

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

VIVIANE CABRAL BENGEZEN

**HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Uberlândia  
2010

VIVIANE CABRAL BENGZEN

**HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras  
e Linguística da Universidade Federal de  
Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos sobre o  
ensinoaprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Maria de  
Mello.

VIVIANE CABRAL BENGEZEN

**HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras  
e Linguística da Universidade Federal de  
Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos sobre o  
ensinoaprendizagem de línguas.

Uberlândia, 26 de agosto de 2010

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Maria de Mello – orientadora – ILEEL/UFU

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Vasconcelos Felice – ILEEL/UFU

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Regina de Souza Romero – DCH/UFLA

**Ao Flávio Henrique, cujo  
brilho me inspira.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a você, que está lendo minha dissertação, por disponibilizar algum tempo da sua vida e compor novos sentidos das histórias que vai encontrar durante a leitura.

À minha orientadora, Dilma, por me mostrar os diversos caminhos, por me provocar e por me fazer entrar em conflito, sem dar respostas prontas.

À minha mãe, que largou tudo para ficar ao meu lado, cuidar da casa e de toda a família enquanto eu me dedicava à pesquisa. Realmente, mãe, esta dissertação só existe graças a você.

Aos membros do GPNEP, minha família acadêmica, pelas constantes discussões e ajuda nas construções das histórias e à Naildir, pelo exemplo de força e comprometimento e por ter se preocupado comigo quando ainda mal me conhecia.

À Ana, Ângela, Clarissa, Lara, Cássia, Thays, Judith, Walter, Elisa, Marina, Alice, Iara, Isabela, Lauro, Alcides e Kátia, que ouviram minhas apresentações e contribuíram para a escrita das histórias.

Aos professores do ILEEL, Waldenor Barros Moraes Filho, Carmen Lúcia Hernandes Agustini, Luísa Helena Borges Finotti e João Bôsco Cabral dos Santos, pelas valiosas aulas.

Aos professores Orlando Vian Jr. e Luiz Fernando Gomes, pelos debates durante o VI e VII SEPELLA.

À professora Maria Inês Vasconcelos Felice, pelas orientações na qualificação.

Ao meu filho, Flávio Henrique, e ao meu marido, Weber, pelo apoio e compreensão quando aceitavam que eu não podia lhes dar atenção porque “tinha que fazer o mestrado”.

À minha irmã, Cris, por me ouvir incansavelmente e ao Adônis, pela constante ajuda com os computadores. A ambos, por terem me presenteado com o livro

*Narrative Inquiry*.

Sobretudo, agradeço aos participantes desta pesquisa, por me ajudarem a construir histórias de ensinoaprendizagem de língua inglesa.

“O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é  
coragem.”

João Guimarães Rosa

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre as histórias de formação do professor de inglês no curso de Letras. Meus objetivos específicos foram observar e narrar histórias de aprendizagem dos alunos em relação à língua e sua formação docente, além de analisar minha própria experiência de formação continuada vivida durante todo o processo de pesquisa. O contexto desta pesquisa foi a disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva do curso de Letras de uma universidade federal brasileira e os participantes foram os alunos dessa disciplina e eu como pesquisadora-participante. A partir das discussões teóricas sobre formação do professor, de acordo com Wallace (1991), Celani (2001), Cristóvão e Szundy (2008), Gimenez (2007), Ifa (2006), Teixeira-da-Silva (2006), Mello (2004), Telles (2004) e Motta-Roth (2001), minha fundamentação teórica traz algumas perspectivas de formação de professores, baseadas na pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988), no paradigma reflexivo, conforme Schön (1983, 2000), na abordagem hermenêutico-fenomenológica (VAN-MANEN, 1990) e na pesquisa educacional com base nas artes, segundo Diamond (1991). A perspectiva teórico-metodológica que utilizei foi a pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000). Os textos de campo que compus partiram das atividades da plataforma *MOODLE*, dos *e-mails* trocados entre mim e os participantes, das notas de campo escritas por mim durante as aulas observadas, da ementa da disciplina, das atividades de sala e dos diários que escrevi durante o processo de pesquisa. Analisei esses textos de campo conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), que sustentam possibilidades de composição de sentidos. Ao reconstruir as experiências vividas compus os temas: histórias de ser professor, histórias de ser pesquisador, histórias de uso da tecnologia e histórias de ensino de língua inglesa. Esses temas apontam os tipos de aprendizagem vividos pelos participantes de pesquisa, durante o processo vivenciado.

Palavras-chave:

formação de professor – pesquisa narrativa – aprendizagem de língua inglesa – gêneros

## ABSTRACT

This work aims at analyzing and reflecting on the stories of English teacher education at the Modern Languages course. My specific goals were to observe and narrate pre-teachers' English learning and teacher education stories, besides my own teaching stories as a language teacher and the continuous education process I lived throughout the inquiry. The research was carried out alongside some undergraduate students attending a critical-reflexive English learning course at a Brazilian Federal University. I was also a researcher-participant. The theoretical background used to discuss pre-teachers' and my own English teaching and learning stories includes Wallace (1991), Celani (2001), Cristóvão and Szundy (2008), Gimenez (2007), Ifa (2006), Teixeira-da-Silva (2006), Mello (2004), Telles (2004) and Motta-Roth (2001). Yet, Carr and Kemmis' (1988), Schön's (1983, 2000), Van-Manen's (1990) and Diamond's (1991) perspectives guided some of the discussions. The research theoretic-methodological approach I used in the inquiry was Clandinin and Connelly's (2000) Narrative Inquiry perspective. The field texts that I composed emerged from the activities of MOODLE, students' and my e-mails exchanges, field notes written by me during the experiences lived in the classroom, the course curriculum and activities and the diaries written during the research process. These documents were viewed with the lens of Ely, Vinz, Downing and Anzul's (2001) interpretative perspective, who sustain possibilities for composing meanings in the research. In reconstructing the lived experiences, I composed the themes: stories of being a teacher, stories of being a researcher, stories of using technology and stories of English language teaching. These themes that emerged out of the pre-teachers' and my own stories point out to the learning that I, the researcher, and the participants could experience through the research process we lived.

Keywords:

teacher education – narrative inquiry – English language learning – genres

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - <i>WORDLE</i> - Fundamentação teórica .....	23
Ilustração 2 - Modelo de mestria de educação profissional (WALLACE, 1991) .....	25
Ilustração 3 - Modelo da ciência aplicada (WALLACE, 1991) .....	27
Ilustração 4 - Modelo reflexivo (WALLACE, 1991) .....	28
Ilustração 5 - Modelo prático-reflexivo de formação de professores .....	29
Ilustração 6 - Modelo de formação críticorreflexiva-colaborativa .....	30
Ilustração 7 - <i>WORDLE</i> - Metodologia .....	51
Ilustração 8 - <i>MOODLE</i> da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva .....	59
Ilustração 9 - <i>WORDLE</i> - Análise .....	62
Ilustração 10 - <i>MOODLE</i> : fórum Ansiedade .....	69
Ilustração 11 - Fórum Ansiedade - participação 1 .....	69
Ilustração 12 - Fórum Ansiedade - participação 2 e 3 .....	70
Ilustração 13 - Fórum Ansiedade - participação 4 .....	70
Ilustração 14 - Fórum Ansiedade - participação 5, 6 e 7 .....	71
Ilustração 15 - Fórum Ansiedade - participação 8 .....	72
Ilustração 16 - <i>MOODLE</i> : fórum sobre o <i>chat</i> .....	73
Ilustração 17 - <i>Chat</i> - participação 1 .....	73
Ilustração 18 - <i>Chat</i> - participação 2 .....	74
Ilustração 19 - <i>Chat</i> - participação 3 .....	74
Ilustração 20 - Gênero painel .....	76
Ilustração 21 - <i>MOODLE</i> - gênero painel .....	77
Ilustração 22 - Fórum PIPE .....	78
Ilustração 23 - Fórum PIPE - participação 1 .....	78
Ilustração 24 - Fórum PIPE - participação 2 .....	79
Ilustração 25 - Fórum PIPE - participação 3 .....	79
Ilustração 26 - Fórum PIPE - participação 4 .....	80
Ilustração 27 - <i>FAQ</i> .....	81
Ilustração 28 - <i>FAQ</i> .....	81
Ilustração 29 - Fórum PIPE - participação 5 .....	82
Ilustração 30 - Fórum PIPE - participação 6 .....	83
Ilustração 31 - Fórum PIPE - participação 7 .....	83
Ilustração 32 - Fórum PIPE - participação 8 .....	86
Ilustração 33 - Fórum PIPE - participação 9 .....	86
Ilustração 34 - Fórum PIPE - participação 10 .....	87
Ilustração 35 - Fórum PIPE - participação 11 .....	88
Ilustração 36 - Fórum PIPE - participação 12 .....	88
Ilustração 37 - Fórum PIPE - participação 13 .....	89
Ilustração 38 - Vídeo da apresentação oral 1 .....	92
Ilustração 39 - Vídeo da apresentação oral 2 .....	93
Ilustração 40 - Vídeo da apresentação oral 3 .....	94
Ilustração 41 - <i>Chat</i> - trecho 1 .....	100
Ilustração 42 - <i>Chat</i> - trecho 2 .....	101
Ilustração 43 - <i>Chat</i> - trecho 3 .....	101
Ilustração 44 - <i>Chat</i> - trecho 4 .....	102
Ilustração 45 - <i>Chat</i> - trecho 5 .....	102
Ilustração 46 - Duo de dança .....	105
Ilustração 47 - <i>Pas-de-deux</i> de O Lago dos Cisnes .....	105

Ilustração 48 - Coreografando um duo .....	107
Ilustração 49 - Fórum Reflexões sobre o PIPE.....	113
Ilustração 50 - Fórum Reflexões sobre o PIPE - participação 2.....	114
Ilustração 51 - Fórum <i>Why do I want to learn English?</i> .....	115
Ilustração 52 - Fórum <i>Why do I want to learn English?</i> - participação 2.....	116
Ilustração 53 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 1.....	119
Ilustração 54 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 2.....	120
Ilustração 55 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 3.....	121
Ilustração 56 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 4.....	122
Ilustração 57 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 5.....	122
Ilustração 58 - Painéis apresentados pelos professores pré-serviço .....	124
Ilustração 59 - Fórum <i>Chat</i> .....	126
Ilustração 60 - Fórum Auto-avaliação .....	127
Ilustração 61 - <i>MOODLE</i> - recursos da internet.....	128
Ilustração 62 - Fórum Diário reflexivo.....	131
Ilustração 63 - Fórum Tema de PIPE .....	132
Ilustração 64 - Fórum Vocabulário.....	133
Ilustração 65 - Fórum <i>Why do I want to learn English?</i> .....	134
Ilustração 66 - Sessão de painéis .....	135
Ilustração 67 - Painel de Marcella .....	137
Ilustração 68 - Foto do painel de Marcella .....	138
Ilustração 69 - Fórum Entrega de painel .....	139
Ilustração 70 - Painel de Ricardo - versão 1 .....	141
Ilustração 71 - Painel de Ricardo - versão 2.....	142
Ilustração 72 - Painel de Ricardo - versão impressa.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas de formação de professores .....	42
Quadro 2 – Proposições sobre ansiedades (NASCENTE; MONTEIRO, 2003) .....	63
Quadro 3 - Sistematização dos termos da oração.....	64
Quadro 4 - Questões sobre o assunto do texto - ansiedades.....	65
Quadro 5 - Questões sobre a organização textual - ansiedades .....	65
Quadro 6 - <i>Moves</i> dos depoimentos - ansiedades.....	66
Quadro 7 - Sistematização de tempos verbais - ansiedades .....	66
Quadro 8 - Cartaz dos alunos Cleuza, Luan Rocha e Maura.....	67
Quadro 9 - Cartaz dos alunos Aylla, Vitória e Natália.....	67
Quadro 10 - Cartaz dos alunos Yasmin, Francisco e Márcia.....	67
Quadro 11 - Cartaz dos alunos Gisele, Fernanda e Ricardo.....	68
Quadro 12 - Separação de <i>YES/NO questions</i> de outras questões - quadro proposto .....	84
Quadro 13 - Quadro das questões, preenchido pelos alunos.....	84
Quadro 14 - Sistematização da ordem das sentenças.....	85
Quadro 15 - Atividade de compreensão oral 1 .....	91
Quadro 16 - Sistematização da organização textual da apresentação da professora Celani.....	92
Quadro 17 - Evolução da formulação das perguntas feitas por Francisco. .....	120
Quadro 18 - Conhecimento sistêmico trabalhado .....	129

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: COREOGRÁFIAS JÁ APRESENTADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>23</b>
1.1. PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	23
1.2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS BASEADAS EM GÊNEROS.....	44
<b>CAPÍTULO 2: COMO CRIEI AS COREOGRÁFIAS.....</b>	<b>51</b>
2.1. A PESQUISA NARRATIVA .....	51
2.2. OS ARTISTAS DE MINHA PESQUISA .....	56
2.3. O PALCO DA MINHA PESQUISA .....	56
2.4. MEUS TEXTOS DE CAMPO.....	60
2.5. A ANÁLISE DOS TEXTOS DE CAMPO.....	60
<b>CAPÍTULO 3: VIVENDO OS MOVIMENTOS .....</b>	<b>62</b>
3.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 – O GÊNERO DEPOIMENTO .....	62
3.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 – O GÊNERO PAINEL .....	75
3.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 – O GÊNERO <i>FAQ</i> .....	80
3.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 – O GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL ACADÊMICA .....	90
3.5. MINHAS EXPERIÊNCIAS .....	95
<i>Os fóruns</i> .....	97
<i>Os chats</i> .....	98
<i>Meu papel no chat</i> .....	99
<i>Coreografando um duo - O TCLE</i> .....	104
<i>Leitura</i> .....	109
<i>Confiança na compreensão oral</i> .....	110
3.6. HISTÓRIAS DE SER PROFESSOR.....	111
<i>Os resultados do PIPE</i> .....	112
<i>Ensinar e aprender inglês</i> .....	115
<i>A atividade realizada em sala</i> .....	116
<i>Uma aula expositiva</i> .....	117
3.7. HISTÓRIAS DE SER PESQUISADOR.....	118
<i>O professor-pesquisador</i> .....	118
<i>Elaborando um painel acadêmico</i> .....	123
3.8. APRENDENDO SOBRE TECNOLOGIA .....	124
<i>A utilização da plataforma MOODLE</i> .....	125
<i>Utilizando as ferramentas online</i> .....	125
3.9. HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA .....	128
<i>Trabalhando com o conhecimento sistêmico da língua inglesa</i> .....	128
<i>Lendo os textos dos colegas</i> .....	131
<i>Identificando os cognatos</i> .....	134
<i>Chegou o grande dia! – A sessão de painéis</i> .....	135
<b>PRÓXIMOS MOVIMENTOS... (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta introdução, considerando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, inicio a dissertação com minha narrativa pessoal-profissional. Além dessa narrativa, apresento os objetivos de pesquisa, a justificativa e a organização da dissertação.

Ao contar minha história, lanço um olhar retrospectivo em direção às minhas memórias da época em que eu era aluna, professora pré-serviço, do curso de Letras. A partir desta narrativa, surgiram questões de formação inicial de professores que me inquietam e que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

### ***Um olhar retrospectivo: eu, na graduação***

*Iniciei o curso de Letras em 2001, em uma Instituição privada, na cidade de São Paulo, com o objetivo de aprender a ser professora de língua inglesa. No começo do curso, eu entrava na sala de aula com muitas expectativas em relação às aulas de inglês. Eu ficava imaginando como seria estudar inglês na faculdade, como seriam as atividades, como seria aprender a ensinar e como eu me sentiria diante dos desafios.*

*Lembro-me do primeiro dia de aula claramente. A professora distribuiu algumas folhas fotocopiadas, contendo um pequeno texto sobre a biografia de Freud. Cada aluno leu um trecho em voz alta e, em seguida, tínhamos que assinalar a alternativa correta, conforme a interpretação do texto. Fiquei decepcionada e confusa, pois esse tipo de atividade era idêntico aos que eu estava acostumada a realizar na escola e eu pensava que na faculdade eu iria encontrar algo diferente. Para assinalar uma alternativa do exercício um, eu deveria ler o primeiro parágrafo do texto, para assinalar uma alternativa do exercício dois, eu deveria ler o segundo parágrafo do texto e assim por diante.*

*Realizei a tarefa, somente para atender ao pedido da professora, sem compreender o objetivo da atividade. Com o passar do tempo, as aulas de inglês continuaram da mesma forma. Aos poucos, fui ficando desmotivada nas aulas de língua inglesa e passei a me interessar mais por outras disciplinas. Agora, escrevendo essa história, me dou conta de que eu não me lembro de mais detalhes das aulas de inglês do primeiro semestre.*

*Uma das disciplinas pelas quais passei a me interessar foi a Linguística, ministrada por uma professora incrível, sempre de bom humor e alto astral, muito jovem, apesar de já ter concluído o doutorado em Paris. Ela sugeria alguns textos para leitura e depois*

*discutíamos sobre diversas questões, em sala de aula. Um mundo novo se abria diante de mim, pois algumas crenças foram desconstruídas, novos conhecimentos foram construídos e passei a perceber que a linguagem podia ser um objeto de estudo, de análise e de reflexão.*

*Muitas oportunidades foram criadas para pensarmos sobre as possibilidades de traduções; sobre o recorte da realidade que cada língua pode realizar; sobre a subjetividade; sobre preconceito linguístico; variedades e registros, entre outras questões. Diante das contradições entre o que eu vivia nas aulas de Linguística e o que eu vivia nas aulas de língua inglesa, passei a me conformar quanto ao fato de que ensinar inglês era ensinar gramática, realizar atividades mecânicas e repetitivas, seguir o livro didático, fixar formas da estrutura da língua, decorar listas de verbos e não refletir.*

*A professora de inglês deixava bem claro que sua formação não era voltada para a área de ensino de língua inglesa e eu percebia que ela não sabia como agir diante das dificuldades encontradas na sala de aula. Eu era a monitora da turma e também ficava incomodada porque eu dava o mesmo tipo de aula que eu criticava, por não saber como e não conseguir fazer diferente. Meu desejo era proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa, fazendo com que as aulas da monitoria se tornassem espaços de construção de saberes, sem se limitarem a meras reproduções. Entretanto, o que eu fazia na monitoria era como se fosse um treinamento: “Faça isso! Faça aquilo!”*

*No segundo ano do curso, as aulas de língua inglesa passaram a ser coordenadas por um novo professor, que entrou na Instituição como uma revolução, transformando muitos aspectos do curso, no que dizia respeito às aulas de inglês. Os alunos faziam comentários, pelos corredores da Instituição, de que ele era um grande professor. Todos aguardavam ansiosamente o quinto período, só para poder ter aulas com ele, inclusive eu. A única informação que eu conhecia era que ele tinha feito Mestrado em uma grande universidade pública brasileira, na área de ensinoaprendizagem de língua inglesa.*

*Mas eu ainda estava no terceiro semestre, e tive aulas com um professor sisudo e fechado, mas que até desenvolvia algumas atividades interessantes, apesar de ainda me fazer sentir que as aulas de língua inglesa pareciam desconectadas da formação do professor. Os exercícios de compreensão oral, por exemplo, eram baseados em textos que não pertenciam ao universo acadêmico, e tínhamos que pôr uma sequência na ordem ou assinalar a alternativa correta para verificar se tal frase correspondia ao que fora dito em tal diálogo. Eu estava incomodada, mas não sabia como questionar aquilo que eu estava aprendendo.*

