

4 Resultados e Discussão

Os resultados estão organizados segundo as cinco perguntas de pesquisa. Por termos optado por uma pesquisa de base etnográfica de natureza primordialmente qualitativa, complementada por fatos quantitativos, estabelecemos um trajeto diferenciado para este capítulo. Nele, disporemos integradamente a discussão. Nosso objetivo é colocar em prática a natureza interpretativista do estudo à luz do sócio-interacionismo já na própria construção do discurso dos resultados desta dissertação.

Iniciaremos, então, pela análise das crenças que afloram do discurso da professora (narrativa e questionário semi-estruturado) e identificação das raízes do SC. Posteriormente, verificaremos como a prática pedagógica reflete este sistema e que identidade de professora foi construída. Finalmente, apontaremos como o caso da professora-sujeito ilustra a questão da estabilidade.

4.1 Que crenças emergem do discurso da professora-sujeito e quais são as suas raízes?

4.1.1 Crenças advindas de experiências enquanto aprendiz e docente da língua

A narrativa da professora na entrevista revelou crenças advindas de quando ela ainda era aprendiz da língua alvo. O primeiro contato enquanto aprendiz da língua deu-se aos dez anos de idade na escola de idiomas A, cuja metodologia de ensino é a audiolingual, que valoriza a memorização de diálogos, a repetição de exercícios e o domínio das estruturas da língua. Nesta instituição, a professora estudou até completar o curso:

Extrato 12

" eu comecei a estudar acho que quando eu tinha uns 10 ou 11 anos no A. Comecei no curso de "kids" [infantil] deles fiz o curso completo até o curso de professores. Aí eu me formei por lá... "

Segundo Richards e Lockhart (1994), muitas das crenças dos docentes são um reflexo de como eles mesmos foram ensinados. Remeto-me, portanto, a

extratos da narrativa da professora-sujeito sobre o período em que foi aluna da escola A, a fim de analisar as colocações lexicais e paralelismos sintáticos (Halliday e Hasan, 1989; Chimombo e Rosemberry, 1998), que abrem um portal para o que a professora acredita ser o "bom professor", a "boa aula" e o "bom aluno".

4.1.1.1.

O bom professor

Os extratos 13 e 14 deixam aflorar as crenças da professora-sujeito sobre o "bom professor" ao narrar as lembranças do tempo de aluna. No extrato 13, por exemplo, a construção "era o tipo de professora que" gera uma seqüência paralela sintaticamente: "incentivava", "colocava bilhetinhos", "elogiava", formando um esquema mental do "bom professor". Sublinhamos estas construções no extrato 13:

Extrato 13

" ... eu tive **professores muito bons** no A... Eu gostava ((falando de uma professora da qual gostou)) porque era o tipo de professora que incentivava, sempre colocava bilhetinhos nas composições, elogiava, entendeu? E era agradável a aula dela ..."

No extrato 14, a professora continua elaborando o esquema mental do "bom professor". Sintaticamente, vemos este esquema sendo sinalizado pelas construções "dava uns exemplos interessantes", "procurava trazer a aula para a realidade da gente", "contava uma piadinha" e "eu gostava":

Extrato 14

" ... Era **bem dinâmica** ((falando da aula de outra professora)), aquela aula do A que você sempre sabe o que vai acontecer, isto às vezes enche né? Mas ela ((a professora)) 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..."

A figura 06 esquematiza este SC e sumariza os índices lingüísticos que sinalizam um SC sobre o que é ser um "bom professor":

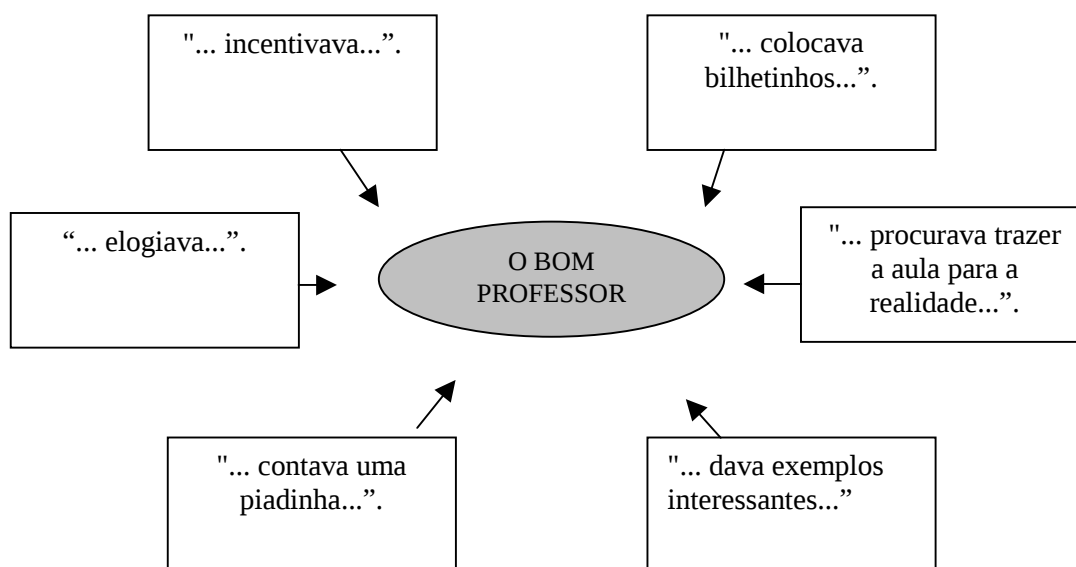


Figura 06: o bom professor

Aparentemente, o SC da professora sobre o "bom professor" assenta-se sobre duas abordagens de ensino: a metodologia audiolingual e a abordagem comunicativa. Por um lado, incentivar, elogiar e colocar bilhetinhos refletem ações do professor dentro da metodologia audiolingual, que visam recompensar os acertos dos aprendizes de modo que a aprendizagem seja reforçada e os erros eliminados (Richards e Rodgers, 1992, p.57). Por outro lado, o argumento "dava exemplos interessantes" parece refletir a abordagem comunicativa, assim como fugir dos exemplos preestabelecidos (a imprevisibilidade), buscando exemplos mais próximos da realidade dos aprendizes. Esta conjunção de abordagens reforça Richards e Lockhart (1994): as crenças da professora-sujeito refletem a própria experiência pessoal que ela teve enquanto aluna de inglês como LE.

4.1.1.2 A Boa Aula

Igualmente, várias crenças sobre a "boa aula" afloram do discurso da professora ao narrar a experiência enquanto aluna da escola de idiomas A. A primeira delas é a valorização de aulas bem estruturadas e delineadas: as expressões sublinhadas, no extrato 15, são sintaticamente paralelas formando o esquema mental da "boa aula" na visão da professora:

Extrato 15

((Falando sobre a escola A))

" Eu achei que nesse ponto foi bom. É bem estruturado então você tem a lição, você tem o vocabulário você é testado em cima do vocabulário. *Se você estudar a lição você faz a prova...* No A, eu sei que naquela lição o objetivo é aprender é sei lá o **Present Continuous** com o **advérbio** de não sei o que... ou o **Present Simple** ... ou **ações** ... **expressões** ... **phrasal verbs** ... aquilo vai ser dado em situações, eles trabalham com situações dentro daquela lição, então você vai para o workbook e aquilo é trabalhado exaustivamente. Então, é bem delineado. *Eu me identifiquei, de repente eu sou um tipo de aluno que aprendi bem ali*".

Neste exemplo, a "boa aula" é caracterizada por uma série de paralelismos sintáticos como "é bem estruturado", "é trabalhado exaustivamente" e "é bem delineado". A professora também indica que a "boa aula" "tem a lição" e "tem o vocabulário" e que nela "você é testado...", e "você vai para o workbook". Finalmente, "eu achei bom" e "eu me identifiquei" fecham a série de paralelismos que caracterizam a "boa aula" para a professora-sujeito.

Da mesma forma, parece claro que, para a professora-sujeito, é importante que o aluno saiba exatamente o ponto gramatical que está aprendendo: "present simple", "phrasal verbs", "present continuous", "vocabulary", que pratique exaustivamente, como preconizado pelos pressupostos da metodologia audiolingual. Ao mesmo tempo, a narrativa mais uma vez reforça Richards e Lockhart (1994): "Eu me identifiquei, sou um tipo de aluno que aprendi bem ali" (em itálico, no extrato 15). As raízes das crenças emergem da história da professora no instituto A.

A "boa aula", na concepção da professora, tem também traços das experiências que teve como docente na escola B. Esta escola foi a segunda experiência. Nela, a base para o ensino de línguas é a abordagem comunicativa, que valoriza a negociação do significado e objetiva a comunicação (cf. capítulo 02). Por exemplo, "bem dinâmica", "exemplos interessantes", "realidade da gente" e "divertida" (em negrito no extrato 14, p. 58) são colocações lexicais que refletem esta abordagem. Já no extrato 16, "ser criativa", "pegar a lição", "eu achei um paraíso" e "eu gostei de trabalhar no B" são paralelas sintaticamente, sinalizando a importância da criatividade, da liberdade de comunicação na "boa

aula": "eu achei um paraíso", finaliza a professora, expressão que se coloca antagonicamente com "eu me senti tolhida", referindo-se ao instituto B.

Extrato 16

" Eu **gostei** de trabalhar no B porque a aula dependia muito de mim, me ajudou muito na parte de eu **ser criativa**, pegar uma lição trabalhar a lição assim de cabo a rabo ... no A não, eu só sabia fazer aquilo ali ... **eu me sentia tolhida**. Logo que eu entrei no B eu achei um **paraíso**, né."

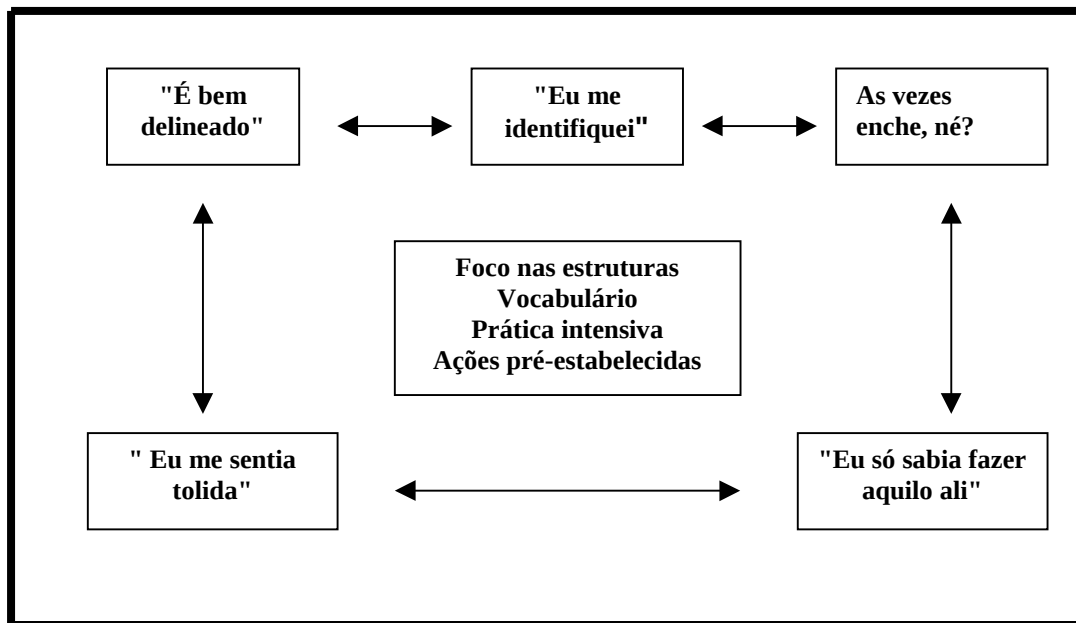
A professora continua a elaborar esta imagem no extrato 17, terminando por posicionar-se preferencialmente ao lado da liberdade de ação:

Extrato 17

"Você **tem que bolar**, às vezes para você fazer um (game) você leva um tempão para cortar papelzinho, fazer não sei o que. Então depois de um certo tempo você acaba ficando meio ... Mas eu acho que foi a B ((a escola em que mais gostou de trabalhar)).

