

3. Metodologia de pesquisa

3.1 Natureza da Pesquisa

A metodologia de pesquisa é de base etnográfica, seguindo as orientações de Van Lier (1988) e Moita Lopes (1994). Em outras palavras, busca compreender a sala de aula como um contexto social, levando em consideração a perspectiva dos participantes: os significados construídos por eles e o que os eventos significam para eles. É um estudo descritivo de um caso específico, predominantemente qualitativo, complementado por dados quantitativos.

Para Van Lier, (1988: 54), o papel do pesquisador dentro da etnografia não se limita a obter dados, mas também a fazer um estudo exaustivo dos mesmos, buscando levantar conceitos relevantes, descrever variáveis ou gerar hipóteses para a proposição de teorias. Além disto, critica o uso de um único esquema de observação. Para ele, a variedade de ferramentas de pesquisa tais como questionários, conversas informais, planos de aula, notas de campo, entrevistas e observações, é fundamental.

Adotando este raciocínio, utilizamos como ferramenta de pesquisa uma entrevista contendo uma pergunta aberta sobre as experiências da professora-sujeito enquanto aprendiz e docente e uma pergunta fechada em que a mesma abordou as premissas que considera fundamentais em uma aula de inglês como LE. Desta forma, pudemos comparar as crenças inferidas com as explicitamente verbalizadas por ela, seguindo as orientações de Pajares (1992) e Woods (1996) em estudos etnográficos sobre a prática pedagógica e as crenças (cf. revisão da literatura). Em seguida, comparamos estes dados às observações e transcrições das aulas da professora-sujeito. Ao observar as aulas, pudemos confrontar as crenças inferidas da entrevista (crenças advindas da pergunta aberta e as advindas da pergunta fechada) com as ações em sala de aula. Finalmente, triangulamos os dados da entrevista e as observações da prática com mapas conceituais elaborados pela própria professora.

Temos, portanto, três ferramentas principais na triangulação dos dados: uma entrevista, observações de sala de aula e mapas conceituais. Ferramentas adicionais como notas de campo e conversas informais também enriqueceram a

análise deste corpus. As conversas informais fora de sala de aula, por exemplo, contribuíram no sentido de sinalizarem o porquê de determinadas ações da professora-sujeito em sala de aula. Pessoalmente, eu não entendia por que a professora raramente utilizava trabalhos em pares e em tríades. Somente através das conversas informais, pude entender que fatos do contexto escolar, como o tempo de aula e atividades extra-curriculares dificultavam a realização de determinadas atividades em sala de aula.

3.2

Objetivos gerais e específicos da Pesquisa

O presente estudo tem como objetivo geral examinar a relação entre as crenças de uma professora de inglês como língua estrangeira e as práticas pedagógicas. Para atingir tal objetivo, buscamos responder questões específicas como:

1. Que crenças emergem do discurso da professora-sujeito sobre o ensino e aprendizagem de línguas e quais as raízes deste sistema de crenças?
2. Como a prática pedagógica reflete o sistema de crenças?
3. Que identidade de professora foi construída pelo sistema de crenças?
4. Como o caso da professora sujeito ilustra a questão da estabilidade?

3.3

Sujeitos

3.3.1

A Professora

A professora-sujeito tem 39 anos de idade e larga experiência no ensino de inglês como LE - ensina inglês há vinte anos. Iniciou o estudo da língua estrangeira ainda criança em uma escola de idiomas audiolingual, denominada a partir de agora escola A. Após sete anos como aprendiz desta escola, a professora decidiu fazer o curso de formação de professores na mesma instituição. Em seguida, ingressou no curso de Letras (Português – Inglês), graduando-se em 1982.

Durante a graduação, foi convidada a integrar o quadro de professores da escola de idiomas A. A partir de então, começou a participar de cursos de

aperfeiçoamento em Língua Inglesa e Metodologia de ensino oferecidos pela instituição.

Em 1985, concluiu o curso de especialização em Língua Inglesa na UERJ e começou a lecionar em uma escola de idiomas denominada a partir de agora escola B, cuja base de ensino era a abordagem comunicativa. Trabalhou nesta escola por onze anos.

Em meados de 1998, iniciou nova experiência, após quase vinte anos de magistério: lecionar em um colégio da rede pública federal de ensino no Rio de Janeiro, escola denominada C, onde a pesquisa foi realizada. Nesta escola, a professora trabalha até hoje e tem dupla função – a de professora e de coordenadora do nível 3A (nível considerado pela instituição como intermediário). A professora faz o plano de curso que deve ser seguido por outros docentes, escolhe e implementa materiais extras e de apoio, além de idealizar provas bimestrais, avaliações orais e de compreensão oral.

3.3.2 Os Alunos

A pesquisa foi realizada em cinco turmas com uma média de 16 alunos cada. Todas as turmas eram de adolescentes, entre 14 e 16 anos, cursando ensino médio.