*No quarto semestre tivemos noções de transcrição fonética da língua inglesa, e isso me marcou, pois foi a primeira vez que alguém estava me dando subsídio para que eu*

*pudesse fazer algo sozinha, como saber a pronúncia de uma palavra pela leitura de sua transcrição no dicionário. Outra atividade que me marcou, nesse período, foi a apresentação oral que os alunos deveriam fazer sobre um livro de literatura inglesa ou norte-americana. Escolhi *Wuthering Hights* (O morro dos ventos uivantes) e me empenhei nessa apresentação durante meses, pois minha maior preocupação era me fazer entender. Havia muitos alunos com dificuldades na sala, e eu sabia que teria que fornecer alguns elementos visuais para auxiliar na compreensão da história.*

*Esse trabalho de apresentação oral foi muito solitário, pois as aulas iam correndo sem mencionar como se fazia uma apresentação, ou seja, não trabalhamos a estrutura de uma apresentação, como poderíamos iniciá-la e finalizá-la, quais os marcadores discursivos utilizados durante uma apresentação oral, etc. Cada aluno tinha que treinar a sua, por conta própria. No semestre seguinte, apresentei uma história de Edgar Allan Poe, e para me ajudar com a pronúncia, comprei uma fita cassete que narrava a história, em inglês.*

*No quinto semestre, eu já estava me preocupando com a monografia e com os estágios, e esperava que as aulas fossem me ajudar. Entretanto, os estágios foram minha maior decepção no curso de Letras, primeiro porque andei pela cidade de São Paulo durante dias, sob o sol e sob a chuva, tomando ônibus e indo de um bairro a outro, tentando realizar os estágios e passando por exatamente 23 escolas, sem sucesso, pois nenhuma me deu permissão para ser estagiária! Segundo porque, quando finalmente consegui uma escola, os estágios eram só de observação, pois os professores não abriam espaço para minha participação. Eu sentia que os professores não queriam discutir questões sobre a sala de aula e eu me conformei, por certo tempo.*

*Durante as aulas do quinto e do sexto semestre, último ano da graduação, que era de três anos, a língua inglesa voltou a ser o foco da minha atenção, com o “professor maravilhoso”. A atividade que foi mais significativa para mim foi o processo de escrita, pois envolvia todos os alunos em uma construção de escrita gradativa. Cada aluno escolhia um tema e escrevia, a princípio, um parágrafo. Sob a orientação do professor, em sala, sentávamos em duplas e cada um lia e fazia perguntas, comentários ou sugestões sobre o texto do outro. O que mais me marcou, naquele momento, foi a minha dificuldade em ler o texto do outro e ajudar a enriquecê-lo, pois eu pensava em como seria corrigir redações de alunos, de forma a não privilegiar estruturas gramaticais, mas possibilitar ao aluno a escrita de textos que fizessem sentido para ele.*

*Por outro lado, eu também percebia que, ao ler meus textos, meu par só corrigia erros de sintaxe, vocabulário e ortografia, mas quando eu recebia o texto corrigido, não tinha*

*elementos para seguir adiante, sentindo-me de mãos atadas, sem criatividade. Com o passar do tempo, esse exercício de trabalhar com o texto do outro foi se tornando mais produtivo, pois o professor sempre dizia para que deixássemos a gramática de lado e sinalizássemos, no texto do outro, aquilo que mais chamava nossa atenção, perguntando sobre detalhes daquilo que o colega queria dizer, etc. Dessa vez, senti que muitas vezes entrei em conflitos e essas inquietações me impulsionavam a buscar respostas.*

*À medida que eu recebia meu texto com curiosidades e comentários sobre aquilo que eu tinha escrito, passei a escrever mais e esclarecer o que estava confuso. Ao final do semestre, tínhamos várias versões do texto, que crescia e enriquecia a cada semana, e o professor avaliava todo o processo, pois entregávamos todas as versões do texto, em portfólios. Este detalhe da avaliação também foi significativo para mim, pois nas aulas de didática e metodologia do ensino estudávamos teorias sobre avaliação, mas somente quando eu vivenciei a forma como o professor avaliava nosso processo de escrita foi que compreendi como seria uma possibilidade de se avaliar o processo e não somente o produto.*

*Outro fato que me chamou a atenção foi em relação aos alunos proficientes. Havia uma aluna que tinha morado em Londres e já era professora particular de inglês. Ela parecia odiar ter que assistir às aulas, pois desenvolvia as atividades com má vontade e não se envolvia com a sala. Diante disso, eu ficava me perguntando se ela não se inquietava ao ensinar inglês, como seriam suas aulas e se ela não tinha as dúvidas que eu tinha em relação aos processos de ensinoaprendizagem.*

*Quanto a mim, as inquietações sobre ser professora eram constantes. Nossa turma tinha muita dificuldade com a língua inglesa e, em geral, o conteúdo trabalhado em sala de aula era simples para mim. Porém, eu ficava o tempo todo analisando como o professor se portava, ficava imaginando como ele teria planejado as aulas e como os alunos desenvolviam as atividades. O que importava, a meu ver, era que provavelmente eu estaria no lugar do professor um dia e, naquele momento, as teorias não faziam sentido para mim, pois eu não conseguia enxergar, na prática, caminhos a serem seguidos.*

*Além das atividades de escrita relatadas, as aulas de inglês eram voltadas ao ensino de gramática descontextualizada. Eu sentia muita falta de me expressar em língua inglesa, queria falar, conversar e ouvir, mas não encontrava oportunidades para isso. Mais uma vez, os exercícios de compreensão oral consistiam em assinalar a imagem correspondente ao diálogo ou verificar se a pessoa disse can ou can't, e isso não me ajudava na hora da apresentação oral que eu tinha que realizar diante da turma.*

*Até a atividade de escrita, que foi a mais significativa durante todo o curso, não me ajudou a escrever o Abstract da monografia. Aliás, não tive contato algum com pesquisas, congressos e apresentação de trabalhos. Nas aulas de metodologia do trabalho científico, muito destaque foi dado às normas da ABNT e à estrutura da monografia, mas não discutíamos sobre métodos, instrumentos de coleta de material documentário, perguntas de pesquisa e análise de material. Para mim, pesquisa era algo do outro mundo e curso de Letras era um lugar de cópias, repetições e reproduções em disciplinas divididas em compartimentos, sem conexões.*

Relendo a minha narrativa, percebo algumas questões relacionadas à formação inicial do professor de línguas. Minha experiência de formação de professora foi mecânica, o livro didático comandava o ritmo das aulas e a estrutura da língua era o foco da disciplina Língua Inglesa.

Além disso, percebo que havia uma desconexão entre as disciplinas do curso de Letras que frequentei, pois nas aulas de Linguística eu encontrava relações entre as aulas e a formação do professor, já que nesses momentos nós, os alunos, tínhamos oportunidades de discutir e questionar. Por outro lado, nas aulas de inglês, apenas obedecíamos aos comandos do professor, do livro e da gramática, que parecia ditar as regras e o ritmo da aula.

Minhas histórias formam minha identidade. Existe o eu pesquisadora, o eu professora e o eu aluna. Contei minha história da graduação, pois a partir dela surgiram questionamentos que delimitaram o foco desta pesquisa. Porém, há outras histórias que permeiam minhas análises e reflexões, que para mim não podem ser deixadas de fora, já que têm seu papel na constituição da minha identidade.

Uma das características da pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000), é a busca por novas linguagens para expressar o processo de construção de conhecimento. Uma forma de possibilitar isso é utilizando metáforas na escrita do texto de pesquisa. Como eu também estou me constituindo como uma pesquisadora narrativa, a busca pela metáfora que poderia me auxiliar na construção desta dissertação é um processo complexo e que não pode ser ignorado, já que a construção do conhecimento aqui relatado se dá por outra via, diferentemente de uma construção que não fosse pelo uso das metáforas.

Antes de eu ser professora de inglês e antes de eu ser pesquisadora, eu já era bailarina e coreógrafa. Ainda hoje vivencio histórias no mundo da dança. Sou um ser de corpo e alma, com todas as complexidades das experiências vividas e com todas as histórias do meu eu bailarina, do meu eu coreógrafa, do meu eu professora e pesquisadora. Refletindo sobre a minha pesquisa, não existem somente as histórias escritas neste trabalho entrecruzando meu

caminho. Há histórias de sala de aula quando estou com meus alunos da escola municipal e há histórias de dança, ensaio, espetáculo, som, luz e coreografia, quando estou coreografando, fora da sala de aula, formando minha identidade.

É como se eu fosse uma pesquisadora-coreógrafa e as histórias de formação de professores e ensino de inglês fossem coreografias a serem criadas. A coreografia vai se desvelando à medida que os bailarinos se movimentam pelos espaços, relacionando-se com a música e a iluminação. Para mim, há relação entre o espaço palco e o espaço sala de aula, os bailarinos e a coreógrafa, os alunos e a pesquisadora.

A música contribui para compor os movimentos, assim como minhas concepções de língua, ensinoaprendizagem influenciam a minha composição dos sentidos. A luz complementa a paisagem e harmoniza a coreografia. Ao comparar a dança com a prática docente, percebo que posso conduzir a organização da coreografia/aprendizagem, mas cada bailarino/aluno tem sua história. Cada um, com sua singularidade e sua subjetividade, compõe movimentos diversos e únicos. Cada artista no palco, vivendo uma experiência, vai construir um sentido único, pois cada um ocupa um lugar diferente no palco e tem uma visão diferente. Além disso, cada um constrói as histórias que escolhe para viver.

Toda a organização desta dissertação está relacionada a essas questões narrativas e pode ser melhor compreendida ao considerarmos o todo que forma a dissertação e o todo que forma minha identidade. Movimentos retrospectivos e prospectivos vão entrecruzar as construções das histórias, como se eu me deslocasse em direção às minhas histórias passadas e a histórias futuras, em torno de formação do professor e ensino de língua inglesa.

Para situar este trabalho, aponto que muitos pesquisadores, tais como Leffa (2001), Motta-Roth (2001), Cristóvão (2005), Telles (2002, 2004), Magalhães (2004), Mello (2004), Barcelos (1995, 2005), Paiva (2001, 2003) e Celani (2001, 2003, 2006), entre outros, têm se dedicado a investigar questões relacionadas à área de formação de professores. O foco de investigação, nesses estudos, varia de acordo com o objeto pesquisado, como, por exemplo, a formação inicial ou continuada, a formação de professores de língua materna ou estrangeira, em diversos contextos, com a utilização de diferentes caminhos teóricos e metodológicos.

Celani (2001, 2003), por exemplo, aponta para a necessidade de se fazer pesquisa voltada para questões de formação de professores com um enfoque na formação e não no treinamento. Segundo a autora, a formação de professores não é um treinamento no qual se aprende a usar técnicas. Pelo contrário, deve-se criar um ambiente para o professor refletir sobre a natureza social do seu trabalho.

Em trabalhos mais recentes, Gimenez e Cristóvão (2004) e Gimenez (2005) discutem alguns desafios da formação de professores. Gimenez e Cristóvão (2004) tratam de parâmetros para a formação de professores de línguas estrangeiras, utilizando a imagem de paredes e pontes, a fim de representarem “as desigualdades da sociedade brasileira (as paredes) e a formação de professores, parte fundamental do projeto educacional e possível elemento de superação dos fossos existentes (as pontes)” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 87). Conforme as autoras, *as paredes*, no curso de Letras, foram construídas pelos currículos responsáveis por separar as disciplinas que tratam da pedagogia, impossibilitando a interdisciplinaridade; pela distância entre a teoria e a prática; por não incorporar a pesquisa como componente da formação; entre outros.

Uma das questões discutidas pelas autoras e de especial interesse para esta dissertação diz respeito à formação pedagógica prática, que, ao invés de ser responsabilidade somente da disciplina Prática de Ensino,

poderia ser vista como um contínuo, e não como processos estanques. Todas as disciplinas do curso são co-responsáveis pela formação do professor – elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação pedagógica, seja explicitamente, seja através do currículo oculto (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 92).

Gimenez (2005) discute sete desafios relacionados à formação do professor, a partir de três pressupostos básicos: i) “a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos”; ii) “a formação de professores tem sido um processo orientado para tomada de decisões” e iii) “a formação [...] é um projeto político” (GIMENEZ, 2005, p. 184-185).

Para ilustrar os desafios tratados, a autora relata cenas de sua própria experiência como formadora de professores de língua inglesa e como pesquisadora, considerando que essas cenas podem ser familiares para aqueles inseridos na área de formação de professores de línguas.

O primeiro desafio refere-se à necessidade de se pensar a prática durante todo o curso, sem vincular essa questão somente às disciplinas de prática de ensino. O segundo desafio discute a contribuição das pesquisas em Linguística Aplicada para a formação de professores, ressaltando que uma das constatações dessas pesquisas é que os professores agem mais de acordo com suas crenças do que de acordo com implementações de metodologias generalizadas. Isso “implica em formar profissionais que possam ampliar sua capacidade de realizar análises contextuais e tomar decisões” (GIMENEZ, 2005, p. 189).

O terceiro desafio trata da relação teoria/prática, inclusive das críticas feitas às propostas de reflexão (CORACINI; BERTOLDO, 2003), que questionam se seria possível sistematizar a reflexão e que as tentativas de se promover reflexão conduzem à manutenção das relações de poder. O quarto desafio discute a contradição entre a demanda de tempo que a abordagem reflexiva exige e a falta de tempo enfrentada pelos professores, quando inseridos na realidade da sala de aula.

O quinto desafio refere-se à relação das pesquisas com as políticas públicas de formação e o sexto desafio, à identidade profissional dos formadores, pois “é comum se pensar que formadores de professores são apenas os envolvidos com prática de ensino” (GIMENEZ, 2005, p. 196). O sétimo e último desafio discutido pela autora diz respeito à integração das formações inicial e continuada.

Os trabalhos de Celani (2001), Gimenez e Cristóvão (2004) e Gimenez (2005), comentados nesta introdução, abordam questões de formação de professores que me inquietaram durante a minha própria formação de professora, quando eu ainda era uma professora pré-serviço. Minha narrativa sobre as experiências que eu tive na graduação foi o ponto de partida para que eu pudesse traçar meus objetivos de pesquisa e buscar algumas questões a serem problematizadas durante minha investigação no curso de Letras.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, meu objetivo geral foi analisar e refletir sobre as histórias de formação do professor de inglês no curso de Letras. Os objetivos específicos que nortearam o processo da minha pesquisa foram os seguintes:

- 1) Observar e narrar histórias de aprendizagem de língua inglesa dos alunos da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, do curso de Letras de uma universidade brasileira;
- 2) Analisar a formação desses alunos como futuros professores de língua inglesa;
- 3) Analisar minha própria experiência de formação continuada vivida durante todo o processo de pesquisa.

Com a finalidade de atingir esses objetivos, formulei as seguintes questões de pesquisa, que me guiaram durante o processo de investigação:

- 1) Como é a aprendizagem de língua inglesa nas aulas da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva do curso de Letras de uma universidade federal brasileira?
- 2) Como a formação de professores pré-serviço é abordada nas aulas da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva?
- 3) Como o vivenciar do processo de pesquisa no contexto estudado pode contribuir para minha formação continuada?

A fim de procurar responder às questões acima e utilizando a metáfora da criação de coreografias, organizei esta dissertação dividindo as seções em três capítulos, além de introdução e considerações finais. O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica e é chamado de *As coreografias já apresentadas na formação de professores*, no qual discuto a distinção entre formação e treinamento, sustentada por Celani (2001), trago os modelos de formação profissional conforme Wallace (1991) e Ortiz (2002) e discorro sobre algumas questões relacionadas à formação de professores nos cursos de Letras do Brasil. As experiências de formação de professores foram pesquisadas por Cristóvão e Szundy (2008), Gimenez (2007), Ifa (2006), Teixeira-da-Silva (2006), Mello (2004), Telles (2004) e Motta-Roth (2001).

Na sequência, discuto algumas concepções de ensino de línguas a partir de sequências didáticas baseadas em gêneros, com base nos estudos de Machado (2000), Cristóvão (2001, 2002, 2005), Vian Jr. (2003), Ramos (2004), Rojo (2005), Carvalho (2005), Marcuschi (2005) e Cristóvão e Szundy (2008).

No capítulo dois, chamado *Como criei as coreografias*, abordo alguns conceitos relacionados à Pesquisa Narrativa, que foi o caminho teórico-metodológico utilizado para desenvolver este trabalho. Além disso, discuto alguns trabalhos desenvolvidos sob esta perspectiva metodológica e teórica. Explico, ainda no capítulo dois, qual foi o cenário pesquisado, quem foram os participantes/bailarinos desta pesquisa e como fiz a composição dos textos de campo e como analisei esse material, por meio da composição de sentidos que deram origem aos temas das histórias construídas.

O capítulo três, cujo título é *Vivendo os movimentos*, contém a análise do material documentário, realizada com base nos pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001) e de Clandinin e Connelly (2000). Neste capítulo, conto as histórias das experiências dos alunos da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, no curso de Letras pesquisado. Essas experiências foram de ensinoaprendizagem de língua inglesa e de formação

de professores. Primeiramente,uento quatro histórias sobre como foram as sequências didáticas baseadas em gêneros, propostas no contexto observado.

Depois dessas,uento as histórias sobre minhas experiências vividas na paisagem pesquisada, além das atividades que se entrecruzaram com as sequências didáticas, como os *chats* e os fóruns. Ao buscar reconstruir as experiências de formação de professores e de ensino de língua inglesa, passo a contar as histórias/criar as coreografias.

Ressalto que, em termos de formatação do trabalho, inicio cada capítulo desta dissertação incluindo, abaixo do título, um *wordle*.<sup>1</sup> O fato de empregar uma forma diferente de linguagem corrobora a busca por outras formas de representação do conhecimento, proposta pela pesquisa narrativa.

---

<sup>1</sup>*Wordle* é uma nuvem de palavras gerada por um *software* livre e público, a partir de um texto criado pelo usuário. Fonte: [www.wordle.net](http://www.wordle.net)

## **CAPÍTULO 1: COREOGRAFIAS JÁ APRESENTADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



### Ilustração 1 - WORDLE - Fundamentação teórica

Neste capítulo, informo as coreografias já apresentadas, ou seja, alguns dos trabalhos de formação de professores e ensino de língua inglesa que já foram realizados nos últimos dez anos, no Brasil. Discuto a distinção entre formação e treinamento, sustentada por Celani (2001), apresento os modelos de formação profissional demonstrados por Wallace (1991) e aponto algumas questões relacionadas à formação de professores, a partir de estudos realizados na área de formação docente. Essas questões dizem respeito a, por exemplo, que tipo de formação tem sido proposta ou realizada por alguns autores da área da Linguística Aplicada no Brasil, quais caminhos são propostos para a formação de professores e em quais perspectivas teóricas cada formador de professor se baseia. Além dessas, trato de outras questões, como quais resultados são alcançados pelos formadores de professor e quais foram as principais dificuldades encontradas durante os processos das pesquisas apresentadas. Além disso, trago algumas discussões sobre ensino de línguas a partir de sequências didáticas com base em gêneros, já que essa foi a abordagem utilizada no contexto pesquisado.