Nos extratos 16 e 17, ao refletir sobre sua experiência como professora na escola A, a professora-sujeito parece não achar que aquela realmente fosse uma "boa aula". A expressão "tem que bolar" explica o "ser criativa" ou "a aula dependia muito de mim". A visão de aluno da professora também parece não coincidir com aquela de professora. Podemos perceber tal fato quando a professora contrapõe as duas escolas: na A sentia-se "tolhida" e na B podia ser "criativa", reforçando o alinhamento pedagógico com a instituição B, através da antonímia. No entanto, ela não descarta as aulas bem delineadas da escola A (cf. extrato 15, em *itálico*), afirmando inclusive que se identificou com a metodologia desde os tempos de aluna. Assim, como representado na figura 7, a combinação das experiências como discente (no instituto A) e as experiências como docente (no instituto B) acaba criando um SC único que reflete um hibridismo da prática da professora:

ESCOLA A



ESCOLA B

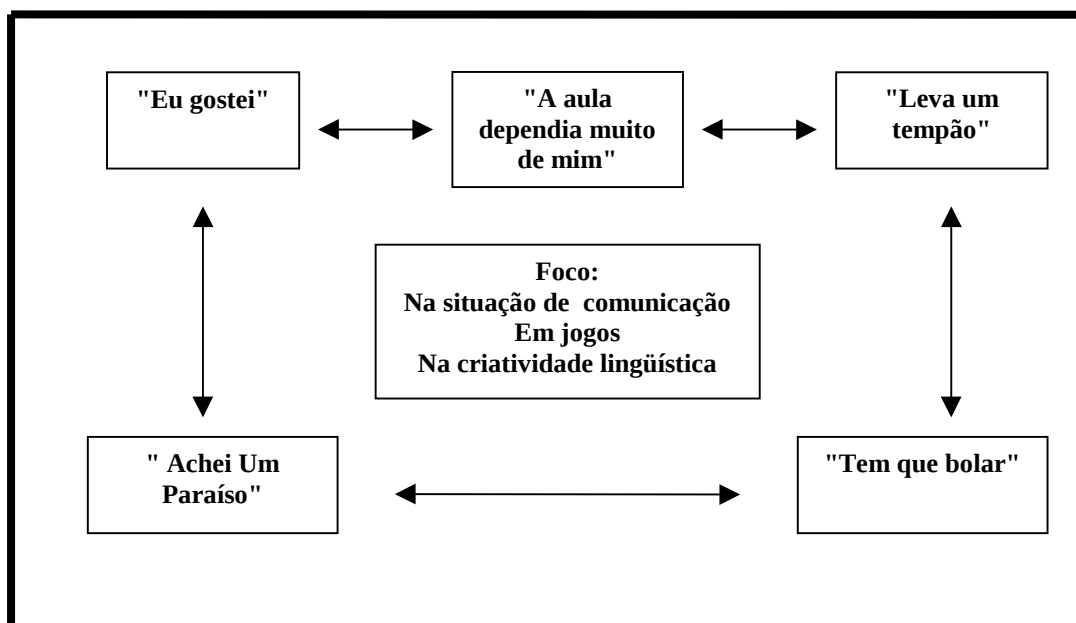


Figura 07: SC da prática pedagógica de ensino de LE

Este SC define “a boa aula” como criativa e ao mesmo tempo bem estruturada. Volta-se para a realidade dos alunos, mas ao mesmo tempo trabalha estruturas exaustivamente, combinando princípios de duas correntes do pensamento lingüístico: o estruturalismo e o funcionalismo. É isto que a figura 08 retrata:

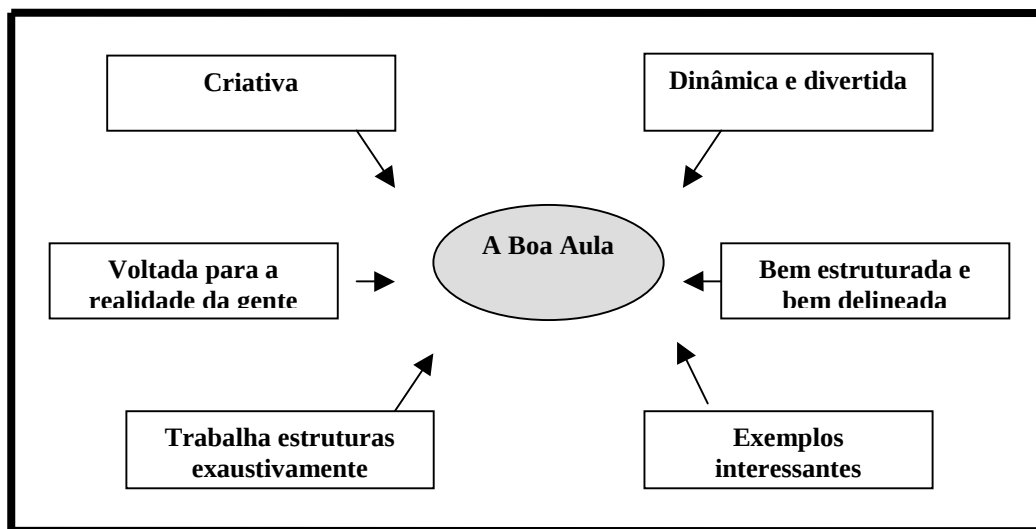


Figura 08: a boa aula

Portanto, os dados aqui coletados reforçam a literatura revisada no que tange o SC e as raízes deste. Para fazer esta análise, baseamo-nos em Pajares (1992), Nespôr (1987) e Woods (1996), inferindo o SC a partir do "dito" nas narrativas da professora. As colocações lexicais e paralelismos sintáticos funcionam como índices sinalizadores dos esquemas que dão vida às crenças da professora. As experiências da professora-sujeito como docente moldam sua identidade e criam uma teoria de ensino própria a respeito da "boa aula", confirmando Richards e Lockhart (1994) e Pajares, Nespôr e Woods quando dissertam sobre o efeito do SC na prática pedagógica. A visão da professora sobre a "boa aula" e "o bom professor" parece ter sido formulada a partir de experiências já vividas.

A "boa aula" e o "bom professor" são sinônimos de dinamicidade, estruturação, criatividade e exemplos interessantes, foco nos aspectos lingüísticos, ancoragem na realidade dos alunos e prática extensiva.

4.1.1.2 O bom aluno

Ainda do discurso da professora, emerge um esquema do que seria “o bom aluno”. Crenças como a dedicação do aluno – “se você estudar a lição você faz a prova” (extrato 15, em itálico) colocam-se sintaticamente com “o aluno que se dedica, acaba aprendendo” no extrato 18 (expressões em negrito). A figura 09 representa estas crenças.

Extrato 18

“o aluno que **se dedica** ... ele **acaba aprendendo...**”

Emerge, também, da narrativa da professora, a crença em diferentes estilos cognitivos (Oxford, 2002; Reid 1987, apud Salies, 1994). Ao finalizar a fala, no extrato 15, diz “sou um tipo de aluno que aprendi bem ali”, referindo-se às aulas do instituto A. “Tipo de aluno” e “tem aluno” sinalizam a crença de que há diferenças nos estilos e preferências de aprendizagem. A professora parece acreditar que o aprendiz utilize um modo favorito de aprendizagem. Ou seja, se há alunos que gostam de copiar, isto parece não ser problema, pois podem estar aprendendo assim mesmo (Oxford, 2000).

Ainda trabalhando a noção do “bom aluno”, no extrato 19, a professora passa para o estilo cognitivo do aprendiz a responsabilidade pela aprendizagem (expressões sublinhadas):

Extrato 19

“Tem aluno que vai ficar limitado ao método dele, não vai conseguir criar em cima. E tem outros que conseguem sair do que foi preestabelecido e se comunicar, desenvolver”

O paralelismo sintático retratado pelas expressões sublinhadas “sair do que foi estabelecido”, “se comunicar”, “desenvolver” e “vai ficar limitado” e “não vai conseguir criar” sinalizam esta interpretação.

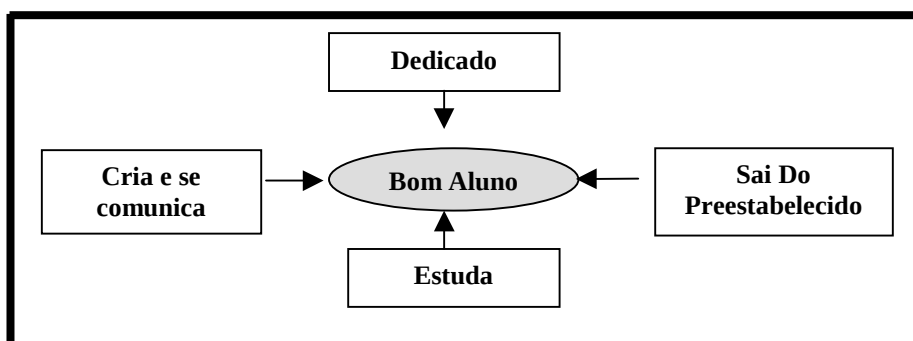


Figura 09: o bom aluno

4.1.3

Aprendizagem de LE: crenças explicitamente verbalizadas

As crenças inferidas da narrativa da professora sobre a experiência que teve enquanto aprendiz e docente apresentam estreita relação com as crenças explicitamente verbalizadas por ela. Para investigá-las, perguntei à professora-sujeito quais seriam as premissas fundamentais sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, na sua opinião. Para aferir os resultados lancei mão das colocações lexicais e sintáticas (vide capítulo da Metodologia), seguindo o mesmo procedimento de análise adotado para a primeira pergunta de pesquisa.

O interesse mútuo é o primeiro ponto abordado pela professora. Para ela, quando o aprendiz está interessado na aula, o professor também se sente estimulado a desenvolver melhor o plano de aula. No extrato 20, a professora coloca a motivação dos alunos como o pré-requisito que facilita o processo de ensino-aprendizagem:

Extrato 20

"Se o aluno não estiver interessado é uma grande dificuldade. Já quando está mais **interessado** é muito **mais fácil**. Você pode fazer o que quiser com a turma. *Não precisa se preocupar em motivar os alunos*. Eles já estão motivados. *Se não acontece*, você tem **todo o tipo de problema possível**. Com isso (com alunos interessados) o profissional **vai ter o prazer em ensinar**: **Vai adaptar a aula à realidade do aluno**, da turma, sempre procurando **variatar as atividades**".

A professora acredita que a dedicação e o interesse do aprendiz são imprescindíveis para o bom andamento da aula, além de colocar implicitamente que não vale a pena ensinar os desmotivados. Esta crença parece estar intimamente ligada à crença no papel fundamental da dedicação do aprendiz, que a professora adquiriu enquanto discente. Assim, vemos "aluno sem interesse" colocando-se lexicalmente (em negrito) com "grande dificuldade" e "todo tipo de problema" e "aluno interessado" com "fácil", "prazer em ensinar", "aula adaptada à realidade" e "atividades variadas".

O segundo ponto desenvolvido pela professora é a aprendizagem de línguas baseada na gramática, com repetição e memorização. Ela elabora lexicalmente estes pressupostos de ensino de LE no extrato 21:

Extrato 21

“Não acredito que se **aprende uma língua sem a gramática, sem a base**... acho que **se deve aprender a estrutura do idioma** e dali construir... há a necessidade de **se estruturar em algum momento**. É uma parte do aprendizado: em cima de estrutura, que tem um pouco de **repetição** e que tem um pouco de **memorização**. Depende do nível. Quanto mais principiante, o percentual é maior. Quando já está com a base formada *aí* começa a trabalhar com a parte de comunicar ... de forma diferente. O início é estrutural, é uma repetição. Por mais que digam que não, é.”

Como as expressões em negrito no extrato 21 e a figura 10 ilustram, o ensino das estruturas gramaticais mostra-se parte essencial da teoria de linguagem e ensino da professora. No extrato 21, por exemplo, a professora utiliza recursos de paralelismo como "não se aprende a língua sem a gramática, (não se aprende a língua) sem a base" e "o aprendizado tem um pouco de repetição, (o aprendizado tem) um pouco de memorização". O paralelismo sintático empregado pela professora mostra que o indivíduo deve aprender primeiramente o sistema lingüístico e, a partir dele, construir novos conhecimentos. As colocações corroboram com esta interpretação. "Aprender uma língua" coloca-se com "gramática", "base", "estrutura do idioma", "repetição" e "memorização". Além disso, o marcador discursivo “*aí*” empregado pela professora sinaliza a ordem temporal das ações pedagógicas (em *italico*, no ex. 21). Parece que a professora-sujeito tem a visão estruturalista da linguagem enraizada no SC (capítulo 02). Aprender a língua é partir do conhecimento da estrutura e depois trabalhar a

comunicação. Outra prova disto é que a repetição e a memorização, valorizadas pela professora, formam a base da prática audiolingual.

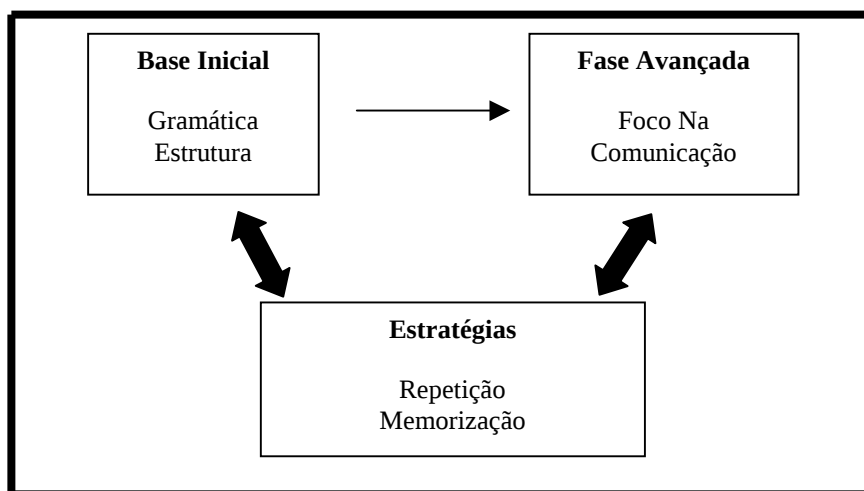


Figura 10: Teoria de ensino-aprendizagem de LE da professora-sujeito

Ao explicitar as crenças sobre ensino e aprendizagem de LE, a professora volta a abordar, indiretamente, as estratégias de aprendizagem, a exemplo do extrato 22:

Extrato 22

"o caminho para aprender uma língua é longo. O aluno às **vezes não tem consciência** de como aprende. O aluno tem que descobrir suas **estratégias**... há alunos que **não anotam nada**, mas que na prova **surpreendem**. É um **tipo de aprendiz**".

A professora reconhece que cada indivíduo possui estratégias diferenciadas para aprender, estilos cognitivos (Oxford, 2002; Reid 1987, apud Salies, 1994). Existem os que "não escrevem e que surpreendem"; assim como existem os que "não falam", "não participam oralmente das interações" e que, no entanto, podem estar aprendendo, como já mencionamos ao discutir o "bom aluno" (4.1.1.2). Portanto, a professora acredita em estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem e salienta principalmente a importância de os alunos descobrirem quais são as suas estratégias de aprendizagem para, através da metacognição e da função metalingüística, aprenderem a alavancar a própria aprendizagem.

Remetemo-nos aqui às estratégias de envolvimento levantadas por Tannen (1989). Segundo ela, mesmo em silêncio, o aluno pode estar aprendendo. O silêncio pode ser uma estratégia de aprendizagem ou até mesmo constituir-se estilo cognitivo, como definido por Reid (1987). Então, parece que a professora-sujeito dá espaço para as diferenças individuais no processo de aprendizagem de LE.