A turma, de acordo com a instituição, tem nível intermediário de proficiência. Ao comparar as funções comunicativas que a turma domina com as propostas pela ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999), a mesma enquadrou-se, especificamente, no nível intermediário mediano. Ou seja, os alunos são capazes de resolver uma variedade de tarefas comunicativas simples em situações sociais. A conversa gerada por estes aprendizes limita-se geralmente a trocas concretas, previsíveis e necessárias à sobrevivência na língua alvo. Por exemplo, informações pessoais relacionadas à família, casa, atividades diárias, interesses e preferências pessoais; assim como necessidades físicas e sociais como comida, compras e viagens. Além disto, estes aprendizes tendem a reagir, respondendo a perguntas diretas ou a pedidos de informação. São capazes de fazer uma variedade de perguntas para obter informações simples como direções, preços e serviços. Quando solicitados a produzir funções de nível mais avançado, eles dão as informações, porém têm dificuldade de ligar as idéias e de usar estratégias comunicativas. São capazes de

combinar e recombinar elementos conhecidos para produzir frases um pouco mais longas. No entanto, a fala pode conter pausas, reformulações e correções próprias ao procurarem vocabulário adequado e formas lingüísticas apropriadas para se expressarem. Assim, mal-entendidos podem ocorrer.

A maioria destes aprendizes faz curso de inglês fora da escola, além de outras atividades. Todos os alunos, ao entrarem no colégio em questão, passam por um teste de nivelamento em que são colocados em turmas compatíveis com a proficiência na língua inglesa.

Informações adicionais tais como número de horas-aula, nível socioeconômico e nível de proficiência dos alunos foram coletadas através da professora. O número de aulas varia de três tempos semanais para as turmas provenientes do primeiro ano do ensino médio a dois tempos para as do segundo ano. Cada tempo de aula tem 45 minutos. Mesmo sendo os alunos de séries diferenciadas, o nível de proficiência na língua inglesa é intermediário mediano, já que passam pelo teste de nivelamento.

No que se refere ao nível socioeconômico, a maioria dos aprendizes parece pertencer à classe média, já que estudam inglês fora do colégio, têm acesso a jornais e revistas e aos confortos básicos e tecnológicos disponíveis no contexto brasileiro. Em geral, as turmas são relativamente homogêneas com relação à idade, série escolar, proficiência na língua inglesa e participação em aulas de inglês fora da escola. Esta homogeneidade é bem característica das turmas de línguas do colégio observado.

3.3.3

O contexto

A pesquisa ocorreu em um grande colégio público de classe média situado na Tijuca, Rio de Janeiro, com autorização do diretor. O colégio em questão trabalha o ensino de língua inglesa de modo diferente de outras escolas. O ensino de LE dá-se por níveis. Os alunos são submetidos a um teste que os coloca em turmas adequadas ao nível de inglês apresentado no teste. Portanto, alunos de uma mesma série podem ser direcionados a turmas de inglês de nível básico, intermediário ou avançado, dependendo do nível de proficiência.

Embora a maioria dos colégios de ensino médio siga o método tradicional de ensino de línguas, concentrando-se na aprendizagem de estruturas gramaticais, e deixando de lado as habilidades de compreensão oral e de fala, o colégio observado busca seguir a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, objetivando o desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral, fala, escrita e leitura.

As salas de aula são equipadas com aparelhos de som e de vídeo e o livro didático utilizado vem acompanhado de fita cassete que deve ser explorada pelo professor. No entanto, um problema levantado pela professora-sujeito dentro deste contexto de ensino é a falta de tempo para o desenvolvimento adequado do planejamento, já que o colégio insere-se em um contexto particular: os alunos, além de participarem das atividades de sala de aula, participam também de outras atividades características do colégio, como formaturas. Assim sendo, muitas vezes, as aulas são canceladas e aos professores cabe a reorganização do planejamento dentro do tempo previsto para o curso. Por exemplo, a professora-sujeito colocou várias vezes que as interações em pares, em tríades ou em grupos deixaram de acontecer para que fosse dada prioridade à estrutura gramatical que seria avaliada na prova bimestral. Assim sendo, o contexto do colégio em questão torna-se entidade de discurso fundamental na análise das aulas, assim como no entendimento de algumas das ações da professora.

Com relação à avaliação, a coordenadora do nível elabora uma prova que é aplicada a todas as turmas do mesmo nível. Embora haja certa liberdade para os professores criarem diferentes situações em sala de aula, o conteúdo gramatical precisa ser trabalhado já que é cobrado na prova bimestral. A avaliação também aborda as quatro habilidades, sendo que as avaliações orais e de compreensão oral são realizadas no decorrer do bimestre, durante as aulas.

3.4

Dados e procedimentos de coleta

O banco de dados adveio de três ferramentas: entrevista (¹narrativa e questionário semi-estruturado), observações de sala de aula e mapas conceituais. Conversas informais e notas de campo também enriqueceram a análise.

¹ O termo "narrativa" no contexto desta pesquisa é entendido como relatos pessoais e não como gênero.

3.4.1.

A entrevista

A entrevista com a professora-sujeito ocorreu antes da observação das aulas iniciarem-se. Subdividiu-se em duas partes:

1. Uma **pergunta aberta** (anexo A) onde a professora-sujeito narrou experiências que viveu como aprendiz de LE e docente;
2. Uma **pergunta fechada** (anexo B) na qual a professora-sujeito discorre sobre as crenças que possui a respeito de ensino e aprendizagem de LE.

A pergunta aberta leva a professora a falar sobre as experiências que teve enquanto aprendiz (onde estudou, o tipo de aula que mais gostava, a professora que mais a agradava, ou seja, a visão de um aprendiz) e enquanto docente (os lugares onde lecionou, quais os que mais gostou, os que menos gostou e o porquê). Desta primeira parte da entrevista, foram feitas inferências sobre as crenças adquiridas ainda neste período. A pergunta fechada, por outro lado, leva a professora a explicitar as premissas que considera fundamentais em uma aula de inglês como LE sobre as quais ela acredita assentar-se a prática que desenvolve.

