>

To: <melissa.t@mail.hum.utah.edu>

Subject: Permission to use Christison's MI Inventory in MA dissertation

Date: Sun, 25 Aug 2002 15:44:03 -0300

X-Priority: 3

Dear Melissa,

Can you please forward this message to Dr Christison?

I am working on my MA dissertation in EFL Teacher education in Brazil and I plan to use her Multiple Intelligence Inventory for Teachers with four participants in my research. I may need to include a copy of the inventory in my dissertation and I would like to ask for Dr Christison's permission to do that.

Thank you for the help.

Marcelo Concário - Brazil

Nas próximas duas páginas, reproduz-se o inventário conforme disponível na internet.

MULTIPLE INTELLIGENCES INVENTORY FOR ESL TEACHERS

Directions: Rank each statement below 0, 1, or 2. Write 0 next to the number if the statement is not true. Write 2 in the blank if you strongly agree with the statement. A score of 1 places you somewhere in between. Compare your scores in different intelligences. What is your multiple intelligence profile? Where did you score highest? Where lowest?

Linguistic intelligence

- _____ 1. I write and publish articles.
- _____ 2. I read something almost every day that isn't related to my work.
- _____ 3. I pay attention to billboards and advertisements.
- _____ 4. I often listen to the radio and cassette tapes of lectures and books.
- _____ 5. I enjoy doing crossword puzzles.
- _____ 6. I use the blackboard, the overhead projector, or charts and posters when I teach.
- _____ 7. I consider myself a good letter writer.
- _____ 8. If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
- _____ 9. I often ask my students to read and write in my classes.
- _____ 10. I have written something that I like.

Musical intelligence

- _____ 1. I have no trouble identifying or following a beat.
- _____ 2. When I hear a piece of music, I can easily harmonize with it.
- _____ 3. I can tell if someone is singing off-key.
- _____ 4. I have a very expressive voice that varies in intensity, pitch and emphasis.
- _____ 5. I often use chants and music in my lessons.
- _____ 6. I play a musical instrument.
- _____ 7. I listen to music frequently in the car, at work or at home.
- _____ 8. I know the tunes to many songs.
- _____ 9. I often hum or whistle a tune when I am alone or when I feel comfortable.
- _____ 10. Listening to music I like makes me feel better.

Logical-Mathematical intelligence

- _____ 1. I feel more comfortable believing an answer is correct if it can be measured or calculated.
- _____ 2. I can calculate numbers easily in my head.
- _____ 3. I like playing card games such as hearts, gin rummy, and bridge.
- _____ 4. I enjoyed math classes in school.
- _____ 5. I believe that most things are logical and rational.
- _____ 6. I like brain-teaser games.
- _____ 7. I am interested in new developments in science.
- _____ 8. When I cook, I measure things exactly.
- _____ 9. I use problem-solving activities in my classes.
- _____ 10. My classes are very consistent; my students know what to expect.

Spatial intelligence

- _____ 1. I pay attention to the colors I wear.
- _____ 2. I take lots of photographs.
- _____ 3. I like to draw.
- _____ 4. I especially like to read articles and books with many pictures.
- _____ 5. I am partial to textbooks with illustrations, graphs, and charts.
- _____ 6. It is easy for me to find my way around in unfamiliar cities.
- _____ 7. I use slides and pictures frequently in my lessons.
- _____ 8. I enjoy doing puzzles and mazes.
- _____ 9. I was good at geometry in school.
- _____ 10. When I enter a classroom, I notice whether the positioning of the students and teacher supports the learning process.

Bodily-Kinesthetic intelligence

- ☐ 1. I like to go for long walks.
- ☐ 2. I like to dance.
- ☐ 3. I engage in at least one sport.
- ☐ 4. I like to do things with my hands such as carve, sew, weave, build models, or knit.
- ☐ 5. I find it helpful to practice a new skill rather than read about it.
- ☐ 6. I often get my best ideas when I am jogging, walking, vacuuming, or doing something physical.
- ☐ 7. I love doing things in the outdoors.
- ☐ 8. I find it hard to sit for long periods of time.
- ☐ 9. I often do activities in my classes that require the students to move about.
- ☐ 10. Most of my hobbies involve a physical activity of some sort.