4.1.4 Resumo

Os dados indicam que há relação entre as crenças sobre ensino e aprendizagem de LE inferidas da narrativa da professora e aquelas explicitamente verbalizadas por ela, reforçando dados existentes na literatura (Pajares, 1992; Woods, 1996). Nossa análise indicou que, para a professora-sujeito, "o bom professor" incentiva, elogia, dá exemplos interessantes, usa a realidade; "o bom aluno" é dedicado, interessado, estratégico; a aprendizagem de LE baseia-se na gramática, estrutura, repetição e comunicação; e a "boa aula" é criativa, dinâmica, estruturada, indicando hibridismo teórico na concepção de ensino – aprendizagem que represento na figura 11.

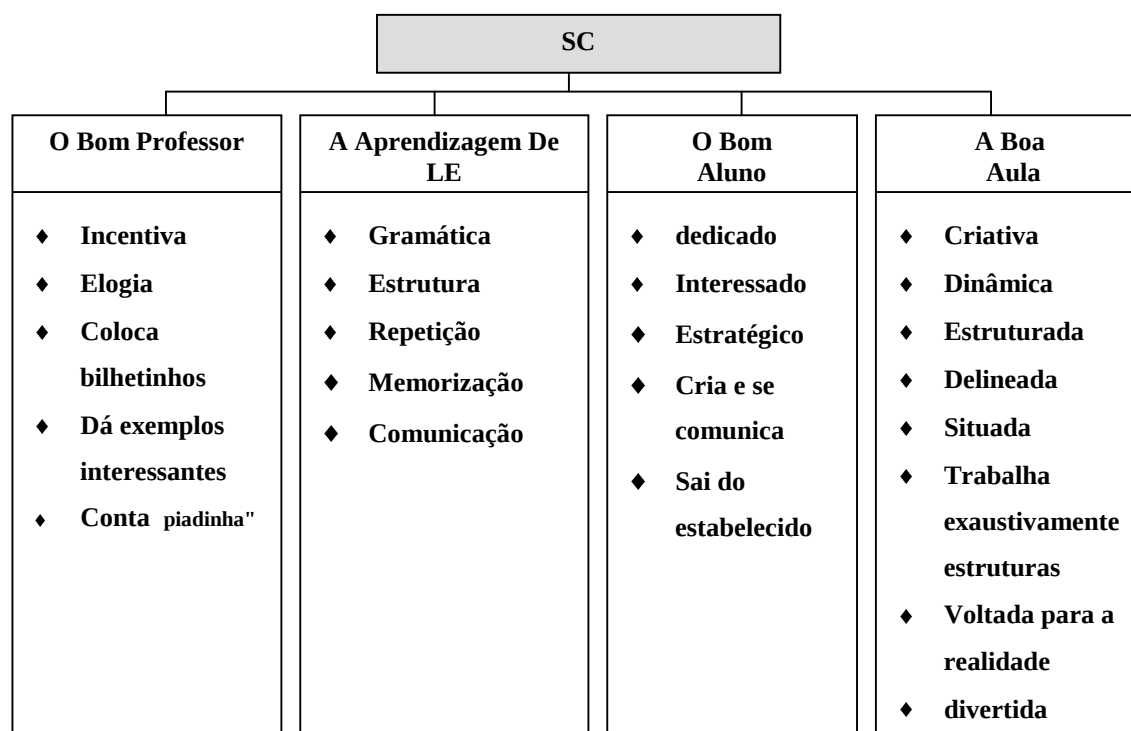


Figura 11: SC da professora-sujeito

O SC da professora é constituído por um misto de metodologia audiolingual e abordagem comunicativa. Em seu discurso, premissas advindas destas duas abordagens para o ensino de línguas misturam-se e formam uma abordagem única, refletindo uma identidade docente. Além disto, reforçam Richards e Lockhart (1994) a respeito das raízes das crenças (experiências como aprendiz e como docente), respondendo à segunda pergunta de pesquisa “Quais são as raízes do SC?” Elas estão nas próprias experiências como discente e docente.

4.2

Como as práticas pedagógicas refletem o SC ?

Para verificar se prática pedagógica reflete o SC da professora-sujeito e de que forma isto acontece, utilizamos o modelo COLT adaptado conforme previsto na metodologia (capítulo 03). Inicialmente, verificamos os eventos de sala de aula (parte A) como originalmente proposto pelo COLT: atividades, organização dos participantes, conteúdo, modalidade, material utilizado e tópicos. Em seguida, tratamos da parte B - o discurso de sala de aula, observando o modelo interacional (centrado no professor ou no aprendiz), o discurso da professora (uso da língua, perguntas genuínas / pseudoperguntas e comentários simples / elaborados) e discurso dos aprendizes (uso da língua, fala mínima / sustentada e respostas previsíveis / imprevisíveis). Desta forma, observamos as características comunicativas das trocas verbais, tendo como tema os participantes (professora e aprendizes) em sala de aula.

4.2.1

Parte A: Os eventos em sala de aula

4.2.1.1

Atividades

O tipo de atividade mais freqüente no contexto investigado foi a de discussão, com freqüência alta ($M = 4,5$). A professora introduz novos tópicos dentro de uma interação do tipo professora-alunos e busca discuti-los, ativando o conhecimento prévio dos aprendizes e as conexões do tópico com a realidade. Por exemplo, no extrato 23, a professora, na primeira pergunta (em negrito), introduz o tópico, buscando o conhecimento dos aprendizes sobre o assunto, e faz conexão com a realidade ao relacionar o tópico à novela da época.

Extrato 23

- P: **What do you understand by issues?** give me some example ...of the environmental issue.
- A3: cutting down of the rain forest...
- P: Yeah, because issues are more things we discuss a lot, yes? right? And nowadays people are talking about the war in Afganistan, right? Everyday people on T.V. are talking about that, right? Let's do the Listening exercises, right? You listen and tell me what environmental issues are Andy and Carla talking about?
((Professora coloca a fita e repete 2 X))
- P: Ok... so tell me what are the issues they are talking about?
- A6: talking about factory
- P: ... factory that is dumping chemical wastes where?
- A6: into the river
- P: into the river... *this happened – this happened in the soapopera....remember the name of the soapopera?*
- A7: Porto dos Milagres
- P: yeah Porto dos Milagres, yes? Felix has a factory and they dump what?
- A7: chemical waste
- P: chemical waste into the river, yes?

Atividades lúdicas e de repetição apareceram com frequência baixa ($M=0,5$) e as de tradução não apareceram praticamente. Este resultado nos remete à categoria do Colt "Restrição da Forma", que busca medir a dimensão do uso da língua - se restrita ou irrestrita. Parece-me que, como a atividade mais frequente foi a discussão, e as atividades de repetição apareceram com baixa frequência, a intenção da professora não é a correção da forma lingüística, mas o desenvolvimento da habilidade oral, da competência comunicativa. O uso da língua parece ser mais irrestrito já que apresenta alta frequência de atividades de discussão.

4.2.1.2

Organização dos participantes

A sala de aula da professora é organizada em semicírculo como mostra a figura 12. De acordo com esta organização, a posição geográfica da professora é central e as carteiras são colocadas em semicírculo. A zona de ação da professora parece ser abrangente já que ela pode circular pela sala e estar de frente para todos

os alunos igualmente, além disso os alunos também se vêem, o que facilitaria a comunicação em sala de aula. No entanto, a interação entre professora-alunos mostrou-se predominantemente IRA (figura 13). A professora inicia a interação, o aluno responde diretamente e ela avalia. A zona de ação limitou-se, em média, a 6 alunos (n=16), os outros 9 só participaram se levarmos em consideração as estratégias de envolvimento propostas por Tannen (1989), que considera que o silêncio pode também significar participação.

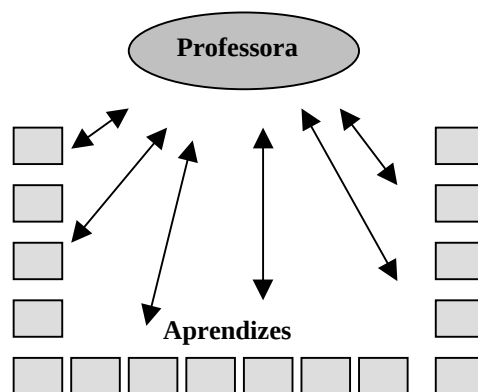


Figura 12: **posição geográfica da professora e dos aprendizes**

Embora, potencialmente, os aprendizes tenham a mesma oportunidade de participar e a professora de se direcionar a toda a turma, ela interagiu apenas com 6-7 aprendizes que eram, na maioria das vezes, os mesmos: normalmente os mais extrovertidos e os que apresentavam maior conhecimento da língua alvo, segundo minhas observações e notas de campo. Se a participação ativa é importante para a aprendizagem, se a produção de *output* (Swain, 1995) influencia a velocidade do processo de aprendizagem ao ativar a função metalingüística, noticing e a testagem de hipóteses, parece-me que aqueles alunos fora da zona de ação da professora ficam em desvantagem. Aparentemente, com este tipo de arrumação, a professora não criava condições para que os alunos fora da zona de ação negociassem significado, construíssem andaimes e percebessem lacunas na construção do sentido interacionalmente instituída.

4.2.1.3 Conteúdo

Retomando a Metodologia, 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 sociolinguística (apropriação da fala a contextos particulares).

No contexto observado, atividades com foco na forma (M= 2,5) tiveram frequência moderada. Quando introduz atividades desta natureza, a professora enfatiza o ponto gramatical que está sendo trabalhado. Por exemplo, coloca as regras da língua no quadro, consome boa parte da aula com a explicação da regra, dá vários exemplos e pede exemplos aos alunos. Em seguida, direciona a turma para a página do livro onde há o foco gramatical, coloca a fita de áudio e pede para que os alunos escutem e acompanhem no livro. Por exemplo, em uma das aulas, a professora introduziu como atividade, um jogo no qual os alunos selecionados pela parada de uma música deveriam formar frases estruturalmente corretas. Esta atividade durou 40 minutos e parte dela está ilustrada no extrato 24.

Extrato 24

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.

((Prof. coloca a música - Alunos passam o objeto - A música pára - Prof. pede para um aluno tirar um papel))

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 I 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 you mind if** I borrowed your Elton John CD?

P: ok, very good

As ações da professora no extrato 24 refletem o peso dado à clareza das explicações gramaticais, à repetição correta do foco lingüístico (em negrito no extrato 24) e ao reforço positivo – "Ok! very good" – ou negativo – "no, not correct". O extrato 25 reafirma a importância dada ao foco gramatical:

Extrato 25

- P: what about part one?
 A2: she wanted to borrow the video game
 P: did he agree with the request? ((prof. coloca resposta no quadro))
 A5: no
 P: what was the question?
 A6: would you mind lending me your video game?
 P: **do you think they are using a formal expression?**
 A4: yes

Ao corrigir uma atividade de compreensão oral, a professora-sujeito retoma a regra da língua, perguntando (em negrito) se os alunos acham que o discurso utilizado na atividade é formal ou informal. A atenção está na forma.

Atividades de fixação foram também regulares. Durante as aulas ou como exercício de casa houve atividade de fixação da estrutura gramatical em foco (M=2,5). O conteúdo das aulas, representado pelo conjunto de atividades propostas e pela frequência de cada uma delas, sugere que a língua é aprendida pelo domínio dos elementos que a compõem, crença que a professora adquiriu ainda como aluna da escola A. Estas atividades caminham lado a lado com outras e refletem crenças adquiridas pela professora ao longo da experiência docente.

4.2.1.4 A modalidade

Das quatro habilidades – fala, escrita, compreensão oral e leitura – as mais frequentes foram as de fala (M= 5,0), de escrita (M= 4,5) e de compreensão oral (M=4,5), nesta ordem, todas com frequência alta, enquanto a leitura aconteceu com frequência baixa (M=0,5). Este resultado revela o misto de ideologias no SC da professora já que o ensino audiolingual sustenta que as habilidades da língua são ensinadas na seguinte ordem: compreensão oral, fala, leitura e escrita, ao passo que o ensino comunicativo entende que elas devem ser ensinadas

conjuntamente. No caso da professora, a produção oral aparece em primeiro lugar. A produção escrita acontece com a mesma frequência da compreensão oral. Já a compreensão escrita acontece com frequência mínima, sinalizando o hibridismo presente no SC, já que compreender a linguagem oral é uma atividade passiva, tanto quanto compreender a linguagem escrita. No entanto, as frequências são drasticamente diferentes.

Ainda exemplificando esta problematização, o extrato 26 apresenta a introdução de uma atividade de compreensão oral trabalhada em sala de aula:

Extrato 26

- T: Ok. Right. So now we are going to do a Listening exercise about three people, right? They are talking about different environmental problems. So you open your books. Page forty two. Listening five. Environmental problems. Listen to three people describing how some serious environmental problems are being solved. Write down the problem each one talks about. So it has Jane, Adam and Kate. Problem and solutions they give, right? I will play it three times. We are going to do it like a test. I am going to give you three chances to do it. Pay attention because in the first one, the pronunciation is not very easy.

Percebemos, desta forma, como a professora começa a construir sua própria teoria de ensino já que prioriza a fala, a escrita e a compreensão oral, deixando a leitura em último plano.

4.2.1.5 Material e tópicos

Os dados mostraram que os materiais mais regularmente utilizados pela professora em sala de aula foram os de compreensão oral (fitas de áudio), com frequência moderada alta ($M = 4,0$); e os visuais (fitas de vídeo), com frequência moderada ($M = 2,5$). Materiais escritos, como textos para leitura, por exemplo, quase não foram utilizados nas aulas selecionadas para análise. Normalmente, a professora introduzia o tópico a ser lido e solicitava que os alunos o lessem como tarefa de casa. Os dados mostraram também que os materiais utilizados em sala de aula eram na maioria das vezes elaborados para o ensino de L2 ($M = 3,5$), como por exemplo o livro-texto e a fita de áudio que o acompanha, que foram feitos especificamente para o ensino de inglês como segunda língua (*Interchange*) .