O procedimento de confrontar estas duas partes da entrevista baseia-se em Woods (1996), que afirma que as crenças nem sempre são inteiramente ou conscientemente acessíveis. Os professores podem, ao responder perguntas sobre crenças em geral, como a pergunta aberta “*Que premissas você acredita serem importantes em uma aula de inglês como LE?*”, fazê-lo de acordo com o que gostariam de acreditar ou com o que gostariam de mostrar que acreditam. Desta forma, há muito mais chance de que, na situação da entrevista, a resposta seja a esperada pelos entrevistados e não o que realmente é praticado na situação de ensino, em sala de aula. Uma crença articulada no contexto de uma narrativa concreta, como a resultante da pergunta aberta, tem maior probabilidade de se basear no comportamento real. O confronto dos dois procedimentos permitiu-nos estabelecer o SC da professora com maior probabilidade de acerto.

3.4.2

Observação etnográfica das aulas

Trinta tempos de aula com quarenta e cinco minutos cada foram observados. Deste número, dez tempos de aula foram selecionados para análise, segundo a

nitidez e a qualidade de áudio. Isto porque a qualidade da fita de vídeo e de áudio deixou a desejar.

As primeiras nove aulas do banco de dados foram gravadas somente em vídeo. Ao iniciarmos as transcrições, percebemos a necessidade de gravação em áudio também. A partir deste momento, as aulas começaram a ser gravadas em áudio e vídeo. A inexperiência inicial causou a impossibilidade de transcrição de todas as aulas observadas.

Os critérios de transcrição utilizados neste estudo foram adaptados da revista *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 1-38, 2000 e utilizados somente para a transcrição das aulas. A entrevista com a professora presente no anexo B não segue estes critérios, contendo apenas a transcrição do conteúdo da fala da professora-sujeito. A transcrição das aulas observadas revelou as ações da professora em sala de aula e nos permitiu compará-las às crenças inferidas a partir da narrativa e às explicitamente verbalizadas pela professora-sujeito, no questionário semi-estruturado.

3.4.3

Mapas Conceituais

Mapas conceituais são uma técnica de representação gráfica de conceitos e de inter-relação hierárquica entre estes conceitos. É uma técnica que examina mudanças no conteúdo e na organização do pensamento, comumente utilizada em aulas de produção de texto e leitura (Beyerbach, 1988) e que alguns conhecem por *webbing*. A figura 2 apresenta um exemplo de mapa conceitual e constitui-se parte do mapa elaborado pela professora-sujeito.

Para utilizar esta ferramenta, solicitei à professora-sujeito que produzisse dois mapas conceituais que retratassem suas experiências como docente no passado e no presente. No primeiro, retratou, na forma de recordações, como ela via sua prática na Instituição A, onde teve a primeira experiência discente e docente com LE. No segundo, retratou sua visão sobre sua prática hoje, na instituição C, contexto da pesquisa. Enfim, os mapas retratam como ela vê a história de sua própria prática pedagógica. O contraste da sua visão da prática no passado com a sua visão da prática no presente, a partir destes dois mapas, nos sinalizaram possíveis mudanças nas concepções da professora sobre ensino e aprendizagem de LE, motivação, avaliação, tipos de aula e dinâmica de aula. Em

outras palavras, pudemos observar a questão da estabilidade do SC. Estas categorias foram estabelecidas por mim e desenvolvidas por ela, na forma de um mapa conceitual como ilustrado na figura 02. Esta ferramenta de pesquisa é inovadora no contexto de estudos sobre crenças no âmbito do ensino de LE.

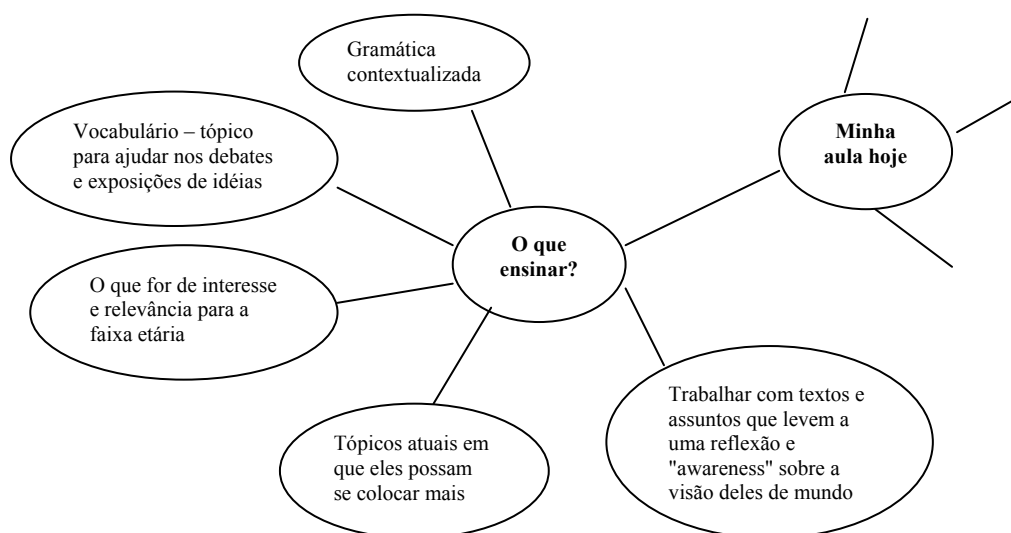


Figura 02: parte do mapa conceitual elaborado pela professora-sujeito

3.4.4 Conversas informais

Várias conversas informais com a professora também foram realizadas, não só após as observações de algumas aulas, como também em vários outros momentos. Por estas conversas terem sido na maioria das vezes espontâneas, foi impossível a gravação em áudio de todas elas. No entanto, foram feitas anotações de campo que enriqueceram o corpus e a análise das crenças e ações em sala de aula.