## 1.1. Perspectivas na formação de professores

Para que possamos compreender as diversas perspectivas de formação de professores, a primeira questão a ser abordada é a diferença entre *formação* e *treinamento* sustentada por

Celani (2001), ao discutir sobre o uso do *treinamento* quando se trata da *formação* do professor de línguas.

Partindo da distinção entre profissão e ocupação, Celani (2001) discute a diferença entre *aprender* e *ser treinado*, que teria uma relação direta entre duas histórias opostas de educação. De um lado encontra-se uma visão de educação positivista e centrada na aplicação rigorosa da teoria científica e da técnica. O aspecto relevante para o contexto do ensino de línguas refere-se ao fato de que as técnicas, “uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação” (CELANI, 2001, p. 26).

A outra história de educação à qual se refere a autora é uma visão de educação reflexiva. Celani (2001, p. 26) explica que, sob esta perspectiva, “as metas, as consequências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo, a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula” são levados em consideração.

Outra questão relevante para esta pesquisa e que também foi brevemente discutida pela autora diz respeito à Universidade. Conforme Celani (2001), os cursos do tipo “3+1” (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura) não criam oportunidades para formar o professor crítico e reflexivo que a autora defende, e mesmo aqueles que são caracterizados por contemplar a licenciatura desde o início, não permitem uma integração entre as diferentes disciplinas oferecidas. O que ocorre é uma “distribuição de disciplinas denominadas pedagógicas ao longo do curso de Letras, mas sem nenhum vínculo com as demais disciplinas do currículo” (CELANI, 2001, p. 38).

Acredito que, na educação, os envolvidos são pessoas com histórias de aprendizagem, de vida, de escrita e de leitura diferentes, por isso não conseguimos observar regularidades passíveis de serem resolvidas com a aplicação de receitas ou fórmulas. Entendo como treinamento de professores os cursos, as oficinas, os *workshops* que oferecem uma receita que o professor pode seguir e aplicar em qualquer situação, com a certeza de que irá obter resultados satisfatórios com seus alunos, pois a receita se diz infalível.

Por outro lado, a formação de professores está voltada para a educação desses profissionais, com envolvimento de processos contínuos que não trazem resultados imediatos ou verdades universais, nem a promessa de sucesso total. Dentro dessa concepção de formação, passo a abordar diferentes perspectivas de formação de professores de língua inglesa, juntamente com as pesquisas realizadas em cursos de Letras brasileiros e relacionadas a cada uma delas.

Os estudos que compõem a fundamentação teórica desta pesquisa apontam para uma preocupação com a formação profissional do professor de línguas estrangeiras e seus resultados trazem contribuições para essa área. A razão de apresentar pesquisas com professores de inglês pré-serviço se justifica pelo fato de que é necessária uma discussão sobre as diferentes perspectivas de formação de professores já consolidadas, para que, a partir delas, seja possível encaminhar novas discussões a respeito de como tem sido e como pode ser a formação do professor.

A fim de discutir questões sobre formação do professor, acredito que seja necessário tratar dos modelos de formação utilizados pelos educadores de professores no decorrer da história. Ao discutir formação e treinamento profissional, Wallace (1991) pergunta-se como os profissionais (sejam eles advogados, médicos, professores ou farmacêuticos, por exemplo) desenvolvem seu profissionalismo. Ortiz (2002) parte desse questionamento de Wallace (1991) para tratar especificamente da formação do professor.

Wallace (1991) sustenta que há três modelos de educação profissional principais, que surgiram na seguinte ordem:

1. modelo de mestria ou experiência (*the craft model*);
2. modelo da ciência aplicada (*the applied science model*);
3. modelo reflexivo (*the reflective model*).

O primeiro modelo trazido por Wallace (1991), que é o modelo de mestria ou experiência, é um modelo segundo o qual a experiência da profissão é passada por um mestre (*expert*), de geração para geração, e o aprendiz imita as técnicas do mestre, seguindo suas instruções e conselhos, reproduzindo constantemente seus ensinamentos. A ilustração a seguir, criada por Wallace (1991), representa esse modelo de educação profissional:

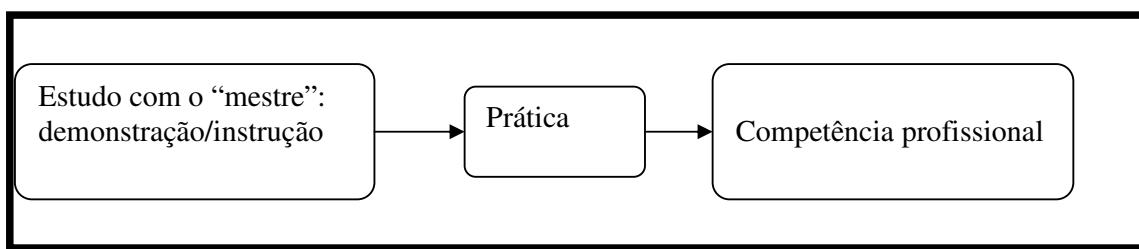


Ilustração 2 - Modelo de mestria de educação profissional (WALLACE, 1991)

Wallace (1991) explica que o modelo de mestria ou experiência foi utilizado pelos professores até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Até esse período, era comum encontrar um professor que dizia o que fazer e que mostrava como fazer, até os alunos

imitarem seu “mestre”. O autor, apoiado em Stones e Morris (1972), diz que esse modelo serviria bem em uma sociedade essencialmente estática e somente para certas profissões, nas quais um profissional demonstra determinadas funções a serem imitadas por novos profissionais, menos experientes, como em uma fábrica, por exemplo. Wallace (1991) destaca que, na nossa sociedade contemporânea, que é dinâmica, esse modelo não funciona, pois o conhecimento está sempre em desenvolvimento. Com base na minha experiência nos contextos universitário e escolar, eu incluiria o fato de que na formação de professores, esse modelo é considerado ultrapassado por muitos profissionais da área, mas ainda é defendido por outros.

O segundo modelo apresentado por Wallace (1991) é chamado de modelo da ciência aplicada e substitui o termo *racionalidade técnica* utilizado por Schön (1983). Wallace (1991) observa ainda que, quando utiliza o termo *modelo reflexivo*, está partindo dos conceitos de Schön de *relexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *prática reflexiva*. Este modelo, ainda conforme o autor, prevalece na maioria dos programas de formação profissional e defende que toda prática é, acima de tudo, *instrumental* por natureza. A partir de exemplos concretos da engenharia e da formação de professores, o autor diz que os profissionais em formação devem aplicar os resultados alcançados por especialistas das diversas áreas às suas próprias práticas. A ilustração 3 representa o modelo da ciência aplicada, segundo Wallace (1991).

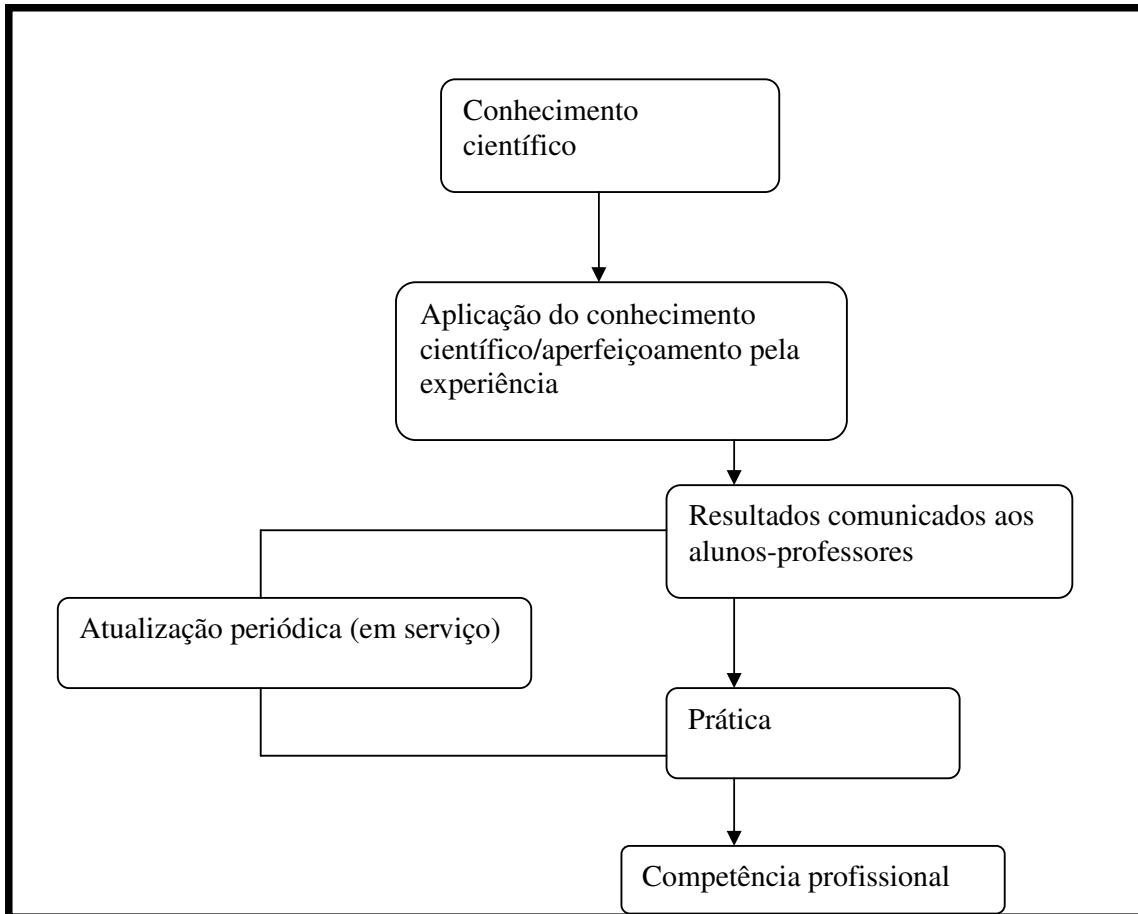


Ilustração 3 - Modelo da ciência aplicada (WALLACE, 1991)

Ainda quanto ao modelo da ciência aplicada, Ortiz (2002, p. 42) destaca que é

um caminho de mão única em que os resultados acerca do conhecimento e experiência no meio científico são comunicados aos alunos-professores pelos especialistas nas respectivas áreas. Os professores em formação, por sua vez, devem colocar em prática as conclusões dessas descobertas científicas, corroborando a clara divisão existente entre aqueles que pensam (*the thinkers*) e aqueles que colocam em prática (*the doers*).

Conforme Wallace (1991), o terceiro modelo de formação profissional, o modelo reflexivo, é dividido em três estágios. O primeiro estágio considera o fato de que os alunos-professores, quando chegam aos cursos de formação, já viveram experiências de aprendizagem. Os professores formadores devem buscar conhecer aquilo que os alunos trazem para a sala de aula, como suas teorias, crenças, mitos, etc. O estágio dois é o desenvolvimento da formação do professor e o terceiro estágio é chamado de *meta*, e

caracteriza-se pelo lugar aonde o profissional deseja chegar. A ilustração 4 representa esse modelo de formação profissional.

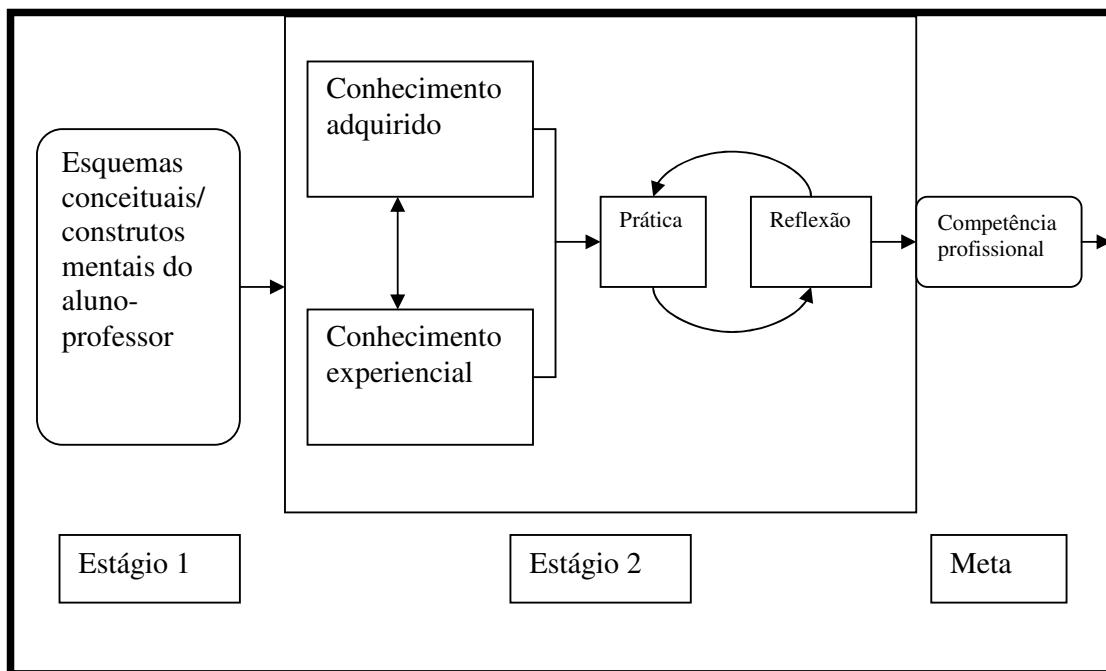


Ilustração 4 - Modelo reflexivo (WALLACE, 1991)

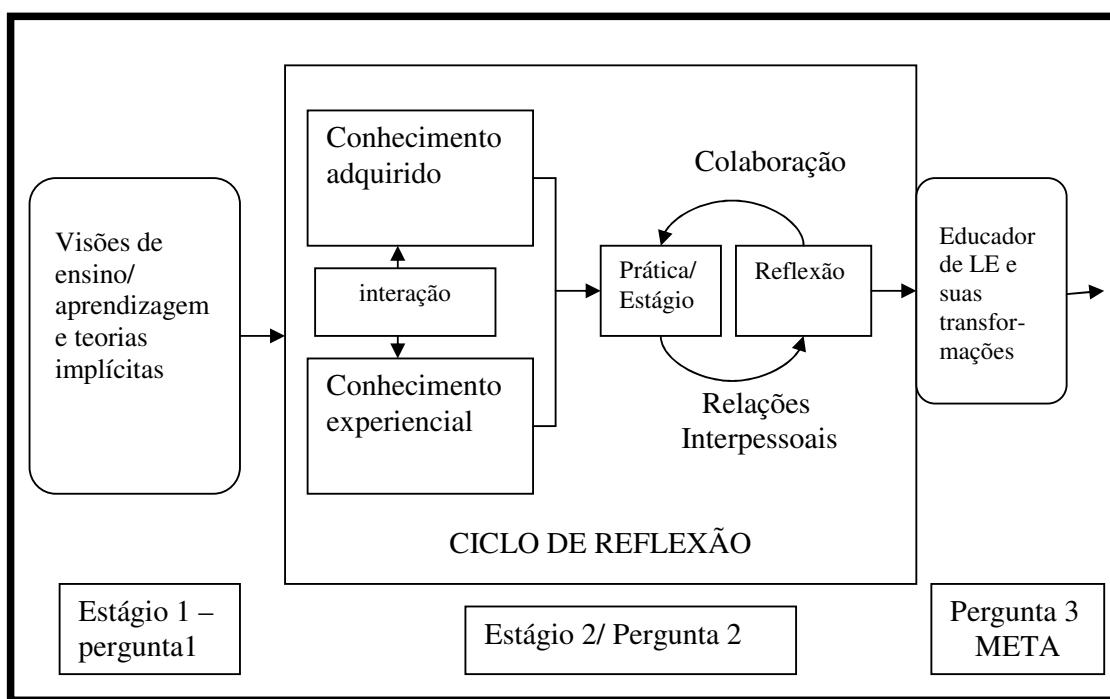
Parece-me que os modelos de formação profissional apresentados por Wallace (1991) diferenciam-se, principalmente, em relação ao papel que o aprendiz desempenha no processo de aprendizagem, considerando o quanto sua voz é valorizada e como sua autonomia pode ser incentivada. Além desses aspectos, outro fator divide os modelos, pois nos modelos de mestria e de aplicação científica o conhecimento é visto como estático e imutável. Já no modelo reflexivo, a sociedade contemporânea, que é dinâmica e formada por aprendizes e educadores em constante transformação, influencia e é influenciada pelos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante ressaltar que esses modelos propostos pelo autor são uma tentativa de representação didática, mas a questão dos modelos de formação de professores é muito mais complexa do que tentar encaixar cada modelo em uma época da História. Nos cursos de formação, o professor pode até tentar aplicar esse ou aquele modelo, mas os professores pré-serviço poderão influenciar o modo como os cursos serão propostos.

Partindo dos três modelos apresentados por Wallace (1991), Ortiz (2002) faz uma adaptação e propõe a representação de um modelo de formação de professores, conforme a ilustração 5. A autora analisa os dados de sua pesquisa sobre formação do professor com base

nos três estágios propostos por Wallace (1991) e divide o processo de formação docente em seis etapas:

- 1) aprendendo a se conhecer – as visões e teorias implícitas – Pré-formativo (1);
- 2) aprendendo a ensinar – os PCN – LE; Desenvolvimento/
- 3) aprendendo a sonhar – criar um espaço para a prática; formação
- 4) aprendendo a interagir – as relações interpessoais; profissional
- 5) aprendendo a perceber – o conhecimento construído; (2)
- 6) aprendendo a reconstruir - a (trans)formação. – Meta (3) (ORTIZ, 2002)



**Ilustração 5 - Modelo prático-reflexivo de formação de professores**  
adaptado de Wallace (1991) por Ortiz (2002)

Além desses três modelos de formação profissional, demonstrados por Wallace (1991) e do quarto modelo, adaptado por Ortiz (2002), há um modelo de formação que, a meu ver, pode ser percebido a partir da proposta de formação de Gimenez (2007), que utiliza a perspectiva da pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1998) para trabalhar com formadores e professores pré-serviço em processos de pesquisa colaborativos, críticos-reflexivos e emancipatórios. Segundo o modelo utilizado por Gimenez (2007), abre-se um leque de possibilidades para se trabalhar prática, formação docente e pesquisa, tanto com formadores

como com aprendizes. O trabalho de Gimenez (2007) será mais detalhado adiante, nesta seção e de acordo com a sua perspectiva, criei a ilustração 6 para representar um quinto modelo de formação de professores.