Houve também uso de material autêntico, como jornais e revistas inglesas e fitas de vídeo americanas ou inglesas, porém com frequência moderada baixa (M=1,5).

A utilização do livro didático, especificamente elaborado para o ensino de L2, é obrigatória na instituição em que a professora-sujeito trabalha. A professora direciona os alunos para as atividades propostas no livro-texto, sejam elas leituras, atividades de compreensão oral ou exercícios de fixação. Este dado etnográfico explica a fidelidade ao livro didático como atestam os resultados e contraria o SC da professora, segundo o qual o material deve ser voltado para a realidade do aluno, assim como de que a aula deve ser criativa e imprevisível. Atende, sim, à necessidade de estruturação. Os extratos 27, 28 e 29 ilustram como a professora-sujeito direcionava o aluno para o livro didático:

Extrato 27

- P: Look at the Listening exercises **on page 16**. We have Cristina, Mike and Bill, right?

Extrato 28

- P: ... now you are going to listen to three people making some phone conversation, right? ... and you **tick yes or no on your books** ...

Extrato 29

- P: ... so **open your books on page 43** ... students books ... conversation, right? Are you familiar with Andy? Who is Andy in the picture?

Ao mesmo tempo que é fiel ao livro didático, a professora parecia operacionalizar a crença de que usar a realidade imediata faz parte do ensino-aprendizagem de LE. Durante as discussões em sala de aula procurava vincular, com frequência moderada alta, o tópico do livro à vida dos alunos (M=4). Por exemplo, ao falar sobre problemas ambientais, a professora perguntava quais os piores problemas ambientais do Brasil, se os alunos concordam com as soluções apontadas no livro, que outras soluções seriam relevantes para o problema

ambiental e assim por diante. O extrato 30 ilustra esta ação da professora (a interação completa encontra-se na fig. 13):

Extrato 30

- P: ok. What other environmental problems?
 A2: erosão
 A3: ozone Layer
 P: what's the Ozone Layer?
 A1: destroy
 A2: a hole in
 P: ok. Floods, droughts..
 A1: global warming
 P: ok. Global Warming
 A1: the cutting down
 P: the cutting down of the rain forest, ok.
 There is a world problem we have talked about: the disposal of trash.
 A3: it's the recycling of the industrial waste

Como a maioria dos alunos é de classe média, estas perguntas parecem relevantes, já que têm acesso a jornais, revistas e noticiários de rádio e T.V que tratam de temas semelhantes. Desta forma, a professora estabelece vínculo com a realidade dos aprendizes.

Outro exemplo que ilustra a importância dada pela professora à realidade dos alunos é a aula sobre "requests" (pedidos) ilustrada pelo extrato 31. A professora contextualizou o assunto, perguntando ao alunos se geralmente ligam para os amigos pedindo coisas e que tipo de coisas pedem.

Extrato 31

- P: do you sometimes call your friends to make requests?
 A1: repeat, please?
 P: do you sometimes call your friends to ask for something, to ask for a favour?
 A1: yes, sometimes
 P: é:: what kind of favour do you usually ask for?
 A1: ah:: é:: ah:: I don't know ... I don't know...
 P: do you usually ask for what? You want to borrow ... gloves ...
 A1: é:: CD
 P: CD? Do they usually lend you the CDs?
 A1: yes.
 P: yes? what kind of favours ah:: do your friends ... don't your friends like ah:: doing for you? ((direcionando-se à turma))
 A2: lend me a pencil ((risos, pois este aluno acabou de pedir um lápis que lhe foi negado pelo amigo))

P: lend you a pencil ... yes?
 A3: lend me money
 P: (professora parece não entender)) what?
 A3: lend me money
 P: Ah:: to lend money. You don't like to lend money or your friends
 don't like to lend you money?
 A3: no, I don't like to lend money
 A4: ()
 P: () don't ... ok. And you ((referindo-se à turma)) what don't you like
 lending?
 A3: nothing
 P: nothing? You lend everything...
 A3: yes
 A6: my CDs
 P: your CDs, you are very jealous with your CDs
 A6: no (not so much)
 P: for example, I don't like lending the car... I think cars are things that
 we don't lend people, yes? And books, do you mind lending books?

A professora leva o tópico da aula para as experiências pessoais dos aprendizes, operacionalizando na prática pedagógica a crença em aulas voltadas para a realidade.

Além disto, como já mencionado, a professora também utilizou material extra como jornais internacionais, revistas britânicas e fitas de vídeo autênticos. Por exemplo, para abordar o tema "tipos de jornais e de reportagens dentro de jornais", a professora levou para a aula diversos jornais britânicos e mostrou cada tipo de jornal e cada tipo de reportagem, utilizando textos escritos para e por nativos. Minhas observações de campo também indicaram que ela buscou colocar os aprendizes em contato com a língua alvo autenticamente, fugindo do preestabelecido e aventurando-se pelo imprevisível, com materiais da vida real. A combinação livro-texto + material autêntico parece gerar maior interesse nos alunos.

Da mesma forma, a fidelidade ao livro-texto e a inserção, sempre que possível, de material extra reforçam a interação entre crenças discentes e docentes. A primeira prática confirma a crença em aulas bem delineadas e estruturadas; a segunda, a crença de que a aula deve ser criativa e voltar-se para a realidade imediata. Não podemos deixar de enfatizar que, no contexto em que a professora está inserida, é mandatório utilizar o material didático adotado pela instituição.

4.2.2

Parte B: O discurso de sala de aula

4.2.2.1

Modelo interacional + IRA

O modelo interacional IRA predominou no discurso da sala de aula da professora-sujeito. O primeiro e o último elementos deste modelo - iniciação e avaliação - são realizados pela professora, consolidando a assimetria do discurso em sala de aula e a posição geográfica central (Sinclair e Coulthard, 1975). Tal assimetria é percebida pelo gerenciamento dos turnos. Na figura 13, que antecedeu uma atividade de compreensão oral, observamos como a professora direcionava as transações em sala de aula e coordenava os eventos. Ela iniciava tentando fazer com que os alunos previssem o que iam ouvir, ativando esquemas de conhecimento. Perguntava quais os problemas ambientais mais comuns no mundo e quais as possíveis soluções para tais problemas. Durante a interação desta aula, especificamente, havia a participação ativa de apenas sete aprendizes, sendo que a turma era constituída de dezesseis alunos. Tal verificação confirma que, com este modelo interacional, a zona de ação da professora fica restrita, assim como a possibilidade de andamento ou negociação de significados, pois a frequência de interação aluno-aluno ou em grupo é baixa ($M= 0,5$). Se a professora cedesse o controle dos tópicos para os alunos, promovendo a colaboração em pares ou em grupos, poderia alternar o papel dominante com o de facilitador da construção do conhecimento (Vygotsky, 1978; Bakhtin, 1986; Bruner 1977).

Percebemos que, para inicializar novos tópicos, a professora direcionava perguntas que normalmente possuíam itens lexicais como: *O que...? Você...?*, voltando-se para os alunos, como mostra a figura 13, ao invés de criar uma situação interacional onde interações horizontais poderiam ocorrer com maior frequência, ampliando a zona de ação.

		Tipo de Conhecedor	Elementos I-R-A	Função
T:	close your books. Let's see if you remember some of the vocabulary we've been working with, yes? related to the environmental problems. Give me a list...	C1	I	Pedido
A1:	pollution, Ozone Layer ...	C2	R	Resposta
A2:	green house effect	C2	R	Complemento
A3:	ozone layer	C2	R	Repetição
P:	green house effect, Ok! Pollution. We are talking about pollution, What kind, st1?	C1	A I	Aceitação Expansão
A1:	water, soil, (), air, visual...	C2	R	Resposta
P:	ok. What other environmental problems?	C1	A I	Aceitação Pergunta
A2:	erosão	C2	R	Resposta
A3:	ozone Layer	C2	R	Complemento
P:	what's the Ozone Layer?	C1	I	Pergunta
A1:	destroy	C2	R	Resposta
A2:	ahole in	C2	R	Resposta
P:	ok. Floods, droughts..	C1	A	Aceitação Expansão
A1:	global warming	C2	R	Expansão
P:	ok. Global Warming	C1	A	Aceitação
A1:	the cutting down	C2	R	Expansão
P:	the cutting down of the rain forest, ok. There is a world problem we have talked about: the disposal of trash.	C1	A	Aceitação Iniciação
A3:	it's the recycling of the industrial waste	C2	R	Comentário
P:	um hum, industrial waste. Ok. Do you know this word "Landfills"? A landfill is a place where trash, garbage or rubbish is buried, Ok? You put the trash under the soil.	C1	A/I	Aceitação Expansão
A2:	lixão	C2	R	Comentário
P:	yes. So we have this too. Landfill has to do with how we dispose of the rubbish.	C1	A/I	Aceitação/ Expansão

C1= conhecedor principal C2= conhecedor secundário I=iniciação R= resposta A= avaliação

Figura 13: A sala de aula da professora-sujeito: modelo interacional IRA

Nos extratos 32, 33 e 34, as expressões em negrito ilustram este fato:

Extrato 32

- P: **What jobs** were we talking about last class?
 A3: unique jobs
 P: unique jobs ... ok ... unusual jobs... give me some examples of unique jobs
 A3: spy

Extrato 33

- P: **What do you** understand by issues?
 A2: assunto ... assunto
 P: assunto ... usually ... issue .. they are controversial.. they – they arouse a lot of ...

Extrato 34

- P: **What were we** talking about last class?
 A1: Ah, é:::, good side and bad side ((rindo))

Através dos interrogativos, a professora iniciava novos tópicos, levantava informações, selecionava e alocava os turnos de fala. Conseqüentemente, os alunos respondiam à iniciação ou não; e a professora finalizava a troca interacional com a avaliação.

Especificamente, ao introduzir vocabulário novo, a professora iniciava com a pergunta "what do you understand by...?" (cf. extrato 33). Caso algum aluno soubesse, ela avaliava e expandia com exemplos da palavra nova. Caso não houvesse resposta (silêncio), explicava o vocabulário novo em inglês através de exemplos ou traduzia para a língua materna, se a explicação em inglês fosse insuficiente.

Portanto, o modelo interacional da prática da professora caracteriza-se como IRA (Sinclair e Coulthard, 1975). A professora modelava a língua alvo, controlava a direção e a velocidade do aprendizado, monitorava e corrigia o desempenho dos aprendizes. A aprendizagem parecia acontecer pela interação verbal ativa entre a professora e os alunos, ficando a aprendizagem entre os alunos em segundo plano.

Após termos identificado o modelo interacional predominante na sala de aula da professora-sujeito, passamos a analisar o discurso da professora, investigando o padrão de perguntas e comentários feitos por ela nas interações.

4.2.2.2

O discurso da professora

A professora utilizou predominantemente a língua alvo em sala de aula (M= 5,0). Tal ação parece confirmar a crença da professora-sujeito de que a língua materna deveria ser evitada em sala de aula, sempre que possível. Além disto, o discurso da professora foi mais genuíno do que previsível. O extrato 35, além de todos os outros extratos presentes neste trabalho, exemplificam a utilização da língua alvo em sala de aula.

Extrato 35

- P: no? What about the other oneA4. What's the second job that we have here?
- A6: ah ... an aircraft controller
- P: what's this? Do you know?
- A6: no
- P: no? Can you help? ((dirigindo-se à turma))
- A7: yes. É o cara que trabalha no comando lá
- 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?
- Als: no

Observamos assim que a professora-sujeito busca, em todos os seus turnos, utilizar a língua alvo, além de estimular a sua utilização pelos aprendizes também. Apesar de o aluno 07 ter utilizado a língua materna em seu primeiro turno, a professora-sujeito direciona-o para a língua alvo fazendo outra pergunta cujo vocabulário é mais acessível para o aprendiz.

4.2.2.2.1

Iniciação: tipos de pergunta que caracterizam o discurso da professora

As perguntas da professora foram classificadas em pseudoperguntas e perguntas genuínas. A figura 14 mostra que as perguntas genuínas, aquelas para as quais o professor não sabe a resposta e que criam lacunas de conhecimento, totalizaram 616:1000 (66%); enquanto as pseudoperguntas, aquelas para as quais

o professor sabe a resposta que vai ser verbalizada pelo aluno, somaram 384:1000 (34%). Houve, portanto, maior presença de perguntas genuínas por parte da professora nas trocas conversacionais em sala de aula. Por exemplo:

Extrato 36

- P: do you sometimes call your friends to ask for something, to ask for a favour?
A1: yes, sometimes.

Este tipo de pergunta encoraja respostas diversas por parte dos aprendizes. Proporciona, também, a participação espontânea e criativa do aprendiz. Por exemplo:

Extrato 37

- P: what is important if you are a teacher, a doctor, an engineer, a lawyer?
A4: you need to be responsible.

Perguntas desta natureza confirmam a crença da professora de que a aula deve ser voltada para a realidade dos alunos, levando em consideração as experiências e o conhecimento de mundo dos aprendizes. Mostram, ainda, a preocupação em evitar perguntas cujas repostas já são previamente conhecidas. Parece que, com pedidos genuínos, a professora leva o aluno a participar de uma interação mais natural e autêntica, permitindo, pelo menos em teoria, que critiquem e questionem, exteriorizando opiniões.

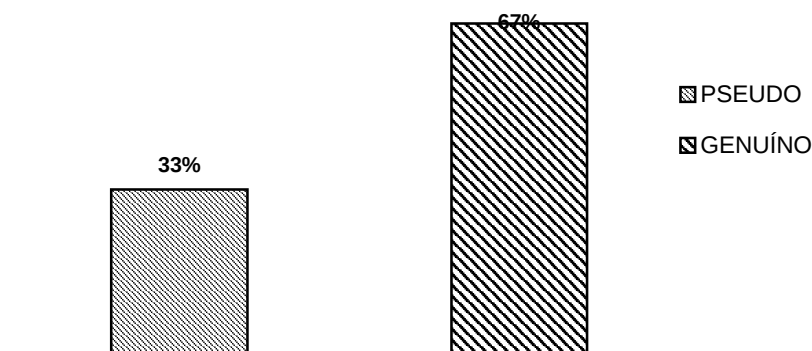


Figura 14: O discurso da professora: caracterizando a iniciação.