3.4.5 Notas de campo

Durante as observações das aulas também foram feitas algumas notas de campo que buscaram detalhar a sala de aula, o número de alunos, as ações da professora, o que e como escrevia no quadro-negro, além das minhas impressões sobre ações e reações dos aprendizes.

3.4.6 Resumo

As ferramentas de pesquisa deste estudo encontram-se representadas na figura 03. Triangulamos a entrevista (narrativa e o questionário semi-estruturado), a observação etnográfica para entendermos e delinear o sistema de crenças da professora-sujeito e os mapas conceituais para analisarmos a questão da estabilidade das crenças. Paralelamente, lançamos mão das conversas informais e notas de campo.

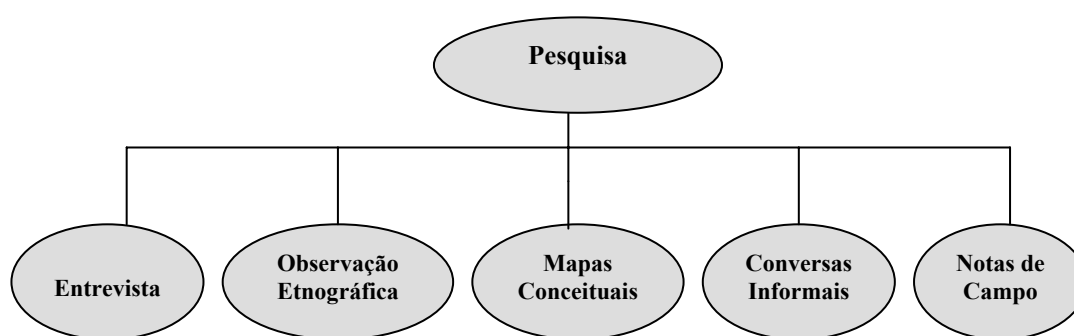


Figura 03: **Instrumentos de pesquisa**

A triangulação destes instrumentos visou acrescentar à validade dos resultados.

3.5 Procedimentos de análise

Para analisarmos o banco de dados, vários procedimentos de análise foram utilizados. Inicialmente, utilizamos (1) a análise de discurso (Brown e Yule, 1983; Chimombo e Rosemberry, 1998) para inferirmos as crenças presentes na narrativa da professora-sujeito. Em seguida, (2) analisamos as crenças explicitamente verbalizadas por ela. A partir destes dois procedimentos pudemos responder às perguntas de pesquisa “*Quais são as crenças da profesora-sujeito*” e “*Quais são as raízes das crenças*”. Posteriormente, (3) utilizamos o esquema de observação de aulas COLT (Allen, Fröhlich e Spada, 1996), adaptado para fins deste estudo, para detalharmos a prática pedagógica da professora e contrastarmos o SC que emerge dos procedimentos (1) e (2) com as ações da professora analisadas através do COLT. Este procedimento permitiu-nos responder à terceira

pergunta de pesquisa *“Como a prática pedagógica reflete o sistema de crenças?”* e à quarta pergunta *“Que identidade de professora foi construída pelas crenças?”*. Finalmente, ao utilizarmos os mapas conceituais (4), triangulamos os dados e respondemos à última pergunta de pesquisa *“Como o caso da professora-sujeito ilustra a questão da estabilidade?”*

3.5.1.

Análise do discurso para se inferir as crenças

O primeiro procedimento de análise buscou identificar as crenças da professora sobre ensino e aprendizagem de LE a partir das colocações lexicais, do paralelismo sintático e da organização textual presentes na narrativa advindas da pergunta aberta sobre as experiências discentes e docentes. Em outras palavras, através de uma análise de índices lingüísticos, buscou-se inferir que crenças permeavam o discurso, formando um conjunto de inferências sobre o que é o “bom professor”, a “boa aula” e o “bom aluno”. As noções “colocação” e “paralelismo sintático” originaram-se com Halliday e Hasan (1989) em estudos sobre coesão textual e serviram de base para aferirmos as crenças da professora-sujeito.