Intrapersonal intelligence

- ☐ 1. I regularly spend time meditating.
- ☐ 2. I consider myself independent.
- ☐ 3. I keep a journal and record my thoughts.
- ☐ 4. I would rather create my own lessons than use material directly from the book.
- ☐ 5. I frequently create new activities and materials for my classes.
- ☐ 6. When I get hurt or disappointed, I bounce back quickly.
- ☐ 7. I articulate the main values that govern my life and describe the activities that I regularly participate in that are consistent with these values.
- ☐ 8. I have hobbies or interests that I enjoy doing on my own.
- ☐ 9. I frequently choose activities in the classroom for my students to work on alone.
- ☐ 10. I encourage quiet time and time to reflect in my classes.

Interpersonal intelligence

- ☐ 1. I prefer going to a party rather than staying home alone.
- ☐ 2. When I have problems, I like to discuss them with friends.
- ☐ 3. People often come to me with their problems.
- ☐ 4. I am involved in social activities several nights a week.
- ☐ 5. I like to entertain friends and have parties.
- ☐ 6. I consider myself a leader and often assume leadership roles.
- ☐ 7. I love to teach and show someone how to do something.
- ☐ 8. I have more than one close friend.
- ☐ 9. I am comfortable in a crowd or at a party with many people I don't know.
- ☐ 10. My students help decide on the content and learning process in my classes.

Naturalist intelligence

- ☐ 1. I am good at recognizing different types of birds.
- ☐ 2. I am good at recognizing different types of plants.
- ☐ 3. I like to garden.
- ☐ 4. I enjoy having pets.
- ☐ 5. It's easy for me to tell the make and year of most cars.
- ☐ 6. I know the different types of clouds and what kind of weather they bring.
- ☐ 7. It's easy for me to tell the weeds from the plants.
- ☐ 8. I like to spend time in the outdoors.
- ☐ 9. I enjoy learning about rocks.
- ☐ 10. I have plants in my home and office.

Source:

Mary Ann Christison.

"Applying Multiple Intelligences Theory,"

English Teaching Forum, Vol. 36, No. 4, pp. 11 - 13.

ANEXO A9 - TESTES-RELÂMPAGO UTILIZADOS NAS REUNIÕES COM OS PARTICIPANTES NA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

Os testes foram utilizados nos minutos finais das reuniões, entre 5 e 8 minutos, com objetivo de agilizar a atualização dos diários dos participantes.

Teste-relâmpago 1 - 12/8/02

Escreva durante até 5 minutos, tentando não reprimir suas idéias.

Competência comunicativa, competência lingüística e consciência lingüística são sinônimos? Por quê?

Teste-relâmpago 2 - 19/8/02

Sobre os termos "Pedagogia Crítica", "Praxis Pedagógica", "Pensamento Crítico".

Pedagogia Crítica - a obra de Paulo Freire é seminal, tem conotação política e visa a promover ação (de libertação) social. O oprimido faz parte da sociedade, mas ocupa espaço restrito e é controlado pelos poderosos (políticos, planejadores). O diálogo promove ajustes necessários para a pedagogia que seja boa do ponto de vista do aprendiz.

Praxis Pedagógica - difere de prática pedagógica. Enquanto a segunda é o acúmulo de técnicas que se constroem com a experiência do professor, a primeira incorpora mudanças e desenvolvimentos em função de reflexão crítica.

Pensamento Crítico - racionalizar de maneira coerente e correta, conforme os ensinamentos da lógica.

1. Qual o papel de cada um dos conceitos acima nesta pesquisa? (Como e onde se manifesta? Como e com o que contribui? Qual a relação com as atividades propostas no procedimento de pesquisa? Como se manifestam ou influenciam durante apresentação, correção e interação?)

Teste-relâmpago 3 - 26/8/02

1. Como se relacionam "percepção" e "processos cognitivos"? Qual a relevância da pergunta para professores?

Teste-relâmpago 4 - 23/9/02

Relate brevemente como o projeto contribuiu para a formulação das suas respostas às questões abaixo:

- 1- Explique a relação entre os temas das últimas duas reuniões (técnicas de apresentação + interação) e consciência lingüística.
- 2- Na sua opinião, quais passos devem ser seguidos para que uma apresentação seja eficiente?
- 3- Quais procedimentos devem ser observados pelo professor e pelos alunos para que uma aula seja produtivamente interativa?

Observações:

- (1) A partir de cada um dos testes-relâmpago, Pe retomava a discussão com cada um dos participantes em seus diários.
- (2) Mesmo nas reuniões em que não houve teste-relâmpago, Pe solicitava aos participantes que registrassem em seus diários seus comentários sobre cada uma das reuniões: como o tema abordado poderia contribuir para que os participantes respondessem as três perguntas da pesquisa.