Perguntas Genuínas

Contextualizando a iniciação que caracterizou as 10 aulas observadas e transcritas, vemos, no extrato 38, que a professora inicia o turno mencionando uma antiga turma em que poucos alunos queriam seguir a carreira militar. Este fato já parece enquadrar a conversa como natural, dentro da realidade dos próprios aprendizes e da professora como pessoas sociais.

Extrato 38

- P: ... it's interesting because I used to teach 3^A and last year a few students wanted to follow a career ... and this year to my surprise most of you want to be 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...

A professora colocou-se como a primeira participante de um par adjacente direcionando a pergunta "*Why is that?*" para toda a turma, dando oportunidade a todos de tomarem o turno. O aluno 4 elegeu-se segundo par e expressou opinião sobre o tópico nomeado pela professora. Isto nos diz que houve compreensão. A professora também expressou opinião, retomando o turno e elaborando a organização do tópico.

Da mesma forma, no extrato 39, após uma atividade em par em que os alunos deveriam perguntar sobre a futura profissão do outro, a professora pediu ao aluno 01 para informar a turma sobre a futura profissão do parceiro. Como a informação era desconhecida pela professora e pela maioria da turma, os alunos mostraram-se mais atentos, como indicam minhas notas de campo e observações de vídeo. Pareciam estar interessados na profissão escolhida por seus companheiros de turma:

Extrato 39

- P: A1, what can you tell us about A2?
- A1: A2 wants to be military. She wants to go to a (). She wants to do ... how can I say pára-quedista?
- P: oh, parachutist.
- A1: she wants to do ... to go to a plane and jump.
- P: so ... make a parachute jump.
- A1: yeah.
- P: ((dirigindo-se à A2)) you must be great courageous yeah ... to make a parachute jump ... my father-in-law... right? ... used to DQ that....

A professora nomeou o tópico e alocou o turno para A1. Após a segunda parte do par, co-construiu o sentido com A em seqüências contíguas “*parachutist*” e “*make a parachute jump*”.

As perguntas genuínas parecem levar o aluno a expressar mais do que uma resposta direta. Parece que tendem a levá-lo a pensar e organizar a fala, usando escolhas lexicais mais específicas e estruturas sintáticas mais elaboradas.

Já no extrato 40, apesar de ter iniciado o turno com uma pseudopergunta, a professora direcionou uma pergunta genuína ao aluno 01, em seqüência. Este respondeu tentando utilizar uma estrutura sintática mais elaborada. O aprendiz parece tentar ativar estruturas já aprendidas e testá-las em situação espontânea:

Extrato 40

- P: a househusband, ok. A1, What does a househusband do?
 A1: well, he cleans the house, wash the dishes, ()
 P: ok, that's it. Would you like to be a househusband?
 A1: no
 P: why not?
 A1: because it's boring. Everything you do the same things. ((0 aluno queria dizer : everyday you do the same things))

Aparentemente, há a preocupação de se criar um enquadre de conversação natural, espontânea em sala de aula.

Pseudoperguntas

Nossas observações também mostraram percentagem moderada baixa de pseudoperguntas (33,4%), perguntas que, por essência, objetivam confirmar a aprendizagem e que fogem da interação espontânea, imprevisível e, portanto, do discurso autêntico. Por exemplo, no extrato 40, a professora sabe o que um “househusband” faz, mas trabalha o conhecimento do aluno.

Igualmente, no extrato 41, a pergunta feita ao aluno 06 é de conhecimento da professora e leva à resposta previsível. A pergunta é sobre uma figura do livro utilizado em sala de aula. A preocupação da professora, naquele momento, parecia estar centrada no conhecimento do vocabulário trabalhado na aula anterior:

Extrato 41

- P: no? What about the other one, A4 ((a prof. refere-se à figura presente em material extra dado aos alunos)). What's the second job that we have here?
 A6: Ah ... an aircraft controller

O extrato 42 é outra ilustração de pseudopergunta feita pela professora. Novamente, ela busca uma resposta que já é de seu conhecimento, tentando trabalhar novamente o vocabulário introduzido:

Extrato 42

- P: what's this? Do you know? ((referindo-se a uma figura do livro))
 A6: no
 P: no? Can you help? ((dirigindo-se à turma))
 A7: yes. É o cara que trabalha no comando lá
 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?

Ao fazer uma pergunta cuja resposta já era conhecida, a professora parece não estar preocupada em promover uma interação autêntica, mas sim em avaliar as respostas dadas pelos alunos, com a correção lexical. O extrato 43 também ilustra este aspecto:

Extrato 43

- P: A1, **what were we talking about last class?**
 A1: Ah, é:::, good side and bad side ((rindo))
 P: *No.* ((professora e turma rindo))
 A2: about jobs.
 P: about jobs. **What jobs were we talking about?**
 A3: unique jobs
 P: unique jobs ... ok ... unusual jobs... **give me some examples of unique jobs...**
 A3: spy
 P: spy

As perguntas, em negrito, feitas pela professora (pseudoperguntas) do extrato 43 buscavam reativar conhecimentos já introduzidos e aferir respostas corretas. A resposta "No" dada pela professora, em itálico, mostra que existe uma resposta certa a ser dada pelos alunos e que não há outra resposta possível.

A análise sobre o tipo de iniciação utilizada pela professora demonstrou predomínio de perguntas genuínas, uma característica de conversas espontâneas, assim como a ocorrência moderada baixa de pseudoperguntas. Aparentemente, há maior preocupação com a interação espontânea do que com a correção. A crença de que a “boa aula” deve ser imprevisível e criativa parece predominar, alinhando-se com a intenção da escola de promover a comunicação.

4.2.2.2.2

Expandindo as falas dos aprendizes

A análise da transcrição das aulas também revelou que o “discurso da professora” reforçou e expandiu as respostas incompletas ou vagas dos aprendizes, proporcionando mais informação. A figura 15 mostra que em 1000 comentários, 396 (33,6%) foram simples, ou seja, constituíram-se de frases com até uma oração, enquanto 604 (66,4%) foram elaborados, ou seja, constituíram-se de frases com mais de uma oração. Ao elaborar, a professora dava suporte e expandia conhecimentos. Por exemplo:

Extrato 44

- P: and you A2, have you called your friend to ask for a SPECIAL favour?
 A2: what do you mean?
 P: could be to lend you some money ... or to lend you a – a ... glove ... a (), a jacket...
 A2: ah, yes, gloves
 P: anã
 A2: when I – when I was ... no ... no ... last seven of September ... I ... I lost my gloves, so I called my friends to lend ... his gloves to me. P: ok ... and did he accept the...
 A2: no problem".

Outros exemplos encontram-se nos extratos 45 e 46:

Extrato 45

- P: 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

No extrato 46, ao elaborar a resposta dada pelo aprendiz e discutir os problemas ecológicos, especificamente o desmatamento e a poluição, a professora despertou o aluno 03 que complementou sua fala:

Extrato 46

- A1: the cutting down
- P: the cutting down of the rain forest, ok. There is a world problem we have talked about: the disposal of trash.
- A3: it's the recycling of the industrial waste
- P: um hum, industrial waste. Ok. Do you know this word "Landfills"? A landfill is a place where trash, garbage or rubbish is buried, Ok? You put the trash under the soil.
- A2: lixão
- P: yes. .. so we have this too. Landfill has to do with how we dispose of the rubbish.

Dentro de uma leitura sócio-interacionista, as respostas elaboradas da professora mostraram-se como mecanismos de aprendizagem, pois facilitaram a compreensão ao negociar o significado (Long, 1983; Hatch, 1978; Vygotsky, 1978). Neste sentido, o discurso de sala de aula parece lembrar a conversação naturalística e não pedagógica, como já mencionamos ao discutir os tipos de iniciação. Por exemplo, ao referir-se ao fato de dar e receber ordens, a professora adicionou que se deve ter muita disciplina. O aluno 06 não entendeu e pediu esclarecimento, o que foi feito pela professora em seguida. Esta iniciativa motivou o aluno 6 a dar opinião própria sobre o assunto.

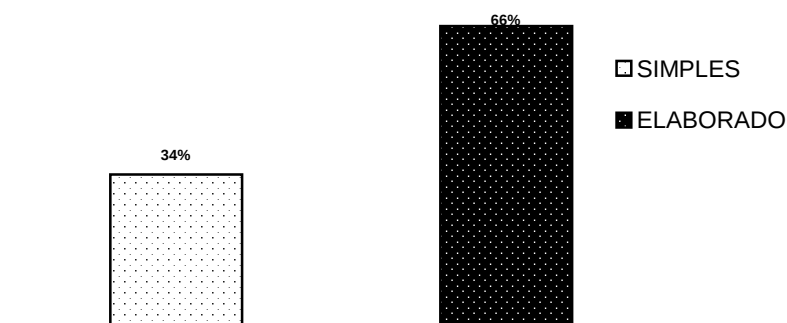


Figura 15: **O discurso da professora: expandindo as respostas**

Ao preferir comentários elaborados, a professora parece alinhar-se à teoria de Gass (1997), segundo a qual a interação exerce papel fundamental. É através das elaborações que se gera mais *input*, engajando-se em trocas sustentadas de modo que a permuta torne-se compreensível para os aprendizes. Com estes tipos de comentários, parece que a professora acaba estimulando o *output* dos alunos. Assim, remetemo-nos a outros modelos interacionistas (Long, 1983; Hatch, 1978 e Swain, 1995) que consideram várias funções para o *output*. Ele pode acelerar o processo de aproximação da língua alvo no continuum da interlíngua através da testagem de hipóteses sobre as estruturas e sentidos da língua alvo, recebimento de *feedback* para a verificação das hipóteses e ativação do processo de "notar".

4.2.2.2.3

O discurso da professora: resumo

O discurso da professora, em sala de aula, reflete crenças em uma abordagem mais experiencial de ensino de línguas. O número predominante de iniciações genuínas e de comentários elaborados em respostas às falas dos aprendizes reflete estas crenças. A figura 16 resume o tipo de discurso que a professora usou predominantemente em sala de aula no que se refere ao tipo de iniciação e de comentários.

Com perguntas genuínas e comentários elaborados, a professora buscava interação natural, demonstrando interesse real pelas respostas imprevisíveis dos aprendizes. Os comentários elaborados davam continuidade ao discurso e o tornavam mais fluido, através de uma história, de detalhes da vida real e de

narrativas pessoais, envolvendo os participantes com as experiências pessoais de quem estava falando e criando proximidade (Tannen, 1989). A nível de discurso, a professora-sujeito tentava criar o “enquadre tácito” (Schön, 1983) de uma conversa, instigando os alunos a desenvolver tópicos do dia a dia, fazendo com que interagissem ativamente.

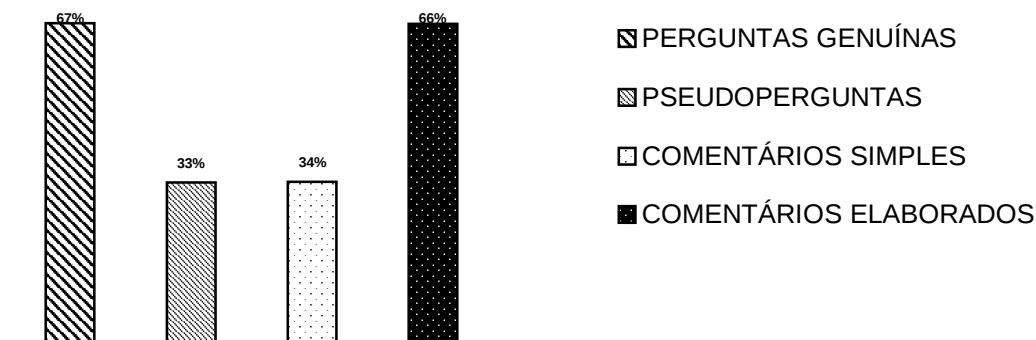


Figura 16: O discurso da professora: tipo de iniciação e comentários

4.2.2.3

O discurso dos aprendizes

Para examinarmos a prática pedagógica, analisamos também o discurso dos aprendizes durante as interações em sala de aula. Entendê-lo significa entender a própria estrutura de participação em sala de aula. Para tal, observamos o tipo de participação dos aprendizes, procurando verificar, principalmente, se os aprendizes usaram fala sustentada.

4.2.2.3.1

Caracterizando a participação dos aprendizes

Segundo a figura 17, um número moderado de participações (37%) foram respostas previsíveis ($n = 317:1000$) e a maioria (67%) caracterizou-se como imprevisíveis ($n = 683:1000$). Este resultado talvez mostre que os tópicos trabalhados em sala de aula sejam voltados para o interesse e realidade dos alunos, já que houve grande número de falas não previstas pela professora. A participação dos alunos parece comprovar a prática de uma crença inferida do discurso da professora: a de que as aulas devem estar voltadas para a realidade dos

alunos, assim como nossa análise do tipo de iniciação e de comentários utilizados pela professora. Novamente, cabe mencionar que a teoria sócio-interacionista parece ser a tônica desta sala de aula. Se privilegiamos a elaboração de informação imprevisível por parte dos aprendizes parece que proporcionamos oportunidade para gerar o envolvimento dos participantes de forma natural.