Colocações, segundo Chimombo e Rosemberry (1998) que seguem o proposto por Halliday e Hasan (1989), são palavras que se associam a outras formando um campo semântico. Por exemplo, a palavra “democracia” pode se colocar com “parlamento”, “eleição” e “legislatura” (p. 117). Tomando como exemplo uma das falas da professora-sujeito, a “boa aula” coloca-se lexicalmente com as expressões em negrito no extrato que se segue:

*“era **bem dinâmica**. Aquela aula do A que você sempre sabe o que vai acontecer, isto às vezes enche né? Mas ela sempre dava assim uns **exemplos interessantes**, procurava trazer a aula para **a realidade da gente**, né ... então era **divertida**, contava uma piadinha ou outra, então eu gostava...”*

Já o paralelismo é um elo de coesão no qual duas proposições adjacentes, próximas, com sentidos diferentes, apresentam estruturas similares. Em “eu acho que o aluno tem que separar um tempinho para o idioma que ele vai aprender, seja ele qual for, tem que assistir às aulas, prestar atenção, tirar o maior proveito”, a

primeira parte da sentença "eu acho que o aluno tem que..."gera uma seqüência de estruturas paralelas. A saber, "assistir às aulas", "prestar atenção" e "tirar o maior proveito". Estas seqüências sinalizam o esquema mental do "bom aluno" no entender da professora-sujeito. Ou seja, tanto o paralelismo sintático como as redes de colocações lexicais constroem um contexto que é portal para crenças que subjazem ao discurso.

3.5.2

Análise das crenças explicitamente verbalizadas

O segundo procedimento de análise examinou a resposta dada pela professora à pergunta fechada "*Que premissas você acredita serem importantes em uma aula de língua inglesa?*". A resposta possibilitou o levantamento das crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE que a professora acredita estarem presentes na prática pedagógica diária. Estas crenças foram comparadas àquelas inferidas da narrativa da professora sobre a experiência enquanto aprendiz e docente e unificadas, refletindo o SC da professora-sujeito sobre o ensino e aprendizagem de LE.

3.5.3

Análise da prática pedagógica e a comparação com o SC: O COLT

3.5.3.1

O COLT

O terceiro procedimento de análise – o COLT - *Communicative Orientation to Language Teaching* (Allen, Fröhlich e Spada, 1996) permitiu a análise das ações da professora em sala de aula. Este procedimento foi escolhido por envolver os vários participantes do discurso pedagógico: o professor, os alunos, o discurso, o contexto em geral, encaixando-se numa abordagem sócio-interacionista. É um esquema de observação desenvolvido através de um projeto que investigou a natureza do construto "proficiência" em segunda língua e como esta se desenvolve em sala de aula, projeto denominado "Desenvolvimento da Proficiência Bilíngüe" (DPB). O projeto analisou também os efeitos das variáveis instrucionais nos resultados da aprendizagem. Adotamos este procedimento como ferramenta metodológica exclusivamente com o objetivo de descrever a prática instrucional da professora-sujeito através das categorias que constituem o modelo.

O COLT é dividido em duas partes. A primeira, Parte A, descreve os eventos de sala de aula e a segunda, Parte B, analisa as características comunicativas das trocas verbais entre os participantes da interação. Neste estudo, adaptamos as categorias que Allen, Fröhlich e Spada (1996) incluem na parte B, adaptações que detalharemos ao caracterizá-la.

Parte A

Na parte A, os eventos de sala de aula são divididos em seis categorias: atividade, organização dos participantes, conteúdo, modalidade do aluno, material e outros tópicos.

3.5.3.1.1 A atividade

A categoria “atividade” classifica as ações em sala de aula como "*drills*", tradução, discussão e jogos. O extrato 01 caracteriza uma atividade de discussão, ou seja, a professora e os aprendizes trocam idéias, opiniões sobre um determinado tópico:

Extrato 01

- T: For example, What would be the solution for air pollution? do you have any idea?
- St2: Kill all the human. ((risos))
- T: No, besides that.
- St5: ()
- T: Any solutions ?
- St1: Solutions to any of them?
- T: No, we are talking about air pollution.
- St1: air. Oh we can, yes, instead of gasolina a gente usar álcool .
- St2: Mas polui a mesma coisa
- St1: Não porque álcool polui muito menos.
- T: In English. Alcohol pollutes less than petrol.
- St1: Yes, it DOES.
- St2: Alcohol is better because uses natural things, not because petrol ()
- St1: No, my friend. I read that Petrol pollutes more than alcohol.
- T: Ok. Any other suggestion? What about, for example this? The spinning of the ozone layer, the destruction of the ozone layer? What could be the ... to solve the problem?
- St1: The United States can reduce the CFC

Já o exemplo 02 caracteriza uma atividade de jogo. A professora envolve os aprendizes em uma competição:

Extrato 02

P: I'm going to to split you into two groups, ok? group A and group B. how many are you ? 4 ... 6 ... 10 ... 12, great! So we have two groups of 6, right? ((escrevendo no quadro)) group A and group B. ((alunos conversando)) You have to pass it ((mostra um objeto em forma de um abacaxi)) pass not throw it. You pass, when it gets to the end then comes back again ok? () who is handling the pineapple has to answer the questions ... so we are going to do this ((numera cada aluno de cada grupo)). So for example if it stops with A1 and he is number 01, A1 against A1 ((do outro grupo)) right?, ok? if A1 doesn't know the answer then I give the chance to the other group, right? If the other group answers, you double the points.

3.5.3.1.2

A organização dos participantes

Este parâmetro descreve três modelos básicos de organização da aula: trabalho de turma, de grupo e individual. No trabalho de turma, o professor normalmente lidera a classe em uma atividade supervisionada como discussão ou debate sobre determinado tópico. O objetivo é que a tarefa seja desenvolvida e solucionada por todos os participantes da sala de aula em conjunto. O trabalho de grupo é aquele cuja tarefa é desenvolvida e solucionada por grupos de mais de dois alunos, como no extrato 02. O tamanho do grupo normalmente é determinado pelo tipo de tarefa. Já o trabalho individual caracteriza-se pela solução independente, tais como ler um texto e responder perguntas, fazer exercícios sobre um texto ou fazer uma composição.