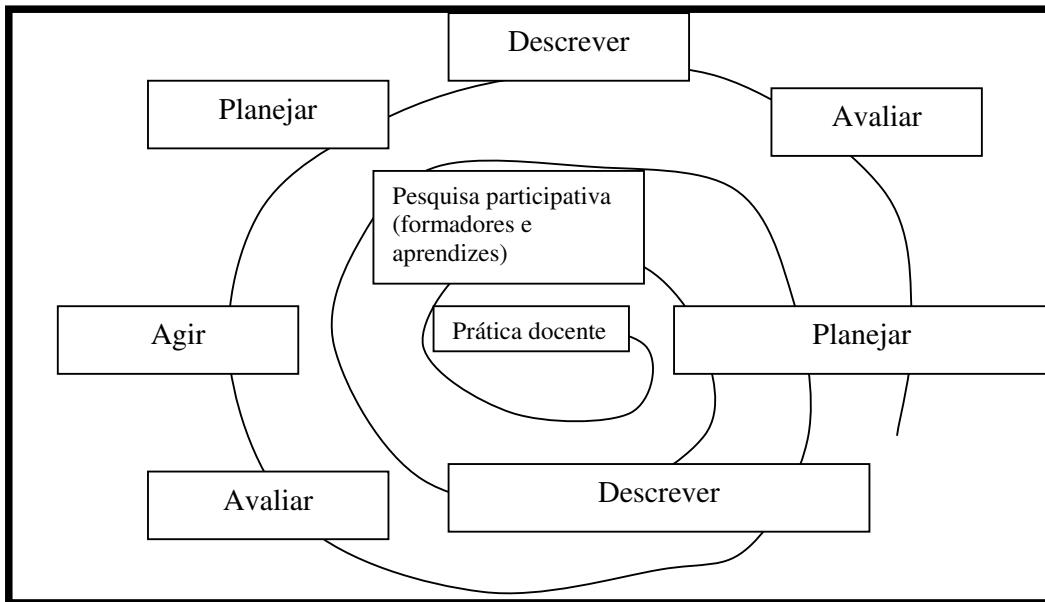


Ilustração 6 - Modelo de formação críticorreflexiva-colaborativa

O que chama a atenção no modelo da ilustração 6 é o desenho da espiral, que vai de encontro à via de mão única dos modelos mais antigos. Como em uma espiral, as ações desencadeadas pela pesquisa participativa entre formadores e aprendizes formam um processo contínuo, complexo e fluido, passando pelas fases de descrever, planejar, avaliar e agir.

Como já tratado anteriormente, nesta seção, na área de educação de professores há o *treinamento de professores* e há também a *formação de professores*. Dentro das perspectivas de *formação*, apresento agora as pesquisas realizadas por Cristóvão e Szundy (2008), Gimenez (2007), Ifa (2006), Teixeira-da-Silva (2006), Mello (2004), Telles (2004) e Motta-Roth (2001). A partir desses estudos, abordo algumas perspectivas de formação de professores, que são a pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988), o paradigma reflexivo, conforme Schön (2000), a abordagem hermenêutico-fenomenológica (van-MANEN, 1990), a pesquisa educacional com base nas artes, segundo Diamond (1991) e a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000).

A primeira perspectiva de formação de professores é relacionada à pesquisa-ação. Gimenez (2007), por exemplo, desenvolve uma pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988), da qual participa um grupo de professores dos cursos de Letras de quatro instituições de ensino superior do Paraná, públicas e privadas. O objetivo principal do projeto organizado por

Gimenez (2007) é mapear como a prática de ensino está sendo realizada nas instituições e quais seus efeitos sobre os professores pré-serviço dos cursos de Letras (GIMENEZ, 2007). Além disso, outra proposta do projeto era propor que os formadores de professores investigassem sua própria prática a partir de uma pesquisa participativa, conforme a qual os formadores participavam ativamente da pesquisa, por meio das reuniões, dos objetivos estabelecidos, das coletas e análises dos dados da pesquisa.

Conforme Miranda e Resende (2006), há três abordagens principais de pesquisa-ação, que divergem em vários aspectos. A pesquisa-ação proposta por René Barbier (2002), a proposta por André Morin (2004) e a pesquisa-ação segundo Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988). As perspectivas de pesquisa ação de René Barbier (2002) e de André Morin (2004) seguem a teoria da complexidade de Edgar Morin. Já a pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988) toma os pressupostos da teoria da ação comunicativa de Habermas como ponto de partida.

Como principais representantes da corrente australiana da pesquisa-ação, Carr e Kemmis (1988) sustentam uma concepção de pesquisa-ação na educação, com preocupações voltadas para o professor, o currículo e as instituições (ANDRÉ, 1995).

Apoiada na teoria crítica, a pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988) propõe “que a pesquisa volte-se para atividades de desenvolvimento profissional, para programas de melhoria da escola, para o planejamento de sistemas e o desenvolvimento de políticas” (ANDRÉ, 1995, p. 32).

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que obedece a um ciclo de investigação “no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática” (TRIPP, 2005). De modo geral, acredita-se que a pesquisa-ação segue o processo de uma espiral pelo qual os participantes elaboram o planejamento de uma ação que se queira mudar, passam por uma reflexão sobre a ação, agem e observam a ação, fazem uma revisão do planejamento, e assim por diante.

Contudo, esse processo “não é tão organizado como essa espiral de ciclos autocontidos de planejamento, ação e observação e reflexão sugere” (KEMMIS; WILKINSON, 2008). O processo da pesquisa-ação é *fluido* e *aberto*. O importante, na pesquisa-ação, não é se os participantes seguiram rigorosamente os passos da pesquisa, mas se eles têm a noção de como é sua prática em certos contextos e como se dá a evolução dessa prática.

Ao definirem sua visão sobre a pesquisa-ação participativa, Kemmis e Wilkinson (2008) defendem o caráter intervencionista dessa perspectiva de pesquisa, que contribui para

que as pessoas envolvidas investiguem e transformem sua realidade social, partindo da mudança de suas práticas.

Ainda conforme esses autores, o processo de auto-reflexão em espiral é mais eficaz se for feito em colaboração, com a participação dos envolvidos, já que a pesquisa-ação é social e educacional. Ora, se ela ocorre em interação entre os participantes, haverá mudança se a colaboração acontecer. Kemmis e Wilkinson (2008) destacam seis características da pesquisa-ação participativa, sustentando que esse tipo de pesquisa é um processo social, participativo, prático e colaborativo, emancipatório, crítico, reflexivo e dialético.

Quanto aos resultados alcançados pelos formadores de professor, nos trabalhos organizados por Gimenez (2007), os relatos apontam para a constatação de que o processo de pesquisa pode envolver graduandos em Letras e formadores de professores em um processo contínuo de reflexão sobre suas próprias ações, podendo torná-los educadores-pesquisadores da sua própria prática e engajá-los em buscas de transformações de suas crenças ou práticas. Os participantes da pesquisa-ação de Gimenez (2007) fizeram uma auto-avaliação sobre o processo de pesquisa e concluíram que houve mudança na própria prática, maior embasamento teórico, passaram a escutar mais seus alunos, houve maior consciência de sua atuação na sala de aula, passaram a lançar um olhar mais crítico sobre as questões de formação e houve reflexão sobre o trabalho coletivo, além de um maior conhecimento das práticas dos colegas e percepção das dificuldades dos alunos.

Outra perspectiva de estudos sobre a formação do professor que também está relacionada ao paradigma reflexivo é sustentada por Celani e Magalhães (2005), Magalhães (2004) e Celani (2003). Nesse caso, as autoras seguem a perspectiva de Smyth (1992), cujo trabalho, baseado em Freire (1972), sustenta uma proposta de reflexão crítica que pode ser desenvolvida a partir de quatro ações: *descrever* (o que eu faço?), *informar* (o que isto significa e qual foi a base teórica para a realização dessa ação?), *confrontar* (como me tornei assim? ou quero ser assim?) e *reconstruir* (como eu poderia agir de modo diferente?).

Muitos dos profissionais, tais como Magalhães (2004), Liberali (2003, 2004), Romero (1998, 2003, 2004), Duarte (2003) e Ramos (2003), entre outros, envolvidos com a formação de professores, seguiram e seguem a linha que defende o professor críticorreflexivo. Conforme essa perspectiva, as concepções de reflexão são variadas, pois “o discurso do que é entendido por reflexão difere muito conforme a abordagem teórica do pesquisador que a usa” (ROMERO, 1998, p. 46). Conforme Romero (1998), Schön (1983) retomou algumas noções de Dewey (1933) e sustentou que a reflexão está ligada à ação. Diante disso, trouxe para a

educação alguns termos importantes para o processo de reflexão, como o *conhecimento na ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação*.

Donald A. Schön parte de uma pesquisa sobre a teoria da investigação de John Dewey. Em 1983, publicou seus estudos acerca de uma nova epistemologia da prática, abordando o conhecimento profissional e introduzindo o termo *reflexão-na-ação* (pensar o que fazem, enquanto fazem) que é um tipo de reflexão que os profissionais realizam nas situações de conflitos, particularidades e incertezas. Sua obra foi chamada de *The Reflective Pratitioner* e influenciou grande parte dos estudos da área do ensinoaprendizagem de língua estrangeira durante a década de 80.

Schön (2000) afirma que, em 1983, embora tivesse postulado que as faculdades privilegiavam a racionalidade técnica em vez de voltar o olhar aos problemas instrumentais da prática, deixou de responder a questão “que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?” (SCHÖN, 2000, p. vii).

O autor sustenta que os cursos de formação profissional devem proporcionar instrução e aprendizagem por meio do *fazer*. Ao abordar o conceito de *talento artístico*, discute também as forças das instituições, que restringem as liberdades pessoais e não permitem que esse talento seja manifestado, propondo um caminho para reverter o que está posto. Conforme o autor, há uma preocupação com a seguinte dicotomia: “a separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado, e, por outro, a reflexão-na-ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão-na-ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática” (SCHÖN, 2000, p. 225).

Buscando explicar como um *ensino prático reflexivo* poderia produzir mudanças, Schön (2000) inicia sua proposta questionando o tempo de duração das disciplinas nas universidades, que geralmente é de um semestre. O autor defende que os alunos levariam mais tempo do que um semestre para viver a prática proposta, ao invés de simplesmente assistir aos eventos durante o semestre. Schön (2000, p. 227) sustenta que

nada é tão indicador da aquisição de talento artístico por um estudante do que sua descoberta do *tempo* que ele requer – tempo para viver os choques iniciais de confusão e mistério, desaprender expectativas iniciais e começar a maestria de uma prática do ensino prático; tempo para viver os ciclos de aprendizagem envolvidos em qualquer tarefa com caráter de design e tempo para movimentar-se repetidamente entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação.

Quanto às atividades propostas em um ensino prático reflexivo, Schön (2000) sugere uma conexão dos conhecimentos e a reflexão-na-ação dos profissionais com o conjunto de

teorias a serem ensinadas nas disciplinas e faz, também, uma divisão entre treinamento de técnicas, que prometem utilidades práticas imediatas, e uma formação reflexiva. O autor conclui que a implementação de um ensino prático reflexivo deveria envolver as universidades como um todo, havendo engajamento entre currículo, políticas e as relações da universidade com as práticas relacionadas a cada área. Por exemplo, na área da arquitetura, essas práticas seriam as criações dos projetos, os desenhos, etc.

Celani (2003) afirma que os conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação*, trazidos por Schön (1983), contribuem para os estudos relacionados aos processos de aprender e ensinar língua inglesa, porque em vez de tratar do conhecimento pedagógico, busca responder às perguntas que emergem da prática pedagógica, além de dizer respeito a princípios, e não a regras. Princípios, no sentido de opiniões predominantes, modos de ver ou pareceres. Já as regras conduzem à ideia de lei e prescrição. Essa é a concepção teórica que tomo por base quando trato de reflexão, nesse trabalho.

Ainda seguindo a linha do paradigma reflexivo e partindo da “concepção de que as aulas de Prática de Ensino no curso de graduação em Letras devem formar o professor-pesquisador engajado em um processo de reflexão crítica sobre suas próprias ações”, Cristóvão e Szundy (2008, p. 115) abordam a elaboração de sequência didáticas com base em gêneros, por parte dos alunos do curso de Letras.

Cristóvão e Szundy (2008) baseiam-se em Schneuwly (1995) e Dolz e Schneuwly (1998), que defendem a “utilização da construção de modelos didáticos de gênero como instrumento para formação de professores para, no mínimo, uma parte do trabalho que deverão desenvolver em seu agir educativo”. As autoras desenvolvem projetos durante a formação do professor pré-serviço, em contextos de Prática de Ensino da Língua Inglesa, nos cursos de Letras de duas universidades brasileiras.

Dentro de um processo críticorreflexivo, os alunos são orientados sobre alguns problemas que surgem durante a elaboração das sequências. As autoras abordam a questão da transposição didática que é feita durante a elaboração das sequências didáticas. Dois problemas são apontados, como a dogmatização e a autonomização. A autonomização se refere ao risco de outros sentidos serem atribuídos a alguns conceitos, quando separados do seu contexto científico. A dogmatização se refere às verdades absolutas, que são tomadas como incontestáveis, em alguns casos em que o professor não questiona a veracidade de determinadas concepções, conceitos e conhecimentos (CRISTÓVÃO; SZUNDY, 2008, p. 120).

Mais especificamente, quanto aos resultados alcançados por Cristóvão e Szundy (2008), a partir dos relatos das experiências dos alunos do curso de Letras, as autoras sustentam que

a aplicação supervisionada das SDs, além de permitir a transposição de toda pesquisa envolvida no processo de elaboração para situações concretas de ensino-aprendizagem, representa um espaço privilegiado para problematização e, portanto, ressignificação e reconstrução das práticas observadas (CRISTÓVÃO; SZUNDY, 2008, p. 135).

Ainda seguindo a perspectiva críticorreflexiva, um autor preocupado em priorizar discussões e trocas de pontos-de-vista, em vez de conteúdos e técnicas é Teixeira-da-Silva (2006), que discute

a contribuição da Transversalidade na formação crítica, reflexiva e humanista dos seus próprios alunos de Letras: Inglês, por proporcionar a esse aluno a oportunidade de trazer para a sala de aula questões que propiciem discussões que lhe digam respeito enquanto indivíduo constituído sócio-históricamente, bem como à sua comunidade e à sociedade como um todo, fazendo do espaço da sala de aula uma arena onde a troca de ideias, de posicionamentos e as discussões possam se colocar no lugar de um modelo de ensino centrado, principalmente, em conteúdo e habilidade técnica (TEIXEIRA-DA-SILVA, 2006, p. 7).

Uma das questões discutidas a partir dos resultados da pesquisa de Teixeira-da-Silva (2006) diz respeito ao cruzamento do diálogo e da discussão, entre os professores pré-serviço, com a reflexão e o posicionamento crítico diante das diferentes culturas, valores, ética, inclusão e respeito.

Retomando a distinção entre formação e treinamento, o professor críticorreflexivo está conectado ao conceito de formação, pois quando se formam professores, a meu ver, está implícito que há o desejo de formar professores críticos e reflexivos. Por outro lado, o treinamento não está preocupado se o professor será crítico ou reflexivo, mas se ele será capaz de reproduzir técnicas.

O estudo de Motta-Roth (2001) segue uma perspectiva reflexiva, juntamente com uma abordagem comunicativa. A autora está fundamentada teoricamente em Kumaravadivelu (1994) e Vygotsky (1986), que tratam do conceito de interação. Motta-Roth (2001) analisa a utilização de *chats* no curso de Letras, a partir de um questionamento sobre como se pode criar um contexto comunicativo, além de críticorreflexivo, nas aulas de inglês do curso. Mais

especificamente, a autora parte de três pressupostos para investigar a utilização do meio eletrônico nesse contexto:

1) ensinar língua estrangeira no Curso de Letras é ensinar a aprender; 2) formar futuros professores é desenvolver capacidades de refletir, criticar e discursar; 3) construir conhecimento na contemporaneidade diz respeito ao uso de tecnologias intelectuais como as virtuais (MOTTA-ROTH, 2001, p. 177).

O contexto da pesquisa de Motta-Roth (2001) foi o Laboratório de Leitura e Redação (LABLER), onde os alunos das disciplinas Inglês VII e Inglês VIII do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria se reuniam semanalmente para discutir leituras realizadas anteriormente, sobre questões de leitura, escrita, fala e compreensão oral em língua inglesa, por meio do ICQ<sup>2</sup>.

O foco da investigação, nesse caso, era “o processo de construção de sentido” e a “contribuição de cada aluno para a negociação entre os membros como forma de construir conhecimento crítico sobre a língua estrangeira e sobre a área de Letras” (MOTTA-ROTH, 2001, p. 181). A autora afirma que as atividades analisadas eram uma oportunidade de uso real da língua, uma vez que cada aluno dava sua contribuição para a discussão sobre determinado tema, tendo que digitar rapidamente e não se preocupando tanto com a gramática, mas sim com a interação graças à fluência do uso da língua-alvo.

Conforme a autora, o uso da tecnologia pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem colaborativa do aluno. Motta-Roth (2001, p. 182) defende que “o uso do *chat* parece contribuir para a constituição de um aluno que busca refletir criticamente e negociar decisões ao longo de um processo de aprendizagem colaborativa em que cada membro do grupo compartilha a responsabilidade pela aprendizagem”.

Baseada no conceito de interação de Kumaravadivelu (1994) e de Vygotsky (1986), Motta-Roth (2001) considera a existência de um movimento retórico que envolve atos de fala como *esclarecimento, confirmação, verificação da compreensão, pedidos, reparos, reação e tomada de turno*, feitos pelos alunos, que promove a interação. Os resultados alcançados por Motta-Roth (2001) mostram que o meio eletrônico é um caminho que permite a ruptura da relação tradicional que geralmente ocorre entre o professor e os alunos.

---

<sup>2</sup> Conforme a autora, ICQ “é um programa de chat (conversa) que possibilita a vários usuários se conectar em um mesmo momento, estabelecendo um espaço virtual de reunião, onde todos podem inserir comentários escritos sobre o tema em discussão” (MOTTA-ROTH, 2001, p. 179).

Outra contribuição para a área de formação de professores é a pesquisa educacional com base nas artes (DIAMOND, 1991). Telles (2004, p. 62) sustenta que esse tipo de pesquisa “tem o poder de explicitar a multiplicidade de signos envolvidos na relação educacional” e trabalha conforme essa perspectiva. O projeto desenvolvido pelo autor consistiu em apresentações teatrais baseadas nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), cujos atores são alunos do curso de Letras, ou seja, professores pré-serviço, e a plateia é formada por professores em serviço, professores pré-serviço e educadores de professores. Telles (2004) estuda o desenvolvimento do professor, baseado em um “arcabouço teórico transdisciplinar” (TELLES, 2004, p. 61), discorrendo sobre conceitos da filosofia de Deleuze (1989), da Educação Transformadora de Professores (DIAMOND, 1991) e das teorias de Schön sobre reflexão.

A proposta de trabalho de Telles (2004) se dava a partir de cada apresentação teatral. Depois da apresentação, um educador de professores coordenava uma sessão de reflexão crítica compartilhada entre os atores e a plateia, sobre o conteúdo do espetáculo apresentado. Um dos objetivos do projeto era “promover tanto a reflexão crítica compartilhada como a construção de contextos de parceria entre os profissionais envolvidos na educação” (TELLES, 2004, p. 63), pois, conforme o autor, existe um antigo dilema vivenciado pelos profissionais da educação, que diz respeito à distância entre a universidade e a sala de aula.

Na pesquisa educacional com base nas artes, a linguagem utilizada está em sua forma bruta de expressão e por isso, conforme Telles (2004, p. 62), não se trata mais da “linguagem reproduzindo unicamente a relação pedagógica, mas sim, todo o território de signos produzindo esta relação”. É uma perspectiva de formação de professores que aborda modos alternativos de representação do conhecimento do professor pela arte.

Telles (2004) utilizou a abordagem hermenêutica, segundo van-Manen (1990), para analisar os dados de sua pesquisa. Assim, os resultados de seu trabalho são apresentados por meio de temas e sub-temas. O autor discute os resultados de sua pesquisa a partir de cinco eixos temáticos e de sub-temas correspondentes a esses eixos, que emergiram durante as análises das transcrições das sessões de reflexão crítica compartilhada, realizadas nas três cidades onde foram apresentados os espetáculos.