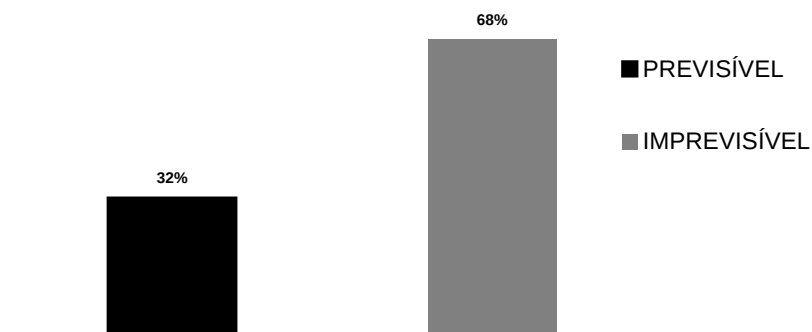


Figura 17: O discurso dos aprendizes: previsibilidade da fala

Por exemplo, no extrato 47, ao fazer uma pergunta genuína, a professora parece ter levado o aluno a refletir sobre as qualidades necessárias em todas as profissões, o que acabou proporcionando uma resposta imprevisível do aluno A3. Além disto, a negociação de significados entre a professora e A3 levou a uma reestruturação das idéias e do discurso do aluno:

Extrato 47

- P: so she likes to (talk with people), ok... there is a question here that says which quality or qualities are necessary in all jobs?, A3.
- A3: depends on the job...
- P: depends on the job so you don't think there is one quality that is necessary for all jobs?
- A3: no ... yes ... no... but these qualities ... I think ... for everyone ... like respect, like sincerity, but I am talking about dealing with that .. a doctor has to be ()
- P: Ok right ... so you say that... because here some of them are globalized.. we are living in a globalized world yes? So what is important nowadays in terms of personal qualities... if you want to be successful in your career, in your job. Is it important to have self-esteem ...that you are competent , that you are well-informed about what's happening in the whole world. What do you think is REALLY important?
- A3: (respect)

Aparentemente, a presença de perguntas genuínas encorajaram respostas imprevisíveis, gerando maior envolvimento e negociação.

O extrato 48 também exemplifica esta observação. A iniciação genuína da professora fez com que A2 respondesse "special favour" em tom de quem buscava esclarecimento, fato que se comprovou na entoação e nas seqüências de fala. Assim, teve a oportunidade de construir o discurso, testando conhecimentos já aprendidos:

Extrato 48

- P: ok... right ... and you A2, have you called your friend to ask for a SPECIAL favour? ((clima descontraído))
 A2: SPECIAL favour?
 P: yes. A special ... maybe ...
 A2: for a special favour (never)
 P: never?
 A2: Special favour?
 P: yes, could be ...
 A2: what do you mean?
 P: could be to lend you some money ... or to lend you a – a ... glove ... a (), a jacket...
 A2: ah, yes, gloves
 P: anã
 A2: when I – when I was ... no ... no ... last seven of September ... I ... I lost my gloves, so I called my friends to lend ... his gloves to me.

Percebe-se a dificuldade de expressão do aprendiz ao dar respostas não planejadas; mas ainda assim, conseguiu comunicar-se e construir sentido a partir do andaime (Bruner, 1977) promovido pela professora.

A análise das respostas dos aprendizes (previsíveis e imprevisíveis) mostrou que o discurso dos mesmos tende para o naturalístico, pois as falas imprevisíveis e elaboradas fogem do conhecimento prévio dos colegas e da professora. Fatos como este nos remetem à teoria de Long (1983), Hatch (1978) e Swain (1995) sobre o papel do *output* na aquisição lingüística. A produção dos alunos é importante mecanismo para o desenvolvimento da interlíngua via negociação de significado. O andaime promovido por um par mais competente dá espaço

para que os alunos tragam à baila opiniões e críticas em seu *output*, fornecendo subsídios para que possam co-constuir as falas na língua alvo, testar hipóteses e mesmo “perceber” lacunas no aprendizado de LE.

4.2.2.3.2

O discurso dos aprendizes: a sustentação da fala

O discurso dos aprendizes também foi analisado quanto à sustentação da fala (figura 18). A fala sustentada apareceu em 373:1000 (37,3%) das participações, enquanto a fala mínima apareceu em 627:1000 (62,7%), a maioria das ocorrências. Este resultado revelou que, apesar das iniciações genuínas e das elaborações feitas pela professora, a fala do aprendiz ainda foi suprimida pelo discurso instrucional da professora, conforme minhas notas de campo.

Talvez a explicação seja a falta de fluência ou competência gramatical, ou talvez seja o próprio discurso instrucional do professor que tenha reduzido a possibilidade de sustentação do discurso. Há de se mencionar também o fator tempo e a pressão exercida pelo currículo da instituição de ensino como fatores que se impunham sobre o discurso instrucional do professor. Pode ter sido também resultado da predominância da verticalidade no discurso. A interação foi predominantemente professor-aluno, tendo havido pouco espaço para a interação aluno-aluno. Conseqüentemente, os aprendizes respondiam exclusivamente ao que era pedido pelo professor. Este fato pode estar associado, por sua vez, à motivação existente no contexto da pesquisa para a aprendizagem de LE.

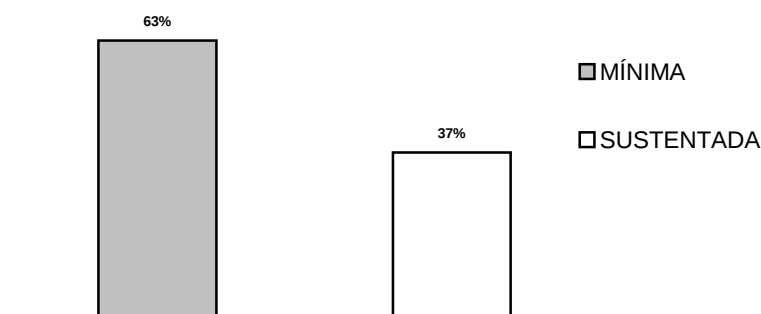


Figura 18: O discurso dos aprendizes: a sustentação da fala

A fala sustentada dos aprendizes, ainda que em baixa frequência, aparecia quando havia comentários elaborados pela professora. A exemplo do que ocorre no extrato 49, observamos que comentários elaborados tendem a ser seqüenciados por falas sustentadas como a de A4:

Extrato 49

- P: ... so you A6 tell us about your future job... have you decided what you are going to be?
 A6: I want to be a military ... I want to go to SPECEX .
 A5: to WHAT? (tentando brincar com o amigo)
 A6: to Specex.... Oh, that's nice ...
 P: ok – ok go on (direcionando-se ao A6) you want to go to military school and ... why? it's interesting because I used to teach 3^A ((referindo-se às turmas de 3^A do ano anterior) and last year few students wanted to follow a career (como militares).
 A5: teacher, can you imagine ()
 P: oh, I don't know what you mean.. yes, but () and 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.

A professora, com o comentário, estimulava o aluno a continuar a fala, a expressar-se. Parece, mais uma vez, que podemos confirmar a teoria interacionista de Long (1983), Hatch (1978) e Swain (1995). Através de *feedback* elaborado, o aprendiz tem a oportunidade de participar e confirmar hipóteses que vem construindo sobre a língua alvo.

4.2.2.3.3

O discurso dos aprendizes: resumo

O discurso dos aprendizes caracterizou-se por um número moderado de falas imprevisíveis (n= 683:1000, 68%), mostrando tendência para a interação naturalística onde os aprendizes têm maior oportunidade de participação espontânea. No entanto, devemos destacar que estas falas foram mínimas, não sustentadas (n=373:1000). Estes resultados estão representados na figura 19.

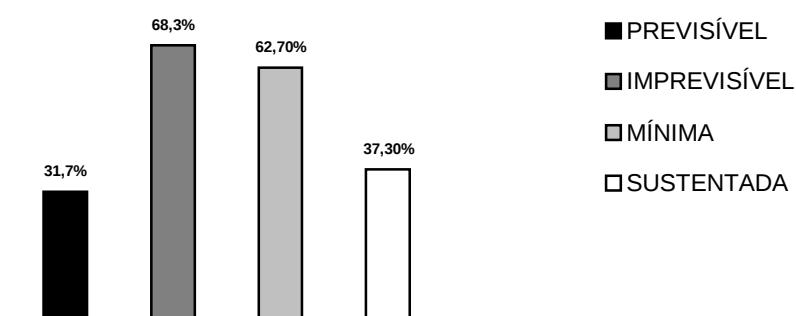


Figura 19 – Resumo do discurso dos aprendizes

O resultado da análise do discurso dos aprendizes é um reflexo dos resultados da análise do discurso da professora e do hibridismo observado no SC. O número de falas imprevisíveis (68%) por parte dos alunos e de perguntas genuínas (66 %) somadas aos comentários elaborados por parte da professora (66%) contrastam-se com o número de falas mínimas (63%) dos alunos e com o número de alunos que efetivamente participavam da aula ($n=16$; $M= 6,3$), na maioria os mesmos.

Enfim, havia intenção de promover a interação por parte da professora, mas esta não era consubstanciada nas práticas pedagógicas, já que a interação era professora-aluno predominantemente e dinâmicas de grupo eram raras. O SC parece se projetar nas práticas, sobrepondo-se à intenção da professora de promover a interação.

4.2.3

As crenças e a prática pedagógica

Neste estudo, além de analisarmos as crenças que emergiram do discurso da professora-sujeito em entrevista constituída por conversa informal e pergunta estruturada, buscamos também analisar a prática pedagógica na sala de aula para contrapor-la às crenças da professora-sujeito. Para fazê-lo, analisamos o tipo de interação predominante, o discurso da professora – uso da língua (materna, alvo, tradução, mistura de códigos), tipo de pergunta (genuína ou pseudopergunta) e comentários (elaborados ou simples) – e discurso dos aprendizes – (uso da língua (materna, alvo, tradução, mistura de códigos), tipo de fala (previsível ou imprevisível, sustentada ou mínima). A figura 20 resume os resultados discutidos

ao longo da seção 4.2, que nada mais são que os temas da parte B do COLT, formando o retrato da prática no contexto de pesquisa.

Apesar de em alguns momentos a professora utilizar-se da abordagem analítica, a experiencial é mais marcante no discurso de sala de aula. Há uma mistura de teorias de ensino que ora tendem para a abordagem analítica, mesmo que em menor escala, com ênfase na visão estruturalista da linguagem e comportamentalista da aprendizagem, ora tendem para a abordagem experiencial, com ênfase na visão funcionalista e sócio-interacionista, que valorizam o conhecimento de mundo do aprendiz e buscam oportunidades para que este, através da interação, possa partilhar experiências.

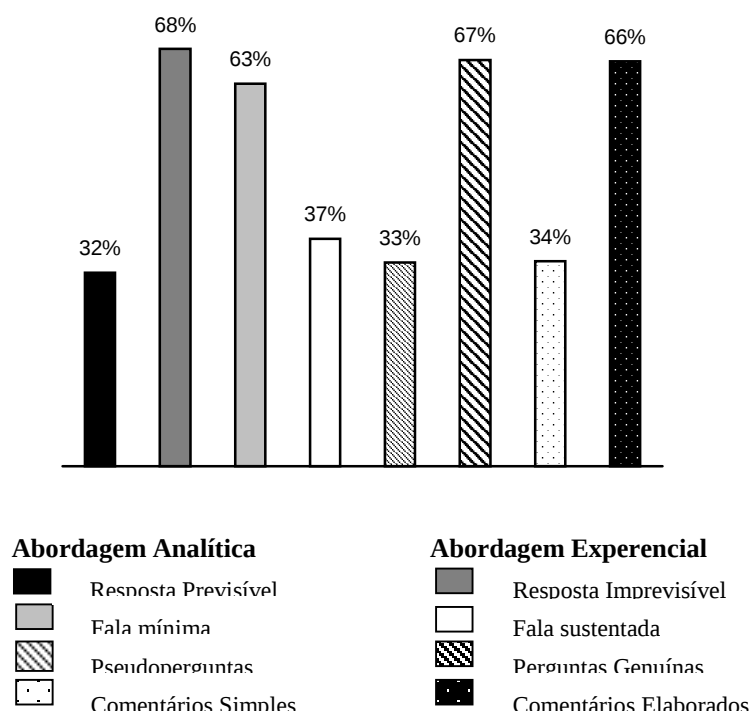


Figura 20: As crenças e a prática pedagógica

A preocupação da professora-sujeito com tópicos de interesse dos alunos, com a construção de conhecimento a partir de andaimentos, com comentários elaborados e perguntas genuínas vem dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, indicando adição às crenças desenvolvidas enquanto discente. Contrapõe-se à fala mínima por parte dos alunos e ao discurso assimétrico, onde poucos participam e a interação é vertical, traços das crenças desenvolvidas enquanto docente da instituição A. As observações de sala de aula indicaram

pouca ênfase em trabalhos de grupo, interações em pares e em tríades. Talvez aí esteja a resposta para a predominância da fala mínima e por parte de poucos.

A mistura de abordagens reflete o SC e talvez sinalize o que conhecemos como período pós-metodológico (Brown, 2002) , ou seja, a professora busca nas experiências, enquanto aprendiz e docente de LE, as bases da prática pedagógica e cria uma teoria de ensino própria. Ela parece unir as premissas que considera importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas e que revelou em entrevista para este estudo (vide anexos A e B). Para ela, "o bom professor "incentiva, elogia e coloca bilhetinhos", visando recompensar os acertos dos aprendizes de modo que a aprendizagem seja reforçada, mas não abre mão da estrutura e disciplina. Além disto, o bom professor também dá exemplos interessantes, mais próximos da realidade dos aprendizes, colocando a motivação como responsabilidade do aluno.