3.5.3.1.3

O conteúdo

O foco do conteúdo de uma aula, segundo o COLT, pode estar na forma (gramática, vocabulário ou pronúncia), na função (pedidos, explicações, desculpas), no discurso (em como as frases se combinam coesiva e coerentemente) ou na sociolingüística (apropriação da fala a contextos particulares). Por exemplo, o conteúdo do extrato 03 foi codificado como tendo

foco na forma, ou seja, prioriza a gramática, o conhecimento da estrutura da língua:

Extrato 03:

- P: ((*prof. lê*)) "You want to use my pen" you have to make this request using "could":
 A1: could I borrow your pen?
 P: Could I borrow your pen? Ok! very good. Could you borrow your pen? ((*Prof. pede para o outro aluno escolher um papel.*))
 P: You would like to borrow my Elton John CD. But you have to ask the question using "would you mind if..."
 A2: well, would you mind if you lend me your ...
 P: no, not correct. The other group. "Would you mind if... the sentence I'd like to borrow your Elton John CD ... so would mind if ...
 A3: would mind if I borrowed your Elton John CD?
 P: ok, very good

Já o extrato 04 foi codificado como tendo foco no discurso e na sociolinguística. Em outras palavras foi codificado e contado em duas categorias, pois além de ser coesivo e coerente, adequa-se ao contexto de discussão "profissão":

Extrato 04:

- P: ... this year to my surprise most of you want to be a military. Why is that?
 A4: maybe because there were not many boys in the class.
 P: Oh, yes, that's a point ... last year I had more girls ... anyway the boys I had didn't want to ... maybe because of the money
 A6: I don't think so because outside the army you can earn too much more.
 P: so it's just "a life for that", you go to parades, obey rules... Look at the next point. Do you enjoy being a leader or being led? If you are military what's the profile, giving or receiving rules?
 A4: Both, you receive and give orders
 P: and have a lot of discipline, yeah?
 A6: pardon?
 P: a lot of discipline ... someone tells you something you know that is not right, it's wrong, but you have to say ok I agree that's right. It's not easy for everybody yeah? so you need to have this profile.
 A6: I don't agree
 P: Oh, you don't agree. So why you don't agree?
 A6: I think it's not right to give or receive orders
 P: (so you think) it's not like that
 A6: you have more things ... you have to, must have some abilities to do something in the army
 P: so you have to ()
 A6: there are too many militaries that can't be militaries, can not be called militaries

3.5.3.1.4

A modalidade

A modalidade identifica as várias habilidades que podem estar envolvidas na atividade de sala de aula. A saber, produção oral e escrita, compreensão oral e leitura. O foco é o aluno e o objetivo é descobrir se eles estão ouvindo, falando, lendo ou escrevendo, ou se estas habilidades estão ocorrendo paralelamente. Por exemplo, o extrato 04 foi caracterizado com foco na produção oral e compreensão oral, já que além de os alunos estarem envolvidos na produção oral, necessitam também compreender a fala da professora.

3.5.3.1.5

Material

A análise desta categoria identifica o material usado em sala de aula: material escrito (textos), em áudio (fitas) ou visual (vídeo); além disto, classifica os textos em mínimo (frases isoladas, listas de palavras) ou sustentado (estórias, diálogos). Identifica também se o material utilizado é especificamente elaborado para o ensino de segunda língua; se é adaptado para a língua alvo (materiais na língua alvo, porém modificados); se é produzido pelos alunos; ou se é autêntico (produzido na língua alvo para um público nativo, sem objetivos eminentemente pedagógicos).

3.5.3.1.6

Tópicos

Os tópicos representam os assuntos trabalhados em sala de aula e se dividem em limitados e amplos. Limitados são os que se referem ao ambiente e experiências imediatas de sala de aula e dos aprendizes como falar sobre as últimas férias, atividades habituais, tópicos que se relacionam com a família dos aprendizes tais como endereço, número de irmãos, nome e idade dos pais; enquanto os amplos vão além deste limite e envolvem referência a tópicos públicos, eventos do mundo e idéias abstratas. Por exemplo, o tópico do extrato 05 foi caracterizado como limitado:

Extrato 05

P: no? And you A2, do you help with the housework?

A2: no

P: no? Nothing? Don't make the beds or ...

A2: no

Já o tópico do extrato 06 foi caracterizado como amplo:

Extrato 06

P: ah ... what's this? A guy who controls what?

A7: the plane

P: controls the planes that take off and the planes that land. It's very important, yes?

A7: a lot of responsibility

P: yes, a alot of responsibility, right ... and do you think this is a well-paid job?

A1: no

P: yesterday, I was watching the news and I was really amazed yes a pilot. Do you know how much a pilot earns?

A7: a pilot?

P: a pilot

A7: quinze mil

P: quinze mil reais. Fifteen thouzand reais. Of course on the top of the career. Fifteen thousand reais.