Em relação ao primeiro eixo temático, a reflexão, Telles (2004) afirma que os participantes de seu estudo são

pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência (corpos de significados) e as estruturas de

pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem, sentirem e agirem sobre suas experiências; maneiras estas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendidas de forma intencional (TELLES, 2004, p. 82).

O segundo eixo temático discutido pelo autor é a subjetividade profissional. Em relação a esse tema, questões de identificação profissional e de desenvolvimento profissional são abordadas, no sentido de que o professor pré-serviço e o recém-formado buscam “modelos que lhe inspiram a produção de sua subjetividade professor” (TELLES, 2004, p. 85).

O terceiro eixo temático diz respeito à formação profissional e envolveu discussões entre os alunos iniciantes do curso de Letras, os alunos veteranos e os professores. Os alunos iniciantes, por exemplo, expressam suas expectativas em relação ao curso e suas impressões sobre os que estão concluindo o curso de Letras, já os alunos veteranos expressam sua esperança de projetos de formação nos quais os alunos tenham liberdade de escolha das disciplinas e que haja maior integração entre as áreas.

A questão da ausência de disciplinas ditas pedagógicas no início do curso de Letras também foi abordada durante a reflexão crítica compartilhada, conforme informa o autor. Em seu estudo, Telles expõe que uma aluna do 3º ano de Letras expõe sua preocupação com a falta de oportunidades de reflexão sobre a prática durante todo o curso e não somente no 4º ano, como ocorre na instituição na qual estuda.

O quarto eixo temático abordado, sobre o conhecimento do professor, e o quinto eixo temático, sobre a política educacional, envolveram discussões sobre, principalmente, a competência linguística do futuro professor de língua estrangeira e as questões políticas que estavam relacionadas aos espetáculos teatrais apresentados, já que a base do espetáculo era um documento do governo – os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Ainda conforme Telles (2004, p. 74), foi Elliot W. Eisner quem deu início aos trabalhos com base em artes ligados à educação, nos Estados Unidos. Segundo o autor norte-americano, as artes nos ajudam a “descrever, interpretar e avaliar o mundo e dar forma à experiência”. A partir dos estudos de Eisner (1991), outros autores desenvolveram pesquisas com base nas artes, como, por exemplo, Diamond (1998).

Em um de seus trabalhos com artes, Diamond (1998) busca uma conscientização do professor em relação às suas práticas. O autor trabalha com atividades que “possibilitaram aos participantes a reflexão sobre o tipo de professor que eram, o tipo de professor que queriam se tornar e o tipo de professor que receavam ser como aspectos cruciais de um eu-professor em

desenvolvimento” (DIAMOND, 1998, p. 216). O autor sustenta que não basta nos olharmos no espelho todas as manhãs para vermos nosso eu. Precisamos representar e reinventar nossa experiência do eu-professor para que haja desenvolvimento.

A formação de professores com base nas artes parece possibilitar, portanto, uma forma alternativa de refletirmos sobre o que é ser professor, sobre a educação e como transformar os processos envolvidos na educação. É uma perspectiva que não prescreve um modelo de formação de professores a ser seguido, mas possibilidades de trabalho com a formação docente baseadas nos diversos tipos de manifestação artística.

Trabalhando com a abordagem hermenêutico-fenomenológica (VAN-MANEN, 1990), Ifa (2006) seguiu essa orientação filosófica e metodológica para desenvolver sua pesquisa com os alunos da disciplina Prática de Ensino do curso de Letras de uma instituição de ensino superior particular da cidade de São Paulo e buscou compreender as estruturas de significado que estavam contidas nas experiências vivenciadas pelos alunos, professores pré-serviço, e “o objetivo geral da disciplina Prática de Ensino foi, pelo exercício pedagógico, buscar o desenvolvimento dos alunos também em uma dimensão críticorreflexiva” (IFA, 2006, p. 7).

Para atingir o objetivo de pesquisa, Ifa (2006, p. 249) descreveu e interpretou “as manifestações do fenômeno em foco, sob a perspectiva de quem o vivencia”, nesse caso, o próprio pesquisador e os professores pré-serviço que participaram da investigação. Ao término da pesquisa, o autor chegou a três grandes temas como bases da estrutura do fenômeno: *busca, conscientização e desafios*.

Ifa (2006), com o objetivo de investigar o fenômeno da formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização, buscou criar um espaço de discussão sobre papéis de alunos e professores e sobre as novas tecnologias. Os alunos do curso de Letras puderam compartilhar experiências de ensinoaprendizagem de língua inglesa e discutir teorias sobre o uso das novas tecnologias na educação, as concepções de línguas, e os processos de ensinoaprendizagem de língua inglesa, a fim de terem a oportunidade de refletir sobre seu “papel político- profissional na sociedade” (IFA, 2006, p. 3). O curso ministrado pelo pesquisador-professor serviu de instrumento para coleta dos dados, sendo dividido em cinco “momentos de problematização” vividos pelos professores pré-serviço (IFA, 2006, p. 84).

A perspectiva de Ifa (2006) seguiu duas correntes filosóficas, a fenomenologia e a hermenêutica. Em resumo, a fenomenologia se preocupa em descrever os fenômenos das experiências dos seres humanos, e a hermenêutica busca interpretar essas experiências. Para a fenomenologia, há uma essência, uma origem do sentido, e pode-se chegar a essa essência

partindo das experiências vividas (IFA, 2006). Para a hermenêutica, é possível interpretarmos as experiências vividas somente por meio dos textos escritos, por isso é necessário um conhecimento de gramática e de psicologia, tanto para se expressar quanto para interpretar e compreender a experiência (IFA, 2006).

Até aqui, abordei algumas perspectivas de formação de professores, como a críticorreflexiva, a comunicativa, a hermenêutico-fenomenológica e a educação com base nas artes. Passo agora a tratar da pesquisa narrativa, conforme os educadores canadenses Clandinin e Connelly (1995, 2000) e Connelly e Clandinin (1988), que estudam principalmente o conhecimento prático e pessoal do professor e a paisagem educacional. O foco da pesquisa narrativa é a experiência contada por meio de histórias, ou seja, é a busca pela compreensão das histórias que escolhemos para viver. Embora seja complexo pensar nessa liberdade para escolher as histórias, Clandinin e Connelly (2000) e Mello (2004) explicam que o fato de quais histórias escolhemos e como contamos essas histórias é que pintam o eu que desejamos pintar. Na sala de aula, por exemplo, há uma história imposta (sagrada), mas os alunos escolhem viver ou não aquela história.

Para esses autores, o professor é visto como planejador de seu próprio currículo. Quanto mais compreendemos por que somos como somos e fazemos o que fazemos, mais podemos fazer sentido do nosso currículo, ou seja, das narrativas de nossas experiências. Na busca pela compreensão do nosso conhecimento prático pessoal e profissional como professores, Connelly e Clandinin (1988) abordam formas de voltar para as experiências passadas a fim de refletir e buscar uma compreensão do eu professor. Alguns dos procedimentos que podem auxiliar os professores a refletir sobre seu conhecimento prático pessoal são escrever cartas, diários, biografias, autobiografias, desenhar, analisar documentos, contar histórias de experiências enquanto professores, entrevistar professores e atuar como observador-participante na sala de aula de outro professor.

Clandinin e Connelly (1995) estudam e compreendem o conhecimento do professor em termos narrativos. Para os autores, “o conhecimento do professor é aquele corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgem da experiência (íntima, social e tradicional) e que é expresso na prática pessoal”.<sup>3</sup> A utilização do termo *expresso* aponta para uma *qualidade de conhecimento*, diferentemente do termo mais usual, que é a *aplicação do conhecimento*. Segundo essa perspectiva, é “um tipo de conhecimento que surge

---

<sup>3</sup> teachers' knowledge is that body of convictions and meanings, conscious or unconscious, that have arisen from experience (intimate, social, and traditional) and that are expressed in a person's practices.

das circunstâncias, práticas e processos vividos que possuem um conteúdo afetivo para a pessoa em questão”<sup>4</sup> (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 7, minha tradução).

Para se referir ao conhecimento do professor, os autores utilizam a metáfora da paisagem. A paisagem do conhecimento profissional é situada entre a teoria e a prática da vida dos professores. A metáfora da paisagem permite que se fale em espaço, lugar e tempo. A paisagem é então preenchida com diversas pessoas, coisas e eventos nos diferentes relacionamentos (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Viver nessa paisagem cria, para o professor, dilemas epistemológicos. O professor vive em dois lugares epistemologicamente diferentes na paisagem. A prática da sala de aula é o conhecimento prático pessoal na prática, e esse é um dos lugares na paisagem, isto é, o professor, na sala de aula, com seus alunos. O outro lugar na paisagem é fora da sala de aula, com as pessoas, coisas e eventos da vida do professor (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Pensar a formação do professor em termos narrativos, considerando as histórias, os conhecimentos práticos pessoais e profissionais e as paisagens do conhecimento do professor, é uma forma de busca pela compreensão do que é ser professor, considerando uma visão do todo, ou seja, uma visão holística. Sem fragmentar os aspectos envolvidos na formação do professor, como, por exemplo, os conhecimentos linguísticos de um lado e os conhecimentos pedagógicos de outro, a pesquisa narrativa parte da investigação das histórias dos professores e pode alcançar uma compreensão narrativa das experiências vivenciadas nas paisagens onde o professor vive.

Ao reconstruir as histórias contadas, os professores compõem novos sentidos para as experiências vividas, por meio de um trabalho colaborativo ou por meio de autobiografias. As narrativas permitem, então, uma construção de conhecimentos relacionados a aprender e ensinar línguas juntamente com os professores, estreitando as relações entre pesquisadores e professores, professores pré e em serviço, escolas e universidades, graças ao envolvimento propiciado pelo vivenciar as experiências, contar as histórias, compor sentidos e reconstruir as histórias, sempre considerando o espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa.

Em Mello (2004), a utilização de textos autênticos sobre a formação do professor e sobre ensinoaprendizagem de línguas, na disciplina de língua inglesa em um curso de Letras, antecipou para o primeiro semestre as discussões sobre a prática docente entre os alunos da

---

<sup>4</sup> a kind of knowledge that has arisen from the circumstances, practices, and undergoings that themselves had affective content for the person in question.

graduação. A autora discute o tema do currículo como evento, por meio dos relatos de sua própria experiência como professora de língua inglesa de um curso de Letras.

Fundamentada teoricamente em King (1983) e em Connelly e Clandinin (1988), que sustentam uma concepção de currículo como evento, Mello (2004) apresenta uma proposta de subversão do currículo do curso de Letras, por meio das histórias construídas a partir das experiências vividas. Essa autora também se baseia em Diamond (1999) e Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), ao utilizar a linguagem com base em artes e a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000). Constrói histórias de conflitos, resistências e encruzilhadas entre os alunos, a professora e a instituição.

Em termos de formação de professor, alguns dos resultados alcançados pela autora foram a criação de espaços de discussão sobre ensino de língua inglesa e formação docente (por meio do teatro, das atividades com músicas e com os portfólios) e de “aprendizagem sobre a língua e sobre o processo de aprendizagem e sobre o ser professor de língua inglesa” (MELLO, 2004, p. 198). Além disso, a participação dos alunos nesses espaços já se configurava como uma oportunidade de engajamento em atividades para que eles refletissem sobre suas práticas como futuros professores. O quadro a seguir é uma sistematização das principais perspectivas de formação de professores utilizadas nesse trabalho.

AUTORES	Perspectiva de formação	Contexto	Tipo de formação
Gimenez (2007)	pesquisa-ação crítica	Prática de ensino	Constante reformulação da prática
Ifa (2006)	Fenomenologia	Língua inglesa	Professores buscam a essência da formação
Telles (2004)	Pesquisa educacional com base nas artes	Apresentações teatrais	Reflexão crítica sobre as concepções teóricas e práticas é deflagrada por meio das artes
Mello (2004)	Pesquisa narrativa	Língua inglesa	Compreender as histórias vividas pelos professores

Quadro 1 - Perspectivas de formação de professores

Conforme as perspectivas apontadas, a formação de professores com base na pesquisa-ação pressupõe uma reflexão sobre a ação, por parte dos professores, e uma constante reformulação da prática de ensino. A formação de professores com base na abordagem críticorreflexiva propõe um tipo de formação preocupada com a reflexão sobre a prática, a partir da intervenção do outro, que busca provocar a reflexão do professor, sobre a sua prática.

Conforme a perspectiva de formação de professores baseada na fenomenologia, a formação de professores é entendida como um fenômeno e os professores buscam a sua essência, que emerge a partir dos textos, isto é, da “textualização das manifestações do fenômeno investigado” (IFA, 2006).

A formação de professor com base nas artes propõe aos professores uma reflexão sobre suas práticas, mas sem que o outro diga como fazer e o que fazer. Conforme essa perspectiva, a reflexão crítica sobre as concepções teóricas e a prática é deflagrada por meio das artes, em um processo colaborativo.

A formação do professor com base na pesquisa narrativa busca compreender as histórias vividas pelos professores. A partir da compreensão de que o professor só ensina da maneira que ensina porque vive algumas histórias e não outras, porque está em um momento e não em outro, porque comprehende as histórias de algumas escolas e não de outras e porque seus alunos vivem algumas histórias e não outras, histórias de experiências vividas na paisagem educacional são contadas e recontadas. Se esse professor tivesse vivido outras experiências, sua compreensão e sua composição de sentidos das experiências como professor seriam diferentes. Há uma preocupação em ouvir as histórias dos professores, sobre sua formação, para buscar compreender como esses professores compõem sentidos das histórias que escolheram para viver.

Diante das discussões acerca dos tipos de formação de professores realizados pelos formadores brasileiros, acredito que há uma preocupação em se trabalhar com processos reflexivos sobre a prática docente e em articular as disciplinas do currículo de forma a desenvolver reflexões sobre a prática juntamente com o ensino de língua. A questão principal parece ser a busca por oportunidades para que os professores pré-serviço se tornem autônomos e autores de seus trabalhos.

Observando, ainda, os trabalhos de formação de professores pré-serviço aqui comentados, percebo que, em geral, a formação de professor tem sido realizada nas aulas de prática de ensino, em projetos de extensão ou durante as aulas de línguas do curso de Letras, apontando a busca dos pesquisadores da área por fugirem do tipo “3+1” (três anos de

bacharelado e um ano de licenciatura), do qual fala Celani (2001), na tentativa de integrar as diferentes disciplinas, tanto as denominadas pedagógicas quanto as outras.

Já que minha pesquisa foi desenvolvida em um contexto no qual a abordagem adotada era a de ensinar língua inglesa por meio de sequências didáticas baseadas em gêneros, passo agora a discutir algumas perspectivas relacionadas a esse conceito.

## 1.2. Sequências didáticas baseadas em gêneros

Nos últimos anos, pesquisadores da área de ensino de línguas têm desenvolvido muitos trabalhos envolvendo gêneros, como, por exemplo, os estudos de Machado (2000), Cristóvão (2001, 2002), Vian Jr. (2003), Ramos (2004), Rojo (2005), Meurer (2005), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Carvalho (2005), Marcuschi (2005), Cristóvão e Szundy (2008), entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, de língua estrangeira, sugere que o professor, ao elaborar seus objetivos de ensino, busque criar oportunidades para que os alunos desenvolvam os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico. Conforme os PCNs, “o conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (BRASIL, 1998, p. 29).

O conhecimento de mundo é aquele tipo de conhecimento que foi construído ao longo da vida de uma pessoa, a partir das experiências vividas e que ela já traz consigo antes de construir novos conhecimentos. O conhecimento de mundo é diferente para cada indivíduo, pois depende de tudo o que cada um já viveu. Esta diversidade, em termos de língua, é mais visível quando se compara pessoas de regiões diferentes. Conforme Brasil (1998), especificamente para o aluno de língua estrangeira,

ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido. Por exemplo, a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno. Além disso, não é comum vincular-se a práticas interacionais orais e escritas que não sejam significativas e motivadoras para o engajamento discursivo (BRASIL, 1998, p. 30).

O conhecimento de organização textual refere-se ao conhecimento de como se organiza a informação dos textos orais ou escritos. Esta informação pode ser estruturada de modo predominantemente narrativo, argumentativo ou descritivo, mas esses tipos de textos podem se intercalar dentro de um mesmo texto. Ainda conforme Brasil (1998), esses tipos básicos são utilizados para organizar outros tipos de textos, como os literários, os pedagógicos, os científicos, os epistolares, os de propaganda, etc.

A partir dessas orientações dos PCNs, os estudos envolvendo trabalhos com gêneros no ensino de língua estrangeira tornaram-se mais frequentes, já que cada gênero possui características próprias de organização da informação e reflete a organização da sociedade num determinado contexto político, social e cultural. Segundo Brasil (1998), o aluno de língua estrangeira que estiver familiarizado com os gêneros, poderá organizar a informação de acordo com o gênero em questão, comparar diferentes gêneros, refletir sobre como se organiza sua comunidade e outras sociedades e ter a oportunidade de compreender qual seu papel na sociedade em que vive, a partir do conhecimento de gêneros que circulam em outras culturas.

Como observa Ramos (2004), os trabalhos que descrevem os gêneros superam, em número, os estudos sobre a sua aplicação. A autora discute, a partir dessa constatação, uma proposta de aplicação dos gêneros textuais em cursos de inglês para fins específicos. Fundamentada teoricamente em Martin (1984, 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993, 2001), o conceito de gênero é descrito como

um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural (RAMOS, 2004, p. 115).

A partir desse conceito, Ramos (2004) afirma que gêneros são recursos pedagógicos que podem ajudar o professor de línguas a fazer um levantamento daquilo que os alunos devem ser capazes de compreender e de produzir, além de permitirem que o próprio professor compreenda os propósitos comunicativos, o contexto de situação e de cultura de um texto.

O trabalho de Cristóvão (2001, p. XV) defende “o uso dos modelos didáticos de gêneros como um instrumento de avaliação mais amplo para materiais didáticos em geral que visem ao ensino de leitura em LE”. Sua pesquisa está apoiada, teoricamente, principalmente em Bakhtin (1953), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1998), Schneuwly (1995) e

Machado (2000). Além disso, a autora sustenta uma concepção de leitura no ensino de língua estrangeira que segue os princípios do interacionismo sócio-discursivo.

Cristóvão (2001, p. 25) adota o conceito de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (1998), que o definem como “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Esta sequência é dividida, basicamente, em três partes. Na primeira etapa, há uma produção inicial dos alunos e na segunda etapa, há módulos que ajudam a trabalhar determinado gênero de forma mais detalhada e, finalmente, na terceira etapa há uma produção final dos alunos.

Ao apresentar sua proposta de aplicação, Ramos (2004) também faz uma divisão em três fases, *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*, que devem sistematizar as unidades de trabalho. Na primeira fase, a *apresentação*, o professor preocupa-se com a *contextualização*, que consiste em observar o gênero segundo seu contexto de situação e de cultura. A *contextualização*, por sua vez, é subdividida em duas fases: a *familiarização* e a *conscientização*. Esta cria condições para que o aluno se conscientize de quem e para quem produziu o texto, em que esferas da sociedade ele circula, como isso ocorre, etc. Aquela leva em consideração os conhecimentos que o aluno já possui em relação ao gênero e auxilia o professor a disponibilizar informações desconhecidas pelos alunos até então. A terceira fase, denominada *aplicação*, também é subdividida em duas fases, a *consolidação*, durante a qual o aluno poderá ter contato com diversos textos do gênero que está sendo trabalhado, e a *apropriação*, que visa a produção do gênero, pelo aluno.