A análise da estrutura de participação (figura 13) revelou a presença do modelo tradicional de interação (professor-alunos) na sala de aula, onde a professora é o ponto central e a participação dos aprendizes resume-se apenas a 6,3 alunos em média, sempre os mesmos. Além disto, era a professora quem alocava os turnos de participação, grande parte das vezes, direcionando o ritmo e o andamento da discussão. Considerando a estrutura de participação presente nas interações, parece que não podemos caracterizar esta aula tão somente como experiencial, pois há predominância de um modelo interacional tradicional. Há preocupação com o currículo, com o tempo e as estruturas a serem trabalhadas. As raízes desta preocupação estão na experiência da professora enquanto aprendiz da língua inglesa (vide extrato 15, p.60). Durante esta experiência, teve contato com a metodologia audiolingual e enraizou crenças em uma abordagem mais analítica para o ensino de línguas tais como aulas centradas no professor e a preocupação com a estrutura da língua. Tais crenças foram observadas pela regularidade da interação do tipo professor – alunos e pela explicação gramatical bem marcada em todas as aulas. Desta forma, este estudo confirma a teoria de Richards e Lockhart (1994) de que as experiências discentes são uma das raízes formadoras do SC de um professor (figura 01).

No entanto, algumas ações da professora parecem refletir tendência em seguir também as orientações da abordagem comunicativa (Firth, 1957; Widdowson, 1972; Wilkins, 1979). Mesmo utilizando o modelo interacional IRA,

a professora buscava a participação dos aprendizes, fazendo comentários, pedindo explicações, dando opiniões e criando condições para que o discurso sustentado acontecesse. Talvez a longa experiência da professora em uma escola de idiomas que segue as premissas da abordagem comunicativa, além de cursos de aperfeiçoamento e de especialização que freqüentou, tenham reforçado a crença de que a interação, a imprevisibilidade sejam fatores importantes no desenvolvimento da interlíngua. No entanto, apesar de criar condições facilitadoras para o desenvolvimento do discurso sustentado, as dinâmicas pedagógicas refletem a abordagem analítica, negligenciando a interação aluno-aluno, em tríade ou em grupo. Enfim, resumo estes resultados na figura 21, respondendo à terceira pergunta de pesquisa – "Como as práticas refletem o SC?"

As práticas refletem o hibridismo do SC ao combinarem o esquema do "bom professor", da "aprendizagem de LE" e do "bom aluno" em ações que envolvem estrutura, gramática como base, repetição, assim como comunicação situada na realidade cognitiva dos aprendizes. Assim sendo, nosso estudo reforça pesquisas existentes no que tange à projeção das crenças na prática pedagógica (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Woods, 1996). Ou seja, as crenças são componentes vitais da prática. Elas influenciam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de uma aula.

4.3

Que identidade de professora foi construída pelo SC?

Respondendo à quarta pergunta de pesquisa – "Que identidade de professora foi construída pelas crenças?", percebemos que a história da professora como aprendiz e docente constrói uma identidade cuja teoria e prática de ensino de línguas contempla aspectos tradicionais e sócio-interacionistas. Tradicionais por dar espaço à estrutura da língua, à gramática como base, à repetição, à aula bem estruturada e delineada, e sócio-interacionistas por trazer a aula para a realidade dos alunos, ser criativa e priorizar a contextualização. Parece, portanto, tratar-se de uma identidade alinhada com a era pós-metodológica (Brown, 2002) que ora vivemos. Era que deixa de lado métodos – um conjunto de técnicas de sala de aula teoricamente unificadas, generalizáveis a uma grande variedade de contextos e audiências – para focar no desenvolvimento de tarefas e atividades de sala de

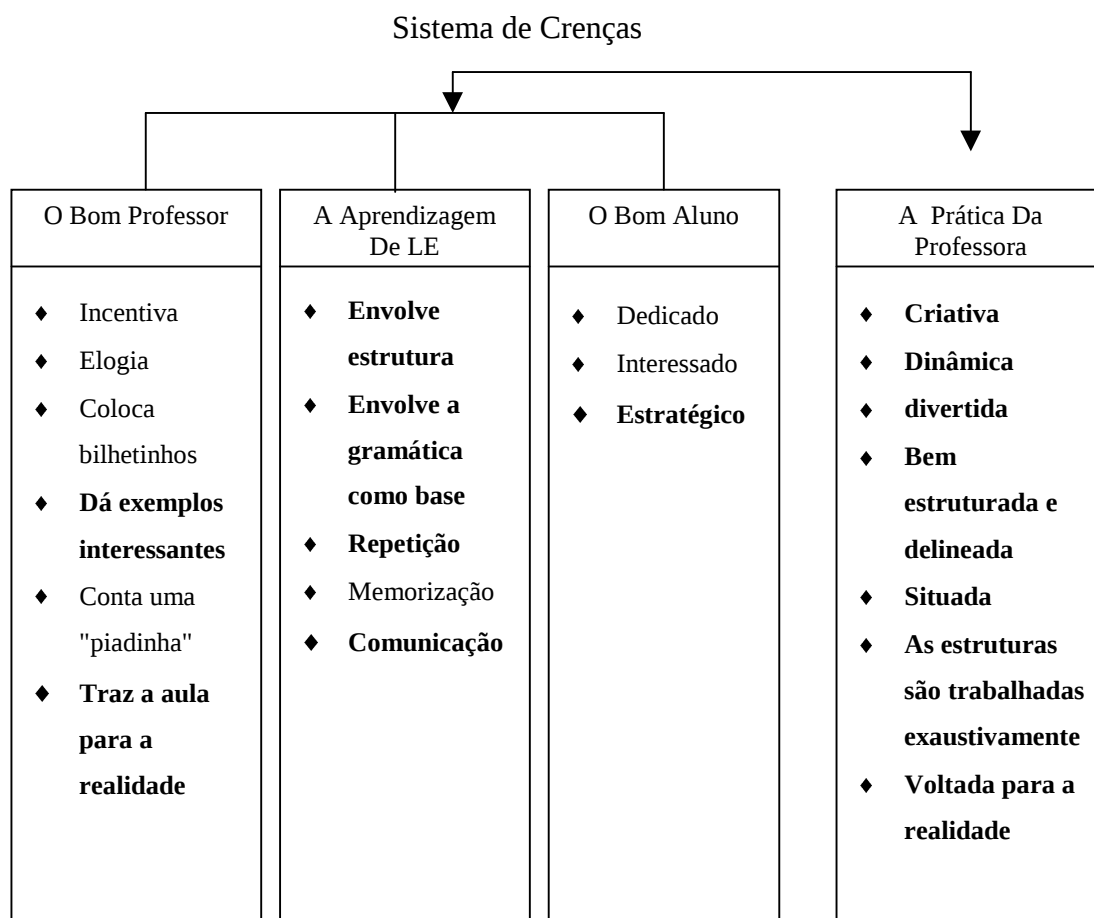


Figura 21: A prática da professora-sujeito

aula consoantes com o que entendemos por aquisição de LE e com a dinâmica da sala de aula, levando-se em consideração cada contexto.

4.4

Como o caso da professora-sujeito ilustra a questão da estabilidade do SC?

A análise dos dados indicou que as crenças adquiridas enquanto a professora ainda era aprendiz da língua inglesa permaneceram estáveis, confirmando, assim, estudos anteriores (Tillema, 1994; Richards e Lockhart, 1994; Nespor, 1987; Woods, 1996; Peacock, 2001). Verificamos igualmente que houve acomodação de outras crenças advindas das experiências da professora enquanto docente. Por exemplo, a importância da criatividade, da liberdade de comunicação, de temas interessantes e motivadores cognitivamente. Os mapas conceituais desenhados

pela professora reforçam esta estabilidade, ao serem triangulados com os dados das fases anteriores.

O mapa 01 (vide figura 22, p. 99), que ilustra as lembranças da professora sobre a instituição A, indicou que "o que ensinar" envolvia ênfase no vocabulário, nas estruturas gramaticais e no desenvolvimento da habilidade oral, através de repetições e memorizações. "Como ensinar" relacionava-se com a utilização do método audiovisual, ensino centrado no aprendiz, e o professor como o executor de um modelo já pronto. "O tipo de aula" baseava-se na seqüência: revisão, apresentação centrada no professor, exploração de *slides* e uso de exemplos da vida real, repetição, memorização, conversação do tipo professor-alunos, alunos/professor e em pares, leitura, explicação gramatical e exercícios. A avaliação oral era aplicada por outro professor com leitura e perguntas sobre um texto e sobre as lições dadas. A avaliação escrita continha exercícios do livro de atividades, enfatizando o vocabulário e as estruturas das lições. A professora também selecionou memórias sobre a motivação dos aprendizes. Os alunos tinham que estar motivados, pois o método exigia que eles estivessem atentos. A motivação, portanto, constituía um traço interno do aluno necessário para a aprendizagem.

O mapa 02 (vide figura 23, p. 101), que ilustra as aulas de hoje (instituição C, contexto de pesquisa), indicou que "o que ensinar" envolve gramática contextualizada, vocabulário, tópicos atuais, interessantes e relevantes para a faixa etária, que levem a uma reflexão sobre a visão de mundo. "Como ensinar" relaciona-se com o uso da abordagem comunicativa, o ensino centrado na interação e a habilidade oral priorizada, objetivando a competência comunicativa. "O tipo de aula" segue a seqüência: *warm-up*, *input*, prática de vídeo, prática livre, prática controlada e produção livre. A avaliação oral é contínua (em 2002), procurando valorizar o trabalho e o desempenho do aluno durante as aulas. Até 2001, a avaliação dava maior ênfase às provas bimestrais. Ao selecionar motivação como tema, a professora coloca que alguns alunos são bem participativos, fazem curso fora do colégio, possuindo boa produção oral, enquanto outros não têm o nível da turma, só participam quando são cobrados e são desmotivados. Enfatiza também a não valorização da disciplina, por não haver reprovação. Finalmente, a professora insere o subtema "entraves para implementação de atividades comunicativas" no mapa conceitual, relacionando

aos entraves o tempo individual, o tempo pessoal, aulas canceladas por questões burocráticas do colégio, número de aulas e falta de materiais e recursos.

Portanto, verificamos que a aula da professora hoje possui características predominantes da experiência discente e parece acomodar alguns conceitos adquiridos com a experiência docente. As figuras 22 e 23 retratam estes mapas conceituais elaborados pela professora sobre as aulas na instituição A (aula no passado) e na instituição C (contexto atual).

Ao analisarmos o mapa conceitual sobre as aulas nas instituições A (aula no passado) e C (tempo presente) dentro do tema "*O que ensinar?*", observamos que a professora-sujeito, ao organizar as idéias sobre a C, deu destaque à gramática e ao vocabulário, já que os apresenta em primeira posição. Somente em seguida, apresenta conceitos adquiridos através da experiência docente na B e em cursos de aperfeiçoamento como: "trabalhar tópicos atuais de interesse e relevância para a faixa etária, abordando assuntos que levem à reflexão" e não somente correção de estruturas gramaticais. Neste sentido, a professora-sujeito parece ter acomodado conceitos adquiridos posteriormente, sem alterar o que já constituía o SC.

Ao compararmos o mapa conceitual com a prática pedagógica, percebemos que a representação no mapa reflete o hibridismo das ações em sala de aula, já que na prática a professora conjuga as concepções estruturalistas da linguagem, enfatizando o foco na forma, e as sócio-interacionistas, buscando trabalhar com atividades de discussão, com temas atuais e relevantes para os aprendizes. Observamos que, neste aspecto, o conceito "aulas voltadas para a realidade" teve forte impacto no SC.

No tema "*como ensinar*", referente à instituição C, portanto, de hoje, a professora coloca também a habilidade oral e o ensino centrado na interação, prioritariamente. Ao mesmo tempo, organiza a prática controlada, a prática livre e a produção mais livre como parte do tema "*tipo de aula*". Ao compararmos com a prática pedagógica, percebemos que a professora busca o ensino centrado na interação de fato, porém a crença do professor como "o executor de um modelo", enraizada durante a primeira experiência docente na A, parece não ter se desestruturado, já que a interação em sala de aula, conforme nossas observações, é prioritariamente do tipo professor-alunos, a estrutura de participação é predominantemente IRA, e a participação média é de 6 aprendizes (N=16). Os

conceitos adquiridos da experiência docente B e de cursos de treinamento e aperfeiçoamento parecem ter sido incorporados superficialmente.

Este fato parece estar intimamente ligado à questão da motivação que, confirmando o que já discutimos no item "o bom aluno", a professora-sujeito parece colocar o aprendiz como o responsável pela aprendizagem e pela própria motivação. Talvez esta crença explique o fato de a zona de ação da professora abranger apenas 6 aprendizes, os mais "participativos e interessados", deixando o restante (os desmotivados) fora do processo de interação.

No mapa conceitual da aula de hoje, dentro do tema "motivação", a professora coloca a falta de percepção por parte de alguns alunos, por não perceberem a sala de aula como um espaço para aprender inglês. No mapa, a professora alia a falta de motivação à diferença de nível, pois muitos fazem cursos fora da escola, e à falta de iniciativa: "só produzem quando são cobrados". Aparentemente, os aprendizes são os únicos responsáveis pela motivação.

Remetemo-nos aqui às crenças da professora sobre o "bom aluno" que emergiram da narrativa. A professora disse "sou um tipo de aluno que aprendi bem ali". Houve identificação da professora com a instituição que "exigia que o aluno estivesse atento, caso contrário, não conseguiria acompanhar as etapas da aula". Assim a responsabilidade pela atenção, que de certa forma está ligada à motivação, é colocada no aprendiz.

No tema "*tipo de aula*", no mapa da instituição A, o subtema "*apresentação*" inclui o professor no centro da aprendizagem e aponta para a interação T-S (Professor –alunos), através de perguntas. Da mesma forma, apresenta o subtema "*interação*" e como parte desta, trabalhos de turma, aluno/aluno e aluno-professor.

Ao compararmos estes dados com os dados do mapa "*minha aula hoje*", observamos que a professora seqüencia sua aula assim: *warm-up* (centrado no professor), *Input* (professor-alunos), *controlled practice* (professor-alunos) e produção livre. O controle do professor ainda parece ser intenso, apresentando-se em três dos quatro momentos da aula. Ao confrontarmos o mapa conceitual com a prática pedagógica, vimos que as crenças continuaram estáveis, pois a interação predominante é do tipo professora-alunos e pouco vimos de produção livre.