Todas as categorias do COLT, parte A, foram quantificadas segundo critérios de uma escala Likert, que é um instrumento de medida que varia de um a cinco. Usamos a escala para explicitar a frequência dos eventos em sala de aula. Em uma escala de um a cinco, eventos classificados de 4,1 a 5 foram utilizados com alta frequência; de 3,1 a 4 com frequência moderada alta; de 2,1 a 3 com frequência moderada; de 1,1 a 2 com frequência moderada baixa; e de 0,1 a 1 com frequência baixa ou até mesmo não utilizados, como ilustrado pela figura 4.

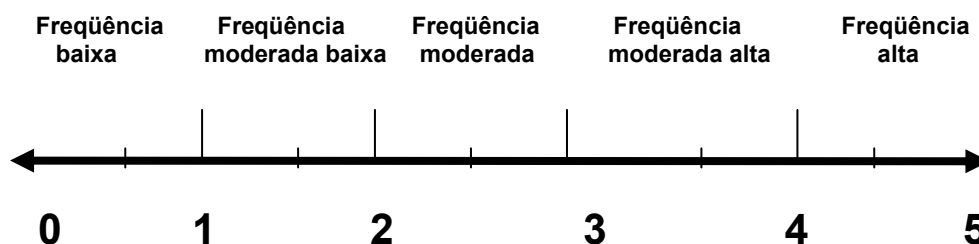


Figura 04: Frequência dos eventos em sala de aula

Por exemplo, o banco de dados consiste de dez aulas. Dentro deste número, se a professora utilizou materiais visuais como fita de vídeo cinco vezes, a frequência de uso de materiais visuais seria de 2,5 (frequência moderada), a metade das aulas. Se a professora deu prioridade às atividades de discussão em 9 aulas, a frequência seria de 4,5 (frequência alta) dentro da escala Likert. Ainda, se a professora focalizou a habilidade oral em apenas duas aulas, a frequência seria de 1,0 (frequência baixa).

Parte B

A Parte B do COLT refere-se às características comunicativas das trocas verbais e inclui originalmente seis características comunicativas. A saber, uso da língua alvo, lacuna, fala sustentada, restrição da forma, reação ao código ou mensagem e incorporação de frases do professor. Apresento detalhadamente a seguir cada característica comunicativa da parte B do Colt para que possamos entender a que se refere cada uma. Em seguida, explico como o Colt foi adaptado ao presente estudo.

3.5.3.1.7

Uso da língua alvo

A categoria "uso da língua alvo" busca verificar a língua utilizada pelo professor e pelo aprendiz em sala de aula: materna, língua alvo, tradução ou uma mistura de códigos.

3.5.3.1.8

Lacuna

A categoria "lacuna" busca detalhar a extensão na qual a informação pedida ou trocada entre os participantes é previsível ou imprevisível. Quando o professor faz uma pergunta para a qual já conhece a resposta (pseudopergunta), a resposta dada pelo aprendiz caracteriza-se como previsível. Por exemplo:

Extrato 07

P: A1, what were we talking about last class?

A1: Ah, é:::, good side and bad side...

Já quando o professor pergunta algo para a qual ainda não conhece a resposta (pergunta genuína), a resposta do aprendiz caracteriza-se como imprevisível. Por exemplo:

Extrato 08

P: what kind of favour do you usually ask for?
A1: ah:: é:: ah:: I don't know- I don't know....

3.5.3.1.9 Fala sustentada

Esta categoria objetiva verificar a extensão da fala dos aprendizes em mínima ou sustentada. Fala mínima consiste de sentenças de uma palavra a pelo menos uma oração. Por exemplo:

Extrato 09

P: give me some examples of unique jobs?
A3: **spy.**

A fala sustentada é aquela com pelo menos duas orações. Por exemplo:

Extrato 10

A: last seven of September ... I - I lost my gloves, so I called my friends to lend ... his gloves to me.

3.5.3.1.10 Restrição da forma

A restrição da forma busca medir a dimensão do uso da língua, verificando se é restrita ou irrestrita. Quando há produção ou manipulação de uma forma específica, o uso da língua é restrito. Por exemplo, atividades de repetição, de substituição ou de explicação gramatical (extrato 03). Quando não se objetiva a correção da forma lingüística, por exemplo, em atividades de conversação, o uso da língua torna-se mais irrestrito (extrato 01).

Adaptação. Ao adaptarmos o Colt para este estudo, a categoria *Restrição da Forma*, originalmente na Parte B, foi inserida na categoria *Atividades* na Parte A, por referir-se às atividades trabalhadas em sala de aula.

3.5.3.1.11

Reação ao código ou à mensagem

A reação ao código ou à mensagem detalha a reação do professor à fala dos alunos. Isto é, se o professor faz uma correção da forma lingüística, está preocupado com a estrutura da língua (extrato 03). Já se o professor faz correção de ordem factual, não está preocupado com correção lingüística, mas sim com conteúdo ou mesmo com idéias (extrato 01).

3.5.3.1.12

Incorporação de frases do professor

Nesta categoria, incluem-se os pedidos de elaboração, os esclarecimentos, comentários, expansões, paráfrases, repetições e correções. Pedidos de elaboração são pedidos que buscam mais informações sobre um problema da sentença precedente ou sobre o sentido. Pedidos de esclarecimentos são os pedidos sobre algo que não ficou claro para o interlocutor. Os comentários não são correções sobre a fala do interlocutor, mas falas positivas ou negativas, em relação às idéias. Expansões são extensões do conteúdo da sentença prévia através de adição de informação relacionada ao tópico. Paráfrases são reformulações da sentença anterior. Repetições são repetições parciais ou totais da frase antecedente. Correções constituem-se em correções lingüísticas da frase anterior.