A partir da análise de sequências didáticas baseadas em dois gêneros, a quarta capa de livro e o anúncio publicitário, Cristóvão (2001) busca avaliar se as etapas das sequências didáticas possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Baseada em Dolz e Schneuwly (1998), a autora identifica três tipos de capacidades, como as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Cristóvão (2001) esclarece que utiliza o termo *capacidade* construída por Dolz e Schneuwly (1998), em substituição à noção de *competência*.

Conforme Cristóvão (2001), as capacidades de ação são as capacidades que uma pessoa tem de “adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (CRISTÓVÃO, 2001, p. 34); as capacidades discursivas dizem respeito às escolhas do sujeito quanto aos tipos de discurso, sequências textuais e conteúdos – essas escolhas são baseadas em um texto anterior e podem servir como um estímulo na hora da produção de um novo texto – e as capacidades linguístico-discursivas são aquelas que

permitem ao sujeito a realização de quatro tipos de operações presentes na produção de texto, como “as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (CRISTÓVÃO, 2001, p. 35).

Para possibilitar o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem pelo aluno, Cristóvão (2001) discute algumas questões centrais de sua proposta, como a utilização de textos sociais, as comparações entre os textos, a progressão em espiral e a complexidade da tarefa.

Quanto aos objetivos de um ensino de línguas baseado em gêneros, Ramos (2004) explica que essa abordagem deve ter como objetivos centrais i) conscientizar o aluno sobre os propósitos, a organização textual, as características linguísticas, contextuais e sócio-culturais dos diferentes gêneros; ii) criar condições para que o aluno compreenda criticamente o uso dos gêneros; iii) proporcionar, aos alunos, o conhecimento de como se constrói um gênero e, finalmente, iv) “fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção” (RAMOS, 2004, p. 117).

Ramos (2004) indica quatro aspectos que não podem ser negligenciados pelo professor durante o processo do trabalho com gêneros. O primeiro aspecto está relacionado à contextualização do texto, como, por exemplo, a discussão dos propósitos, ou seja, para quem determinado texto foi produzido e a quais interesses serve. Ramos (2004, p. 117) salienta que, dessa forma, o aluno pode “enxergar o gênero de uma maneira crítica, com suas intenções que nem sempre são explícitas”. O segundo aspecto gira em torno de esclarecer para o aluno que o gênero não é estático e que o aluno pode ser criativo ao se apropriar e explorar um gênero, sem ficar preso a fórmulas. Em terceiro lugar, ela considera fundamental que o professor garanta que os alunos estejam trabalhando com exemplos autênticos do gênero e, finalmente, que o professor deve buscar promover a interação, no sentido vigotskiano.

Ramos (2004) chama a atenção para o fato de que muitas das atividades propostas para serem desenvolvidas na fase da *apresentação* já eram realizadas nos contextos de cursos de instrumental voltados para a leitura, mas a diferença é que na abordagem baseada em gêneros, os elementos trabalhados devem ter o objetivo de facilitar a compreensão e a produção pelo aluno. Na abordagem instrumental, esses elementos eram apenas identificados como pertencendo a determinado discurso.

Uma das questões discutidas por Cristóvão (2001) é sobre a progressão em espiral, que diz respeito à utilização, nessa abordagem sócio-interacionista, de uma progressão que envolve uma aprendizagem em espiral, da seguinte forma:

Diferentemente da concepção de se abordar um tipo de texto considerado mais fácil nas primeiras séries, para, gradativamente, se incluir outros tipos mais complexos, como se um fosse pré-requisito para o outro, o sócio-interacionismo preconiza a progressão em espiral, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o mesmo objeto pode reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa. São as diferentes situações de comunicação que exigem uma maior complexidade quanto ao gênero textual e sua composição (CRISTÓVÃO, 2001, p. 40).

Quanto à complexidade da tarefa, a autora explica que algumas abordagens de ensino privilegiam tarefas consideradas mais simples para posteriormente propor tarefas consideradas mais complexas, como, por exemplo, durante uma leitura, em que primeiro deve-se trabalhar vocabulário para depois chegar à organização geral do texto. Esta ordem de desenvolvimento de tarefas não é desejável, pois os movimentos do leitor são motivados pelos seus objetivos. O movimento, segundo Cristóvão (2001), deve ir da estrutura geral do texto para os seus itens lexicais.

O trabalho de Rojo e Cordeiro (2004), embora tenha como foco o ensino de língua materna, possui relevância significativa para esta pesquisa e o ensino de língua estrangeira, principalmente por buscar concretizar “um pouco mais para os professores e formadores de professores um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros selecionados pelo projeto da escola ou da série/ciclo” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 13). Este objetivo das autoras, ao traduzir e organizar os textos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores, foi estabelecido a partir da constatação de que os PCNs de língua portuguesa, ao deixarem de apresentar propostas operacionalizadas para o trabalho com gêneros, acabaram por gerar dúvidas em relação ao ensino dos gêneros orais e escritos.

Ao fazer uma breve retrospectiva do ensino de textos, as autoras observam que desde 1980, circula, no Brasil, a ideia de que o texto é a base do ensinoaprendizagem de língua portuguesa (considero a possibilidade de que isso se aplique, também, ao ensino de língua inglesa). Nessa época, a preocupação dos professores era abandonar um ensino normativo, cujo foco era o ensino da gramática, para promover um ensino procedural, em que se valorizavam os usos dos textos, além das atividades epilinguísticas, ou seja, o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita, que marcou o método do

*ensino criativo*. “Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8).

Ainda segundo Rojo e Cordeiro (2004), posteriormente, os textos foram tomados para o desenvolvimento das estratégias de leitura e de produção, seguindo uma abordagem cognitiva e textual. Nesse caso, o texto ainda não se configura como um objeto de estudo, mas um suporte para se trabalhar as estratégias. Ensinava-se a estrutura geral dos textos, como da narração, da descrição e da argumentação, a coesão, a coerência, estratégias como a inferência e o resumo, e as aulas de análise metalinguística e epilinguística continuavam. Essa abordagem desagouou no ensino dos textos como *pretextos* para se ensinar gramática normativa e textual.

Outro problema apontado por Rojo e Cordeiro (2004) diz respeito às tipologias textuais, por abranger um número muito grande de tipos de textos, negligenciando as particularidades de cada texto e classificando-os de uma forma muito geral. Além disso, esta abordagem textual é criticada, por Rojo e Cordeiro (2004), por privilegiarem a extração de informações no lugar de uma interpretação críticorreflexiva: “trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

A partir da identificação desses problemas relacionados ao ensino de textos, Rojo e Cordeiro (2004) adotam uma abordagem de ensino de língua portuguesa com base nos gêneros de textos, conforme os pressupostos teóricos e as propostas de aplicação de Schneuwly e Dolz (2004). Quanto ao uso de textos sociais, Cristóvão (2001) sugere que os textos de determinado gênero a serem trabalhados por meio das sequências didáticas sejam aqueles que circulam no meio social, em oposição a textos fabricados em livros didáticos, que possuem uma característica de simplificação de textos sociais, podendo tornar-se artificiais e desviados dos objetivos, da audiência e do contexto. Essa concepção vai ao encontro da noção de texto autêntico, utilizado nesta dissertação.

Em relação às comparações entre os textos, há algumas possibilidades de se beneficiar a aprendizagem, como a comparação entre as características de diferentes gêneros, a comparação entre diferentes textos de um mesmo gênero, ou, ainda, a comparação entre textos em língua materna e em língua estrangeira, a fim de se analisar as semelhanças e as diferenças dos textos.

Trabalhar com sequências didáticas baseadas em gêneros exige que o professor, depois de fazer um levantamento dos textos do gênero que será trabalhado, faça um levantamento das

características do gênero, analisando as características linguísticas e textuais dos textos do gênero em questão (CRISTÓVÃO, 2005). O passo seguinte é estabelecer os objetivos, para então elaborar atividades que criem oportunidades para que os alunos desenvolvam os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, entre outros.

Conforme Cristóvão, Durão, Nascimento e Santos (2006), é fundamental que o professor, ao elaborar o material, dedique atenção a questões como, por exemplo, pesquisar as características do gênero, analisar as capacidades de linguagem dos alunos e fazer um levantamento dos vários exemplos do gênero em questão.

Quanto às perspectivas de análise dos gêneros, Swales (1990) propõe uma análise a partir do modelo *CARS – Create a Research Space*, que é um modelo de análise para a descrição de introduções de artigos científicos em língua inglesa.

O modelo *CARS* permite a identificação e a compreensão dos *moves* de uma introdução de artigo científico, ou seja, dos blocos retóricos funcionais, chamados de movimentos e passos. Conforme Swales (1990), identificando-se os *moves* de determinado gênero, é possível que haja conhecimento da organização retórica dos textos desse gênero, tanto dos *moves* obrigatórios quanto dos opcionais.

Na minha pesquisa, busco descrever e analisar como a formação de professores pode ser realizada nas aulas de língua inglesa do curso de Letras. Para cumprir este objetivo, é necessário que eu descreva as atividades desenvolvidas durante a disciplina. Essas atividades foram organizadas em sequências didáticas com base em gêneros. Como o foco deste estudo é a formação dos professores pré-serviço, eu analiso as atividades descritas, tentando compor temas sobre a formação de professores. Nesta fundamentação teórica, discuti questões de formação docente e ensino de línguas utilizando sequências didáticas baseadas em gêneros. Passo agora a discutir questões teórico-metodológicas relacionadas à pesquisa narrativa, que foi a metodologia que eu utilizei para desenvolver este trabalho.

## CAPÍTULO 2: COMO CRIEI AS COREOGRÁFIAS



### **Ilustração 7 - WORDLE - Metodologia**

Neste capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa que utilizei durante a realização desse trabalho. Primeiramente, apresento a pesquisa narrativa, que foi o caminho teórico-metodológico utilizado para desenvolver esta pesquisa. Discuto sobre algumas pesquisas narrativas realizadas no Brasil e no Canadá e também sobre os termos teóricos da pesquisa narrativa. Apresento, ainda, os participantes da pesquisa, o contexto onde realizei este estudo, os procedimentos de composição dos textos de campo e a análise desse material.

## 2.1. A pesquisa narrativa

O caminho teórico-metodológico adotado para desenvolver este trabalho foi a pesquisa narrativa. Embora haja, como aponta Mello (2004), muitos pesquisadores que utilizam narrativas em seus trabalhos, a pesquisa narrativa adotada neste estudo é baseada nos pressupostos teóricos de Clandinin e Connelly (1995, 2000). Seus trabalhos receberam

influência principalmente do educador John Dewey, dos antropólogos Geertz e Bateson e do psicólogo Polkinghorne, entre outros.

A *experiência* é o conceito chave para este paradigma de pesquisa. Segundo Dewey (1976), a experiência é pessoal e social. As pessoas vivem a experiência, sempre em interação, em um contexto social. Dewey imaginava a pesquisa como o estudo da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Ainda conforme Clandinin e Connelly (2000), a *experiência* deweyana, vivida em *interação*, está relacionada a outro conceito, também fundamental nessa abordagem de pesquisa: o *contínuo*. Ao viver uma experiência, a pessoa está em algum ponto desse contínuo, no qual há experiências passadas e experiências que ainda estão por vir.

A pesquisa narrativa é permeada por quatro movimentos realizados pelo pesquisador narrativo. Esses movimentos criam o que Clandinin e Connelly (2000) chamam de *espaço tridimensional da pesquisa narrativa*, composto pela temporalidade, pela sociabilidade e pelo espaço. Isso significa que, durante todo o processo de pesquisa, o pesquisador precisa considerar os movimentos da temporalidade, que são o *backward* (retrospectivo) e o *forward* (prospectivo), e os movimentos da sociabilidade, que são o *inward* (introspectivo) e o *outward* (extrospectivo<sup>5</sup>), além do espaço.

Ao fazer o movimento introspectivo, o pesquisador se preocupa com as condições pessoais participantes da pesquisa, como as emoções, as reações, os sentimentos; ao fazer o movimento extrospectivo, as condições sociais são o foco, como o ambiente e as influências externas. Ao fazer o movimento retrospectivo, o pesquisador considera as histórias passadas dos participantes e/ou das instituições, e, finalmente, ao fazer o movimento prospectivo, o pesquisador considera a possibilidade de histórias futuras (MELLO, 2004).

Clandinin e Connelly (2000) dizem que é possível pensar sobre esses movimentos – *inward, outward, backward e forward* – de vários modos diferentes. Partindo de explicações acerca do trabalho de Ming Fang He (1998), os autores discutem algumas interpretações possíveis para os movimentos da pesquisa narrativa.

Compreender os movimentos, do ponto de vista de um pesquisador narrativo e segundo Clandinin e Connelly (2000), é ter sempre a ideia de ambiguidade, complexidade, dilemas e incertezas presentes durante o processo de investigação. É nesse sentido que não são as afirmações nem as respostas que movem a investigação narrativa, mas os questionamentos. Quando um pesquisador narrativo interpreta seus textos de campo, isto é,

---

<sup>5</sup> Tradução proposta por Dilma Mello, em reunião do GPNEP, em setembro de 2009.

quando compõe sentidos para seu material documentário, é o seu olhar que está sendo lançado sobre determinada questão. Não há verdades pré-estabelecidas, mas há sentidos compostos e histórias construídas e reconstruídas sobre algo que o inquieta e que ele se propôs a investigar.

Conforme Clandinin e Connelly (2000), uma pessoa aprende sobre pesquisa narrativa fazendo pesquisa narrativa, e para tratar dessa perspectiva de pesquisa, esses autores geralmente contam histórias de outras pesquisas narrativas já desenvolvidas. Por essa razão, decidi apresentar algumas pesquisas narrativas que podem ser relevantes para a compreensão das questões teóricas e metodológicas desse tipo de pesquisa.

Os trabalhos de Telles (1996, 1998, 2002, 2004) e de Mello (1999, 2004, 2007) são exemplos de estudos realizados conforme a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) e contribuem para que essa perspectiva teórico-metodológica seja difundida no Brasil. Em um de seus trabalhos, Telles (1996) discute aspectos das experiências pessoais e profissionais de seus participantes de pesquisa, três professores de primeira língua da escola pública brasileira, analisando suas histórias de vida e suas auto-narrativas, com a utilização de recursos de vídeos.

Entre os trabalhos mais recentes que foram desenvolvidos no Brasil, no campo da Linguística Aplicada, sob a perspectiva da pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000), está o trabalho de Almeida (2008), que teve como objetivo relatar e analisar uma experiência de ensinoaprendizagem para alunos com deficiência visual nas aulas de leitura, a pesquisa com base em artes desenvolvida por Arantes (2009) e o trabalho realizado por Dias (2009), que relata experiências vivenciadas em um contexto de prática de *tandem*, via *MSN Messenger*, buscando analisar como essas experiências podem contribuir para a formação do professor de língua inglesa. Para apresentar exemplos de pesquisa narrativa desenvolvidas no exterior, mais especificamente no Canadá, cito as pesquisas de Jones (2001) e de He (1998).

Jones (2001) teve como objetivo principal contar a história de sua jornada pessoal através de suas experiências como professor de crianças. Baseado na metodologia de trabalho de Clandinin e Connelly (2000), o autor acompanhou um professor da primeira série do ensino fundamental, Peter Thompson, durante um ano. Jones (2001) ouviu histórias a respeito de Peter, contadas por seus pais e alunos e gravou as conversas, que posteriormente foram ouvidas por Peter.

He (1998), Jones (2001), Almeida (2008), Arantes (2009) e Dias (2009) utilizaram metáforas, histórias e imagens para representar o conhecimento do professor e discutir questões de identidade e concepções de ensino e de aprendizagem, entre outras. No caso de Jones (2001), as histórias foram compostas em colagem e seu trabalho culminou na escrita

detalhada de três histórias: “Nossos homens são diferentes”, “Esta escola é um lugar sagrado” e “O super-herói relutante”, além de duas histórias específicas da sala de aula, como “As calcinhas molhadas de Mandy” e “Cartões de Dia dos Namorados carregam tantas mensagens” (JONES, 2001). Colocando essas histórias como uma colagem, o autor discute os modos como a identidade de Peter é formada.

Arantes (2009) constrói e discute três grupos de histórias: as histórias de espaço, as histórias de concepções e as histórias de organização, relacionadas à educação de professores com base nas artes. Arantes (2009) utilizou principalmente a linguagem da arte para escrever seus textos de pesquisa, como, por exemplo, poemas e imagens de pinturas e de desenhos, entre outros.

Acredito na relevância dos trabalhos apresentados até aqui para a compreensão do que seja a pesquisa narrativa, além de considerar a seguinte definição, construída por Clandinin e Connnelly (2000):

[...] a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação social com ambientes. Um pesquisador entra nessa matriz, no entremeio, e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no entremeio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20, minha tradução).<sup>6</sup>

A razão pela qual escolhi este caminho para o desenvolvimento desta pesquisa está relacionada, em primeiro lugar, ao lugar que a experiência ocupa dentro desse processo de investigação. Em minhas experiências de ensinoaprendizagem na graduação, de formação de professores, eu sentia falta de ouvir ou ler relatos de experiências da sala de aula e não conseguia compreender as teorias que os professores tentavam me ensinar. Em geral, eu não via a relação entre a teoria e a prática e eu me sentia cada vez mais perdida.

A meu ver, partir da experiência vivida na sala de aula e da possibilidade de trabalhar com histórias dessas experiências pode ser um caminho para contribuir com outras histórias de educação. Assim, a pesquisa narrativa, ao buscar provocar reflexão acerca das histórias vivenciadas e as relações dessas histórias com o contexto educacional mais amplo pode se

---

<sup>6</sup> [...] narrative inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus. An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in this same spirit, concluding inquiry still in the midst of living and telling, reliving and retelling, the stories of the experiences that make up people's lives, both individual and social.

configurar em um caminho para que eu possa refletir sobre minha própria constituição como professora de línguas.

Em segundo lugar, decidi desenvolver uma pesquisa narrativa por ter me identificado com o contar e o recontar das histórias de experiências vivenciadas. Conforme Mello (comunicação oral) e Clandinin e Connelly (2000), dentro desse paradigma de pesquisa, a narrativa é o método e o fenômeno estudado. Sendo assim, um dos caminhos é viver uma experiência e contar a história dessa experiência vivida. Em seguida, ao olhar para essa história, é possível que o pesquisador relate aspectos teóricos que justifiquem a maneira de como a história foi contada, e talvez reconstrua a história, compondo sentidos para sua experiência de vida.

Além disso, pelo fato do meu objeto de estudo ser a formação de professores e porque defendo uma construção de conhecimento *com* o professor (em vez de *sobre* o professor), a pesquisa narrativa é um caminho para se construir saberes dessa forma, colaborativamente e por meio das histórias, como aponta Mello (comunicação oral). A busca por novas linguagens possibilita, ainda, novas formas de expressão e produção do conhecimento. Sendo assim, os títulos desta dissertação buscam um formato diferente, considerando meu conhecimento prático pessoal.