Outro dado interessante dos mapas conceituais é a menção a "entraves para a implementação de atividades comunicativas" na aula de hoje. A professora enfatiza o tempo institucional e o **tempo pessoal**, aulas canceladas por questões

burocráticas do colégio, número de aulas, falta de materiais e recursos. A colocação destes entraves é congruente com os dados etnográficos e parece mostrar que a professora-sujeito percebe que a prática pedagógica não reflete seu discurso ou vontade. Estes entraves parecem de fato significativos. No entanto, o que percebemos como "entreve" para a implementação das atividades comunicativas não perpassam apenas as questões colocadas pela professora, mas a interação predominante (professora-alunos). Parece que a redução do tempo de predominância da fala da professora e o maior tempo destinado à interação alunos-alunos levaria a uma maior participação dos aprendizes. Assim, a zona de ação da professora se estenderia a um grupo maior de alunos. Como afirmam Edwards e Mercer (1987), o papel do professor é o de proporcionar interações em pares, tríades e em grupo em sala de aula que envolvam os participantes num processo de construção de conhecimento. Percebemos que a professora tenta implementar esta teoria pelo tipo de perguntas, temas abordados e comentários, ou seja, há uma intenção em implementar teorias que levem a uma aula mais comunicativa. Na prática, porém, observamos o conflito entre a intenção e a verdadeira ação em sala de aula. A professora-sujeito, influenciada por seu SC, tende mais para o estruturalismo e acaba limitando-se a uma pequena zona de ação.

Enfim, analisando os mapas conceituais em contraposição à prática e à entrevista, concluímos que as crenças permaneceram estáveis com alguns refinamentos. As novas idéias parecem ter sido incorporadas superficialmente; não há nos dados sinal de que houve reestruturação do SC. Observamos que novos conceitos não foram tão fortes a ponto de desestabilizar o SC já enraizado por uma experiência de 7 anos como discente e de mais 10 anos como docente na instituição A, que privilegia a teoria estruturalista de linguagem.

Em nossa revisão de literatura, alguns trabalhos (Tillema, 1994; Richards e Lockhart, 1994; Nespor, 1987; Woods, 1996; Peacock, 2001) haviam apontado que as crenças são estáveis. No entanto, outros trabalhos (Borg, 1998) afirmaram que elas podem ser mutáveis. Há ainda outras pesquisas (Nettle, 1998) que encontraram estabilidade em alguns casos e mudança em outros. Nosso trabalho junta-se às pesquisas que retratam a estabilidade das crenças, agregando valor à literatura e vai além, acrescentando que há também acomodação de crenças desenvolvidas através de treinamento e aperfeiçoamento, refinando assim o SC.

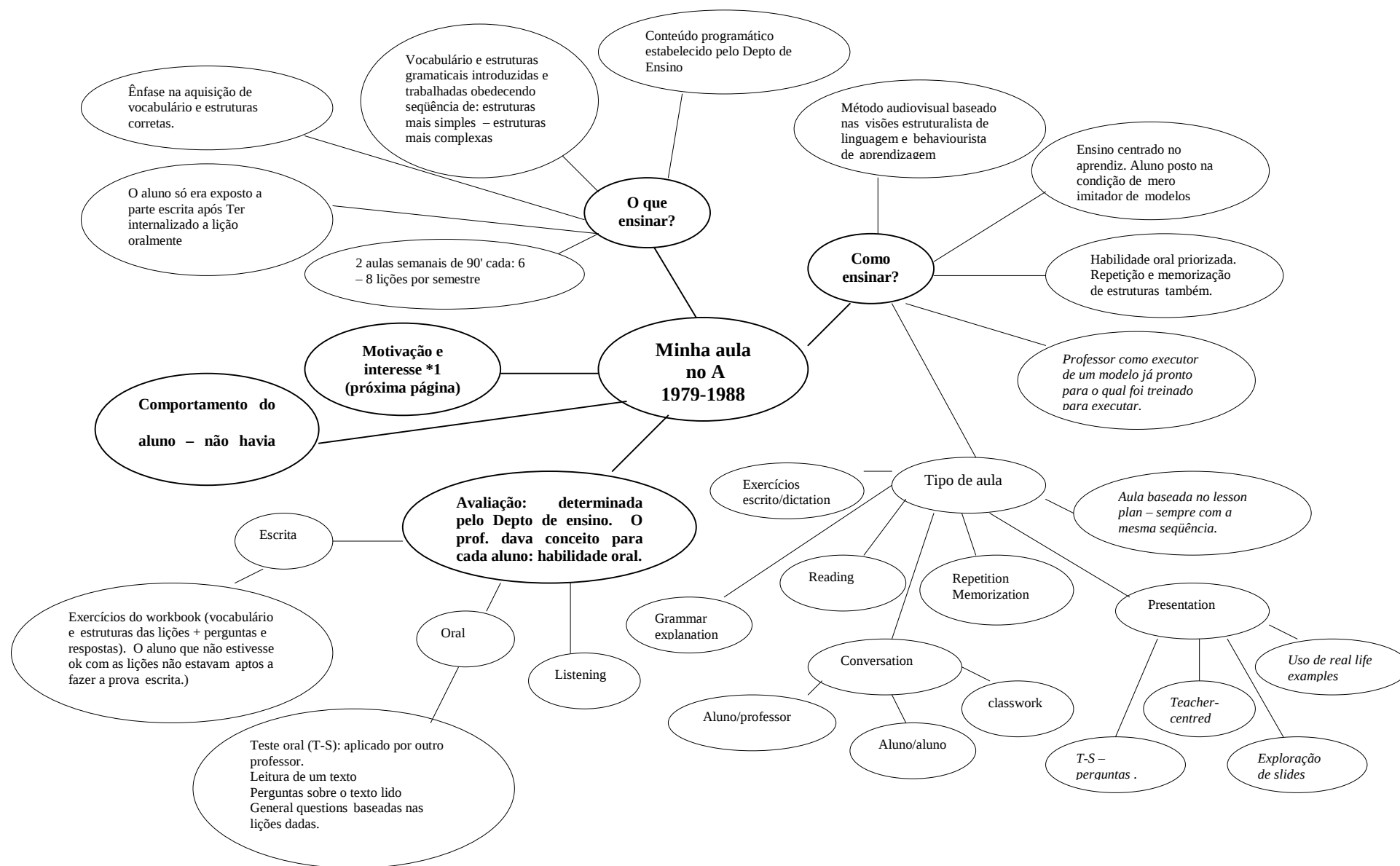


Figura 22: mapa conceitual: lembranças da instituição A

Tipo de aula: Nos níveis mais avançados, a estrutura da aula era diferente. Havia filmes, comerciais e artigos de revistas (tudo era escolhido pelo Depto de Ensino)

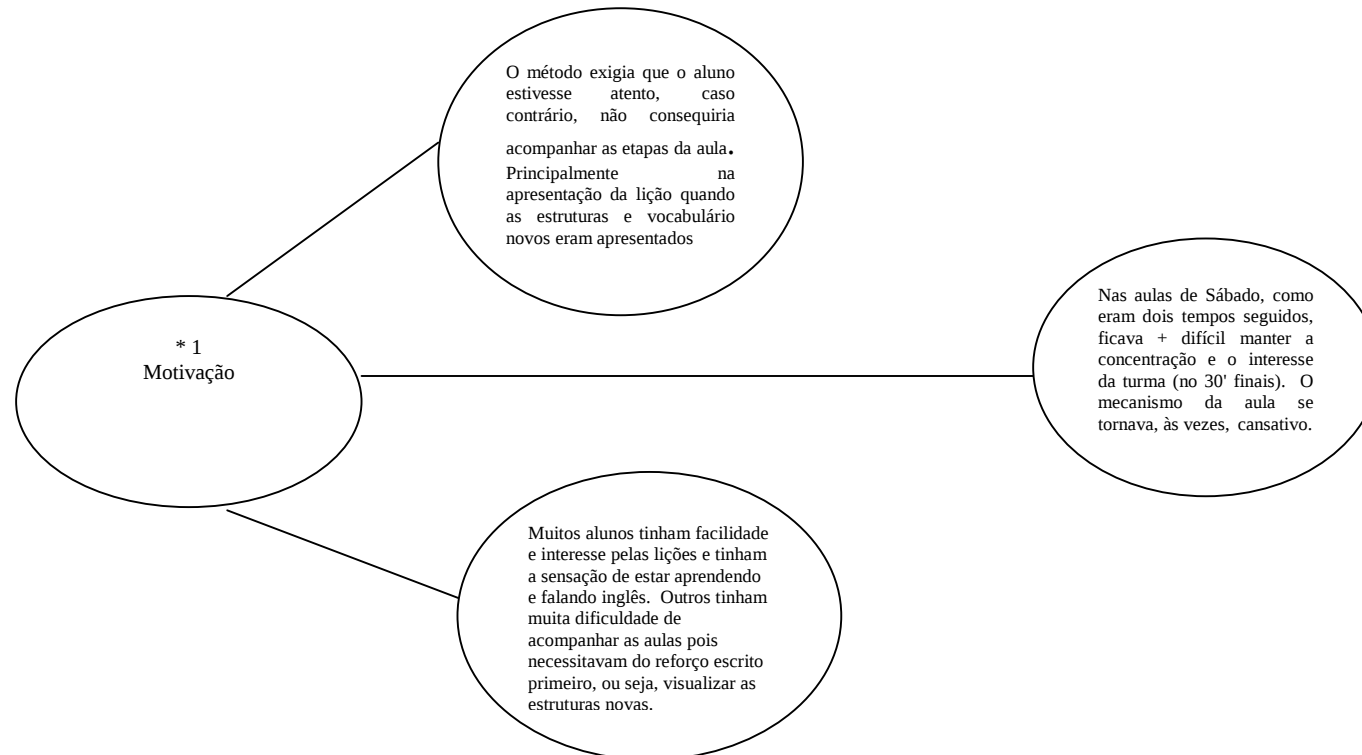


Figura 23: mapa conceitual: lembranças da instituição A (continuação)

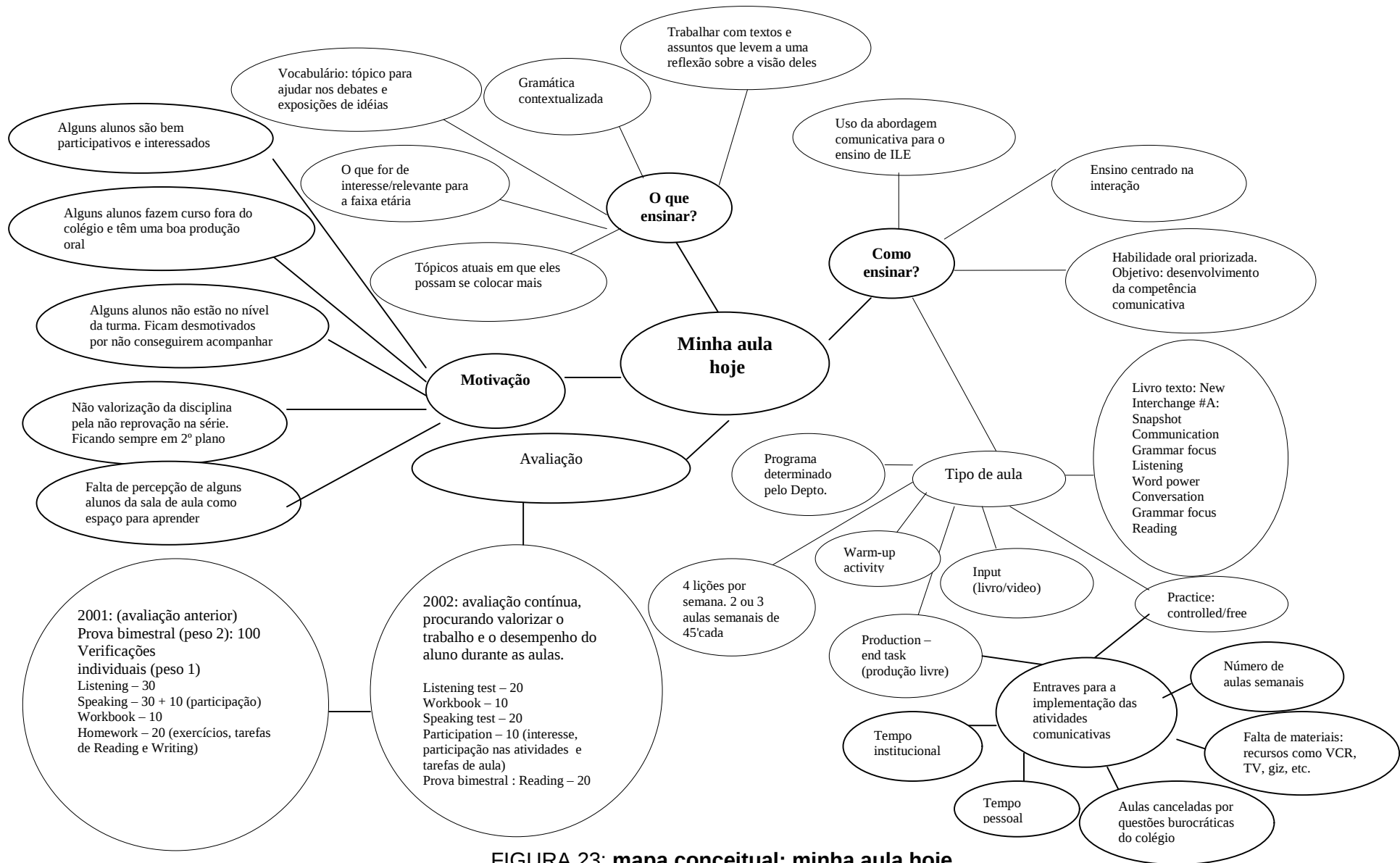


FIGURA 23: mapa conceitual: minha aula hoje