Adaptação. Para fins deste estudo, adaptamos o modelo e incluímos exclusivamente o constituinte “comentários”, que é classificado como simples e elaborado. Os comentários simples referem-se a falas que confirmam uma resposta ou não. Por exemplo, "yes", "no", "sure", "very good", "ok". Comentários elaborados são os que acrescentam informações de modo que haja entendimento. Por exemplo, as expressões em negrito no extrato 11:

Extrato 11

- P: Have you ever called a your friend to ask for a special favour?
 A3: a special favour?
 P: yes, a special favour...
 A3: what do you mean?
P: could be to lend you some money or to lend you gloves, a jacket ...
 A3: oh, yes, gloves ... when I was oh ... last seventh of september I called a friend to lend his gloves to me.

Resumindo as adaptações. O Colt foi adaptado para este estudo da seguinte forma: primeiramente, deslocamos a categoria *Restrição da forma* para a Parte A. Esta foi a única modificação estrutural na seção A. Já na parte B, inserimos a categoria *Modelo interacional* para verificar se a interação era centrada na professora ou nos aprendizes. Em seguida, reagrupamos as categorias pertencentes originalmente à parte B em "o discurso do professor" e o "discurso do aprendiz" como mostra a figura 05. Na categoria "o discurso do professor" incluímos "uso da língua", "perguntas genuínas e pseudoperguntas", originalmente presentes na categoria *Lacuna* e "comentários simples e elaborados", originalmente presentes na categoria *Incorporação de frases do professor*. Já na categoria "o discurso do aprendiz", incluímos "uso da língua", "fala mínima e sustentada", originalmente presentes na categoria *Fala sustentada* e "resposta previsível e imprevisível", originalmente parte da categoria *Lacuna*.

Todas as categorias do COLT, parte B, foram codificadas e contadas manualmente, gerando frequências e percentagens de ocorrência. Estas frequências foram normatizadas para 1000, permitindo, assim, comparação com estudos futuros. Por exemplo, em dez aulas analisadas, se a professora fez perguntas genuínas 60 vezes em um total de 110 perguntas, a frequência de perguntas genuínas será de $(60 \times 1000) : 110$ ou 545:1000 (55%).

As categorias do Colt permitiram que delineássemos as ações da professora e as comparássemos ao seu SC. Pudemos, assim, verificar como o SC da professora atuava na prática de sala de aula.

Parte A: eventos de sala de aula			Escala Likert				
Categoria	Eventos codificados		1	2	3	4	5
Atividades	Drills						
	Tradução						
	discussão						
	Jogos						
	Forma restrita						
	Forma irrestrita						
Organização dos Participantes	Trabalho de turma						
	Trabalho de grupo						
	Trabalho individual						
Conteúdo	Forma						
	Função						
	Discurso						
	Sociolingüística						
Modalidade	Oral						
	Escrita						
	Compreensão oral						
	Leitura						
Material e Tópicos	Escrito						
	Áudio						
	Visual						
	Elaborado para SL						
	Adaptado para SL						
	Autêntico						
	Produzido pelos alunos						
	Amplio						
	Limitado						
Parte B: O discurso de sala de aula							
Categoria	Eventos codificados		Frequência:1000				
Modelo interacional	Centrado no professor						
	Centrado no Aprendiz						
Discurso da Professora	Uso da língua	Língua alvo					
		Língua materna					
		Tradução					
		Mistura de códigos					
	Perguntas Genuínas						
	Pseudoperguntas						
	Comentários Simples						
	Comentário elaborado						
Discurso dos aprendizes	Uso da Língua	Língua alvo					
		Língua materna					
		Tradução					
		Mistura de códigos					
	Fala mínima						
	Fala sustentada						
	Resposta previsível						
Resposta Imprevisível							

Códigos de Frequência: 1: baixa 2: moderada baixa 3: moderada 4: moderada alta 5: alta

Figura 05: o Colt adaptado

3.5.4

Mapas conceituais e a análise da estabilidade das crenças

Os mapas conceituais permitiram-nos analisar a estabilidade das crenças da professora-sujeito, através da triangulação análise das entrevistas – observações – concepções próprias, no que se refere a dois tempos distintos: o instituto A no passado e o instituto C, na prática de hoje. Como mencionamos, este instrumento foi escolhido por ser “útil para examinar mudanças no pensamento sobre um determinado assunto” no confronto de retratos da prática no passado e no presente. Constituem-se instrumentos que “ajudam professores a refletir sobre a prática pedagógica que desenvolvem” (Beyerbach, 1988, p. 340).

3.6

Conceitos norteadores

A análise dos dados contemplou além do modelo COLT adaptado (Allen, Fröhlich e Spada, 1996), dos índices lingüísticos como portais para o SC (colocações lexicais e paralelismo sintático) e dos mapas conceituais, os pressupostos do sócio-interacionismo . A saber, noções como andamento, ZPD e estratégias de envolvimento. Contempla também teorias sobre o SC (conceito, raízes e a questão da estabilidade) e concepções de linguagem, aprendizagem e ensino, desenvolvidas no capítulo da Revisão de Literatura. Buscamos, qualitativamente, aplicar tais noções e teorias à análise do banco de dados e articulá-los na discussão.