Em relação ao viver e ao contar as histórias, há, na pesquisa narrativa, dois tipos de pesquisa: o *telling* e o *living*, ou seja, o contar histórias, e o viver histórias. Para citar alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada no Brasil, dos quais a pesquisa narrativa foi a base metodológica, a pesquisa de Mello (1999) é um exemplo de *telling*, e os estudos de Mello (2004), Almeida (2008), Telles e Vassallo (2008), Arantes (2009) e Dias (2009) são exemplos de *living*.

O *telling* e o *living* estão relacionados com o tempo, isto é, o *telling* é um tipo de pesquisa narrativa que busca analisar a experiência que já foi vivida, enquanto o *living* é a pesquisa de uma experiência que está sendo vivenciada. Minha pesquisa é predominantemente *living*, pois vivenciei uma experiência de formação de professores conforme uma proposta diferente daquela que eu conhecia. Algumas vezes,uento minhas experiências passadas de aprender a ser professora de inglês, e nesses momentos minha pesquisa é um *telling*, porque recobro minhas histórias de formação.

Na pesquisa narrativa, chamamos o material documentário, ou o que são considerados “dados” em outros paradigmas de pesquisa, de textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 92), que são compostos a partir do olhar do pesquisador, diferentemente de “dados” que são “coletados”. Os textos de campo não são coletados, mas sim compostos e criados,

para que então seja possível uma composição de sentidos e a escrita dos textos de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Composição, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), é um processo que envolve fazer escolhas, interpretar e dar forma aos textos de campo. Como a pesquisa narrativa é o estudo da experiência, os textos de campo, nesse caso, possuem o papel de ajudar o pesquisador a recobrar a experiência, as histórias vividas e a paisagem pesquisada.

## **2.2. Os artistas de minha pesquisa**

De acordo com a metáfora utilizada nesta dissertação, que envolve as coreografias, o palco e os artistas, chamo os participantes da minha pesquisa de artistas. Os participantes foram os professores pré-serviço da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva de um curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES) e eu, a pesquisadora. Além desses, há uma participante indireta, que é a professora da disciplina. Entretanto, pesquisar a prática da professora não foi o foco deste estudo.

A turma estudada é formada por 26 alunos (professores pré-serviço), aos quais me refiro, ao longo da dissertação, por nomes fictícios criados por eles mesmos. Dos 26 alunos, dezenove são mulheres e sete são homens.

Eu, a pesquisadora, estava cursando o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e estava morando na cidade há mais de um ano. Terminara a graduação em Letras (licenciatura plena português/inglês) na cidade de São Paulo, em 2005. Durante o mestrado, trabalhava como professora de língua inglesa em uma escola da rede municipal de Uberlândia, no Ensino Fundamental II.

## **2.3. O palco da minha pesquisa**

O palco/contexto desta pesquisa foi a disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, do Curso de Letras de uma universidade federal brasileira. A modalidade oferecida pela universidade era a licenciatura simples (habilitação em inglês e literaturas da língua inglesa). A carga horária da disciplina na qual esse estudo foi realizado era de sessenta horas e as aulas aconteciam uma vez por semana, com quatro horas-aula por dia. Havia cinco professoras responsáveis pela disciplina, cada uma com determinada turma, de aproximadamente vinte e cinco alunos. Porém, somente uma dessas turmas foi o contexto para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao observar o plano de curso da disciplina pesquisada, chamada Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, percebo que a proposta de ensino de língua inglesa na IES pesquisada é discutir questões “culturais, políticas, sociais e cognitivas”, a partir da utilização de textos autênticos<sup>7</sup>, visando a construção dos conhecimentos procedural, de organização textual, estratégico, de mundo e sistêmico, conforme a ementa da disciplina:

Esta disciplina proporciona o debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua inglesa, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Inglês (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano. A abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna e em língua Inglesa) que tratam das questões propostas, como caminho para a construção de conhecimento procedural, textual, estratégico, de mundo e sistêmico<sup>8</sup>.

Ainda conforme o plano de curso observado, a justificativa para a abordagem utilizada é de que um espaço de discussão e reflexão pode ser criado para que os professores pré-serviço construam conhecimentos sobre ensinoaprendizagem e aprendam a língua-alvo, considerando seu papel como futuros professores. O objetivo geral do curso consistia em criar “espaço para aprendizagem de língua inglesa a partir de debates sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas ao processo de ensinoaprendizagem de LE”.

O contexto de pesquisa incluía o desenvolvimento de um projeto institucional, chamado Projeto Integrado de Práticas Educativas, doravante PIPE. Passo agora a descrever esta parte do contexto.

O PIPE era um projeto institucional de formação e de desenvolvimento do profissional da Educação, dos cursos de licenciatura da IES pesquisada e configurava-se como um componente curricular obrigatório, oferecido em semestre ímpar. Este projeto tinha como base o Parecer CNE/CP 09/2001 do Ministério da Educação e a Resolução 01/2002 do Conselho de Graduação da IES pesquisada, que apresentavam novo modelo de formação de professores, com a carga horária distribuída ao longo do curso e buscava ampliar os espaços e o conceito do estágio supervisionado.

---

<sup>7</sup> O termo ‘autêntico’, nesta dissertação, é usado conforme Kramsch (1993), que sustenta a definição de que autêntico se opõe “à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação” (KRAMSCH, 1993, p. 175). Estou ciente de que há uma discussão em torno desse termo, mas não é o foco deste trabalho.

<sup>8</sup> Ementa retirada do plano de curso da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva.

A finalidade do PIPE, na IES pesquisada, era promover diferentes possibilidades práticas, observações, reflexões sobre situações contextualizadas, análises e resoluções de situações-problema do cotidiano escolar e profissional. No caso do PIPE vinculado à disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, este possuía carga horária de 15 horas e tinha como objetivo envolver os professores pré-serviço do curso de Letras em uma análise dos processos de inclusão de alunos com deficiências auditivas e visuais no Ensino Fundamental e Médio, das condições de formação e de trabalho dos professores de língua inglesa e das políticas sócio-econômicas que envolvem a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Conforme o plano do PIPE, os alunos deveriam investigar “o ensino de línguas estrangeiras e o processo de inclusão no contexto escolar nos níveis médio e fundamental”. O objetivo era “possibilitar ao aluno um contato direto com professores de línguas estrangeiras de ensino médio e fundamental, tanto da rede pública quanto da particular, para análise do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto de ensino de língua estrangeira, particularmente, alunos com problemas severos de visão e de audição”.

Outra parte do contexto de pesquisa foi a plataforma virtual *MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*<sup>9</sup>), por meio da qual os alunos poderiam participar de conversas síncronas, como os *chats*, e assíncronas, como os fóruns, entre outras atividades. Em geral, as atividades de escrita em língua inglesa que eram realizadas pelos alunos foram postadas no *MOODLE*. Depois de clicar no *link* da disciplina, os alunos tinham acesso à seguinte página:

---

<sup>9</sup> Ambiente de aprendizagem dinâmica orientado por objeto modular (minha tradução).



Ilustração 8 - *MOODLE* da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva.

Fonte: plataforma *MOODLE* 2009

O *MOODLE* era uma plataforma utilizada para que os alunos pudessem acessar materiais, produzir textos, interagir entre eles, com a professora ou comigo, observar e analisar as produções dos colegas e refazer suas próprias produções. O material disponível na plataforma era composto por textos relacionados ao processo de ensinoaprendizagem, o plano de curso, vídeos sobre pronúncia da língua inglesa e sobre comunicações orais, dicionários, gramáticas, tradutores, artigos e editais.

Em relação à produção, os alunos poderiam participar de fóruns, *chats* e poderiam postar seus depoimentos e diários reflexivos, possibilitando reflexões relacionadas a questões como, por exemplo, como foi a elaboração de determinada atividade realizada, quais aspectos foram privilegiados durante tal atividade, o que aprenderam com tal processo e o que fariam de diferente em uma próxima vez, entre outras questões. Há, na plataforma *MOODLE*, dezoito partes, que correspondem às dezoito semanas de curso da disciplina pesquisada.

## 2.4. Meus textos de campo

Nessa pesquisa, os textos de campo foram compostos por relatos realizados pelos professores pré-serviço participantes, registros das atividades da plataforma *MOODLE*, *e-mails* trocados entre mim e os participantes, notas de campo escritas por mim durante as aulas de língua inglesa e durante as reuniões com a professora da disciplina, a ementa da disciplina e as atividades de sala. Além disso, os diários reflexivos que eu escrevia ao final de cada aula presencial ou depois de alguma interação ocorrida no *MOODLE* também fizeram parte dos textos de campo compostos.

Durante a pesquisa, escrevi dezesseis diários reflexivos, que me ajudaram a retomar e a refletir sobre a paisagem onde aconteciam as aulas, sobre a minha relação com os outros participantes e sobre meu papel no desenvolvimento da pesquisa. As notas de campo escritas por mim registravam os eventos e a partir dessas notas eu refletia sobre a experiência vivida e escrevia diários.

Ao longo do semestre, participei de quinze semanas de aulas presenciais semanais, durante as quais eu escrevi notas de campo. No ambiente virtual, participei das interações de seis fóruns realizados na plataforma *MOODLE*.

## 2.5. A análise dos textos de campo

A análise dos textos de campo foi feita por meio de uma composição de sentidos, com base nos estudos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001). Para essas autoras,

ao invés de tentar encontrar ou ver sentido “nos dados”, é mais produtivo compor os sentidos que os dados nos conduzem a compreender. Na vida, nós criamos nossa própria realidade em relação às pessoas ou situações; não é que a pessoa ou a situação é, de fato, a realidade<sup>10</sup> (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 20).

Uma das partes do processo de composição de sentidos é *fazer escolhas*. As autoras chamam a atenção para o fato de que as posições filosóficas, ideológicas, políticas e morais do pesquisador influenciam a forma como ele analisa e apresenta seus dados. O que conta não é tanto *o que* vemos, mas *como* vemos os textos de campo (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001).

---

<sup>10</sup> Instead of an attempt to find or see meaning ‘in the data’ it is far more productive to compose meaning that the data may lead us to understand. In life, we create our own reality out of persons or situations; it isn’t that the person or situation is the reality (minha tradução).

Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001, p. 65) explicam como ocorre a produção de sentidos, por parte do leitor e do narrador, sob o viés da pesquisa narrativa:

A versão particular da história está localizada em algum conhecimento parcial, então não podemos dizer que a narrativa reflete a realidade, mas podemos dizer que, com a ajuda do leitor, a narrativa produz sentido e cria uma versão da realidade. O leitor participa “por tabela” – vivendo na experiência imaginada por meio da narrativa ao invés de permanecer na periferia<sup>11</sup>.

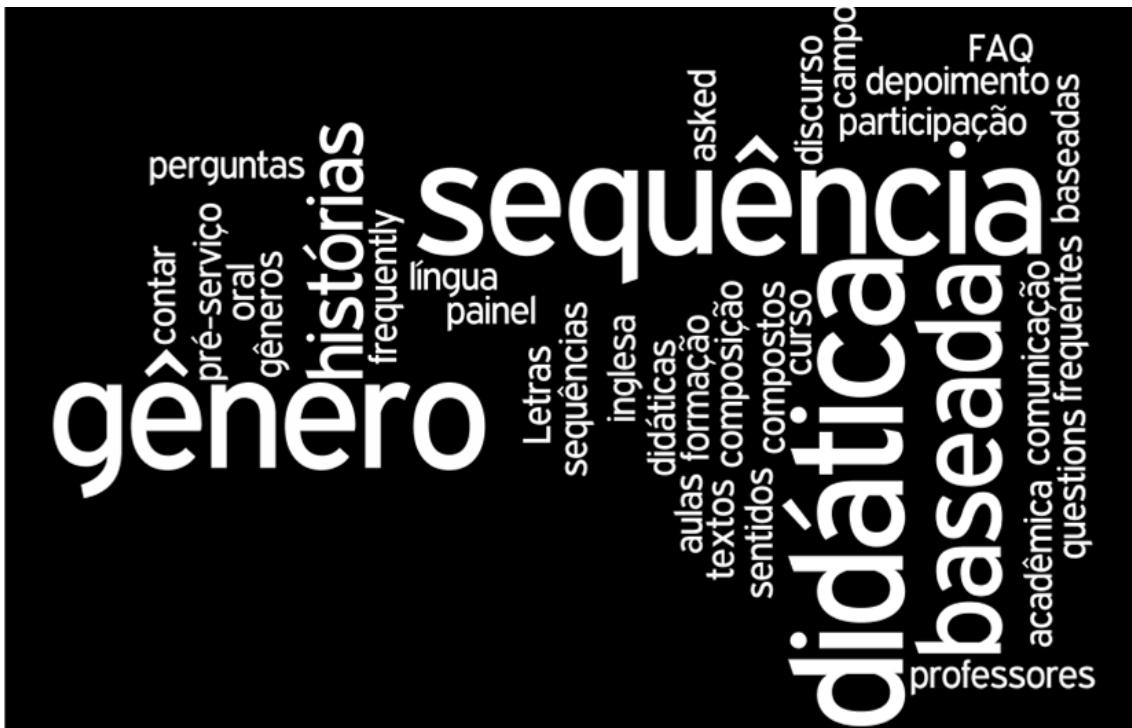
Nessa fase de análise é fundamental o grupo de apoio, que pode atuar como suporte para as interpretações e composições de sentido. No caso do presente trabalho, o grupo de apoio foi o grupo de pesquisa formado pelos pares da universidade que discutem e estudam a pesquisa narrativa, a educação de professores e outras questões relacionadas ao ensinoaprendizagem.

O movimento dos textos de campo para os textos de pesquisa é uma transição difícil e complexa, afirmam Clandinin e Connelly (2000). A partir dos textos de campo, o pesquisador procura escrever o texto de pesquisa, sem perder de vista a justificativa, o método, o fenômeno, o lugar da teoria, a análise e a interpretação, seu posicionamento e o tipo de texto de pesquisa que deseja escrever.

---

<sup>11</sup> The particular version of the story is located in some partial knowledge so we cannot say that narrative reflects a reality but we can say that, with the help of the reader, narrative produces meaning and creates a version of reality. The reader participates vicariously – living in the experience figured through narrative rather than standing on its periphery (minha tradução).

## CAPÍTULO 3: VIVENDO OS MOVIMENTOS



### Ilustração 9 - WORDLE - Análise

Neste capítulo, apresento as histórias de formação dos professores pré-serviço das aulas de língua inglesa pesquisadas, do curso de Letras, a partir de uma composição de sentidos dos textos de campo compostos durante minha participação nas aulas analisadas. Essas histórias dividem-se basicamente em quatro sequências didáticas baseadas nos gêneros depoimento, painel, *FAQ* (*frequently asked questions* – perguntas mais frequentes) e comunicação oral acadêmica.

### 3.1. Sequência didática 1 – o gênero depoimento

Os objetivos da sequência didática que trabalhou o gênero depoimento eram criar oportunidades de leitura e escrita em língua inglesa, levantamento de ansiedades durante a aprendizagem de inglês e aprendizagem da estrutura da oração (sujeito – verbo – objeto). A partir dessa aprendizagem, os alunos elaboraram por escrito e postaram, no *MOODLE*, seu próprio depoimento em língua inglesa sobre como se sentiam ao aprender essa língua, além de poder dar um retorno à professora sobre as atividades realizadas na sala de aula. Esta sequência foi desenvolvida em três semanas, ou seja, 12 horas-aula de língua inglesa.

O trabalho com o gênero depoimento foi inicialmente baseado em um artigo intitulado *Anxiety in language learning: a study on a group of brazilian adult students of English* (NASCENTE; MONTEIRO, 2003). Neste artigo, há depoimentos de alunos (anexo 1) que relatam aspectos da ansiedade sentidos durante o processo de aprender uma língua estrangeira. No dia 30 de março de 2009, cada professor pré-serviço tinha, em mãos, uma cópia desse artigo. Como apêndice do artigo, há um quadro contendo 28 proposições sobre o sentimento de ansiedade nas aulas de inglês. A atividade proposta nesta aula era utilizar esse quadro (anexo 2) que serviu como instrumento da pesquisa de Nascente e Monteiro (2003). O quadro 1 é uma cópia de parte do quadro que os professores pré-serviço leram e assinalaram.

STATEMENTS	CA	A	D	CD
I start to panic when I have to speak without preparation in language class				
I worry about the consequences of failing my foreign language class				
In language class, I can get so nervous I forget things I know.				
It embarrasses me to volunteer answers in my language class.				
I often feel like not going to my language class.				
I feel confident when I speak in foreign language class.				
I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.				
I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.				
The more I study for a language test, the more confused I get.				
I don't feel pressure to prepare very well for language class.				
I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.				
I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.				
Language class moves so quickly I worry about getting left behind.				
I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.				
I get nervous and confused when I am speaking in my language class.				
Sometimes I get so nervous in the classroom that I forget things that I already know.				

Quadro 2 – Proposições sobre ansiedades (NASCENTE; MONTEIRO, 2003)

O primeiro passo a ser dado pelos professores pré-serviço era realizar a tarefa de leitura do quadro, preocupando-se em entender a ideia geral do texto, sublinhando as palavras cognatas e os termos que já tinham sido estudados nas aulas anteriores. Eles buscariam

compreender quais eram as ansiedades relatadas e identificar quais eram os medos, além de compreender que tipo de texto era aquele.

Em seguida, os alunos tiveram cerca de 20 minutos para optar se concordavam ou não com determinada proposição, assinalando “A” para *agree* (concordo), “CA” para *completely agree* (concordo plenamente), “D” para *disagree* (discordo) e “CD” para *completely disagree* (discordo plenamente). Depois de ter assinalado as opções, os alunos leram cada proposição e aqueles que tinham assinalado “A”, por exemplo, levantavam a mão, em seguida os que marcaram “CA” levantavam a mão, e assim por diante, para que a professora pudesse anotar os resultados.

Finalmente, os alunos construíram um quadro (quadro 2) como sugestão para analisar o texto que estava sendo estudado (que, inicialmente, era somente o apêndice do artigo sobre ansiedades). Colaborativamente, os alunos iam apontando, em sala de aula, quais verbos encontravam no texto e também qual era o sujeito das orações. Para a semana seguinte, eles poderiam fazer, como tarefa de casa, um levantamento dos sujeitos, nomes próprios, datas e verbos que encontrassem no texto todo, ou seja, no artigo completo sobre ansiedades.

Sujeito	Verbo
<i>I</i>	<i>Feel</i>
	<i>am speaking</i>
	<i>(don't) worry</i>
	<i>can get</i>
	<i>Tremble</i>
	<i>Know</i>
	<i>am going to be called</i>
	<i>start to panic</i>
	<i>(don't) understand</i>
<i>My language teacher</i>	<i>Is</i>
<i>The other students</i>	<i>Are</i>

Quadro 3 - Sistematização dos termos da oração.

No dia 06 de abril de 2009, continuamos com a sequência didática do gênero depoimento, mas desta vez realizando a leitura do artigo completo sobre ansiedades, já que na semana anterior tínhamos trabalhado com o apêndice do artigo. A sala foi dividida em grupos

para que pudéssemos ler e analisar o texto<sup>12</sup>, desta vez com o objetivo de buscar compreender como a pesquisa (do artigo em questão) tinha sido realizada e quais eram seus objetivos. Algumas questões foram propostas para nortear a leitura:

1. Qual a postura dos alunos, participantes da pesquisa, em relação ao aprendizado de LI?
2. Como os autores analisam o contexto estudado?
3. Como você analisa seu processo de aprendizagem, considerando a discussão proposta no artigo?
4. Você se identifica com algum dos comentários feitos em algumas das situações vividas pelos alunos? Quais e por quê?

**Quadro 4 - Questões sobre o assunto do texto - ansiedades.**

O artigo era permeado por depoimentos de aprendizes. A fim de compreender como os depoimentos se organizam em termos de organização textual, algumas questões nortearam as discussões, como as que se seguem:

1. Como você denominaria o gênero que explicita o dito dos alunos-participantes de pesquisa?
2. Como é a organização textual desse gênero?
3. Que tipo de texto é predominantemente usado nesse gênero?
4. Vamos tentar descrever e exemplificar a organização do conteúdo do gênero estudado?

**Quadro 5 - Questões sobre a organização textual - ansiedades**

Em seguida, os alunos completaram um quadro que se configurava como um caminho possível para se analisar e organizar as informações contidas no texto. Com base no conceito de *move* (SWALES, 1990), os alunos identificaram, no artigo sobre ansiedades que estava sendo trabalhado, os movimentos do gênero depoimento. O quadro 5 é um exemplo do quadro proposto, em termos de *moves* do gênero depoimento, e dos movimentos que os alunos encontraram no texto analisado.

---

<sup>12</sup> *Anxiety in language learning: a study on a group of brazilian adult students of English* (NASCENTE; MONTEIRO, 2002).

Desejo	Problema ou contexto estabelecido	Decisão possível ou tomada	Reflexão
<i>I want to be English. I want native speakers to think I'm one of them.</i>		<i>If I take it easy I will learn even faster. If I could control it, I would not be anxious.</i>	<i>This anxiety... is disturbing me..., it makes me weak. The demands are so strong that I'm not being able to see my own limits.</i>
<i>I always prefer someone else to do it</i>	<i>I never volunteer</i>		<i>I feel ashamed I am afraid</i>
<i>To pass the tests</i>	<i>The test was important</i>	<i>I studied night and day</i>	
	<i>I never liked it</i>		<i>My parents have almost no education</i>

Quadro 6 - *Moves* dos depoimentos - ansiedades

A fim de se trabalhar o conhecimento sistêmico e para compreender como se estruturam os verbos nos depoimentos, os alunos sistematizaram que tempos verbais eles encontraram no texto, a partir do quadro a seguir:

Presente	Passado	Futuro	Infinitivo
<i>I want</i>	<i>-ed</i>	<i>Will</i>	<i>To _____</i>
<i>I don't want</i>		<i>going to</i>	
<i>I like</i>			

Quadro 7 - Sistematização de tempos verbais - ansiedades

No dia 13 de abril de 2009, continuamos a desenvolver a atividade proposta a partir dos depoimentos de alunos-participantes da pesquisa de Monteiro e Nascente (2003), encontrados no artigo. A turma foi dividida em grupos de três alunos e cada grupo escolheu apenas um trecho de depoimentos para analisar. Esta análise consistia em sistematizar os *moves* (SWALES, 1990) de cada depoimento, agora de forma mais específica. Depois de analisar os depoimentos em grupos, cada um produziu um cartaz com os *moves* já sistematizados, a fim de apresentar para a turma, como os exemplos a seguir:

Desejo	Problema ou contexto estabelecido	Decisão possível ou tomada	Reflexão
<i>I wanted to come back to the previous stage when I started this one.</i>		<i>I'm going to quit this course. I'm going to look for an easier school.</i>	

Quadro 8 - Cartaz dos alunos Cleuza, Luan Rocha e Maura.

No cartaz apresentado por Cleuza, Luan Rocha e Maura, há apenas dois *moves*, o “desejo” e a “decisão possível ou tomada”, como exposto anteriormente. Outro grupo de alunos apresentou sua atividade da seguinte forma:

Desejo	Problema ou contexto estabelecido	Decisão possível ou tomada	Reflexão
	<i>It has been very hard.</i>	<i>When the classes began I felt that I was expected to know some of the language...</i>	

Quadro 9 - Cartaz dos alunos Aylla, Vitória e Natália.

Já no cartaz apresentado por Aylla, Vitória e Natália, acima, não há o *move* “desejo”, nem “reflexão”, mas os alunos identificaram um “problema ou contexto estabelecido” e uma “decisão possível ou tomada”. O cartaz a seguir foi exposto pelos alunos Yasmin, Francisco e Márcia, e apresenta dois *moves*, um “problema ou contexto estabelecido” e uma “reflexão”:

Desejo	Problema ou contexto estabelecido	Decisão possível ou tomada	Reflexão
	<i>Sometimes I'm afraid of speaking English</i>		<i>My first experience with English was in 5<sup>th</sup> grade [...] it was a terrible experience because we just studied verbs and we had to memorize those verbs and to take a test on them.</i>

Quadro 10 - Cartaz dos alunos Yasmin, Francisco e Márcia.

Os alunos Gisele, Fernanda e Ricardo identificaram três *moves*, que são o “desejo”, o “problema ou contexto estabelecido” e a “decisão possível ou tomada”, como mostra o cartaz desses alunos, a seguir:

Desejo	Problema ou contexto estabelecido	Decisão possível ou tomada	Reflexão
<i>Teachers should demand accuracy from the students.</i>	<i>The teacher in the beginning of the course said she would not correct on the spot.</i>	<i>I am here to learn and to be corrected.</i>	

Quadro 11 - Cartaz dos alunos Gisele, Fernanda e Ricardo.

A partir do quadro de análise dos depoimentos, cada grupo consultou gramáticas e discutiu sobre as estruturas dos verbos predominantes nos depoimentos. Depois das pesquisas e discussões, cada grupo apresentou para a classe, de forma expositiva, como se estruturavam algumas formas verbais encontradas nos trechos dos depoimentos analisados.

Esta apresentação foi feita a partir de exemplos encontrados no texto. Um dos grupos quis explicar o uso do auxiliar *do* e mostrou que, no texto, apareceu o enunciado *I do not volunteer*. A partir deste exemplo, os alunos explicaram para a sala que esta forma *do not* pode ser substituída pela forma contraída *don't*, para expressar a negação no tempo presente.

Outro grupo explicou as regras referentes ao uso do tempo futuro em língua inglesa, complementando com exemplos do texto, como *I am going to quit this course* e *I will learn even faster*. Houve, também, explicações sobre o uso do infinitivo e dos auxiliares *can* e *could*, por parte de outros grupos.

Até aqui, contei como foi o desenvolvimento da leitura, dos debates sobre os textos trabalhados, da análise da organização textual desses textos e das estruturas gramaticais das orações estudadas. Passo agora a contar como foi o processo de produção escrita realizado pelos alunos da disciplina pesquisada.

No dia seguinte à primeira aula desta sequência didática baseada no gênero depoimento, os alunos começaram a postar, na plataforma *MOODLE*, depoimentos sobre suas próprias ansiedades sentidas durante as aulas de língua inglesa. A ilustração 10 é a cópia da página que os alunos acessavam para postar seus depoimentos:

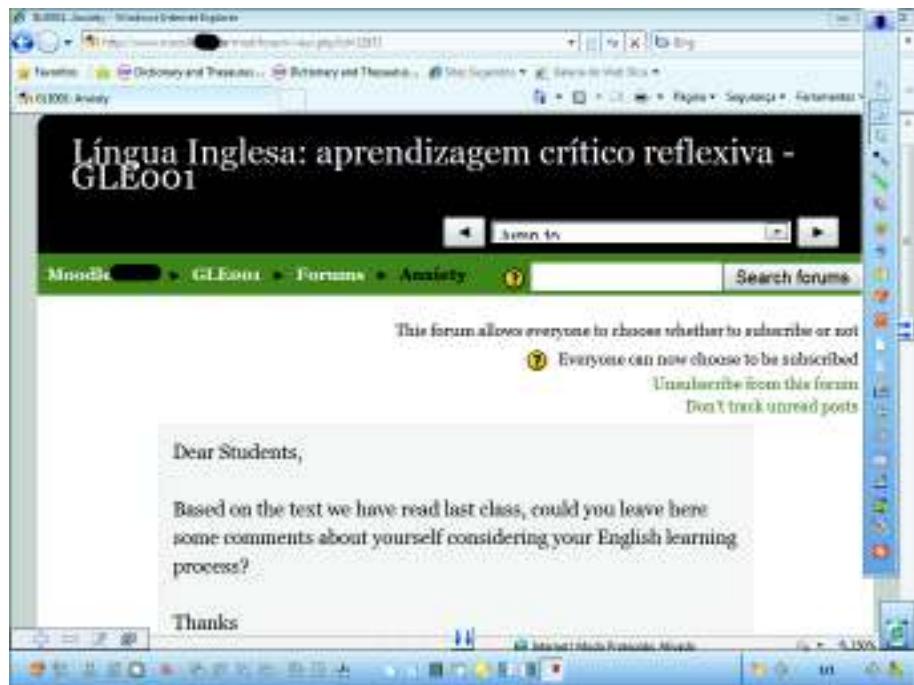


Ilustração 10 - MOODLE: fórum Ansiedade

A primeira aluna que registrou suas ansiedades foi Marcela, no dia 1º de abril de 2009, conforme a ilustração 11.

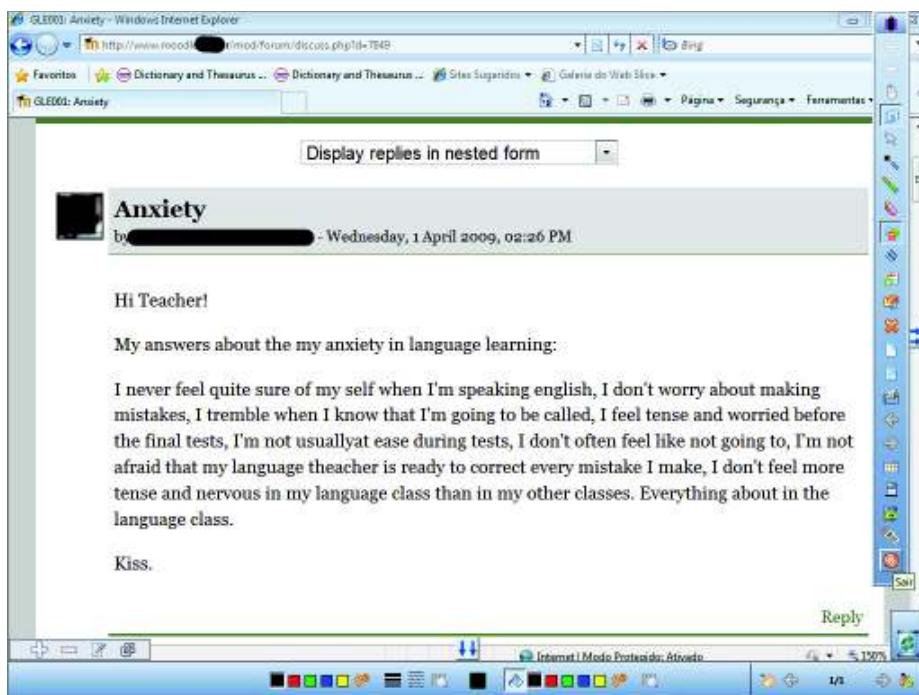


Ilustração 11 - Fórum Ansiedade - participação 1

A ilustração 12 representa os depoimentos escritos pelos alunos João e Aylla.

Ilustração 12 - Fórum Ansiedade - participação 2 e 3

Outro aluno, Ricardo, deixou seu depoimento sobre as ansiedades sentidas por ele, conforme a ilustração 13.

Ilustração 13 - Fórum Ansiedade - participação 4

Até agora, todos os depoimentos apresentados pelos professores pré-serviço foram escritos em língua inglesa, mas, no dia 26 de abril de 2009, a aluna Márcia postou seu depoimento quase todo em língua materna.

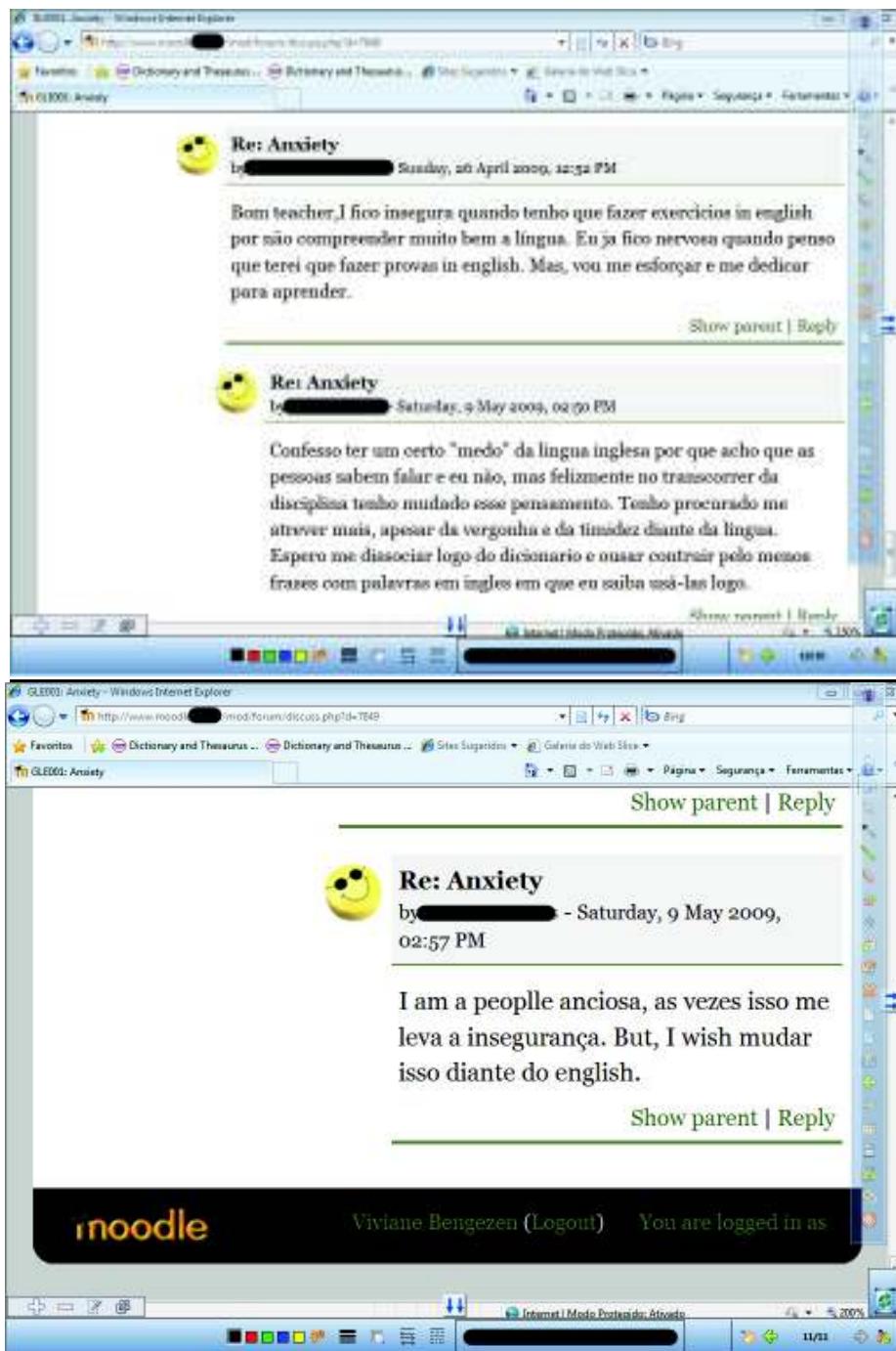


Ilustração 14 - Fórum Ansiedade - participação 5, 6 e 7

Assim como Márcia, a aluna Santos também escreveu seu depoimento em língua materna, expressando seu medo e sua vergonha diante do inglês, em relação às outras pessoas

que sabem falar. Entretanto, Santos demonstra que tem se empenhado em superar sua timidez e tem esperanças em utilizar a interlíngua e usar menos o dicionário. O próprio depoimento de Santos, postado alguns minutos mais tarde, já me parece ser uma possibilidade de que a aluna está buscando superar sua timidez e insegurança, pois passa a utilizar a interlíngua, assumindo que é ansiosa e insegura e escrevendo algumas palavras na língua-alvo:

O depoimento de Luan Rocha, apresentado a seguir, expressa o nervosismo do aluno em relação ao ritmo da aula e sua justificativa por não compreender “algumas palavras e frases”. Luan Rocha diz que com o tempo terá confiança para falar, ler, ouvir e escrever em língua inglesa:

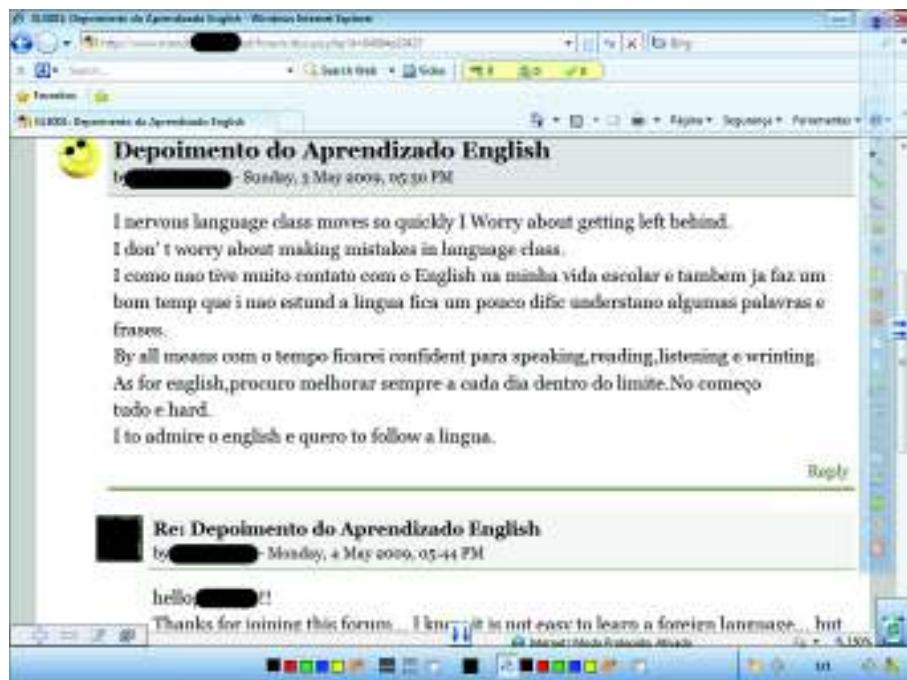


Ilustração 15 - Fórum Ansiedade - participação 8

Até aqui, foram apresentados os depoimentos sobre as ansiedades dos alunos, professores pré-serviço, durante seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Na sequência, descrevo como aconteceu a conclusão do trabalho com o gênero depoimento. No dia 20 de abril de 2009, a aula de língua inglesa aconteceu via *chat*. Na semana seguinte, a professora sugeriu que os alunos postassem, na plataforma *MOODLE*, alguns depoimentos sobre como se sentiram nesse *chats* e nas aulas presenciais, como uma forma de concluir a sequência didática baseada no gênero depoimento.

Além disso, a proposta era que os alunos continuassem postando seus depoimentos sobre o processo de aprender inglês durante todo o semestre. A ilustração 16 é uma cópia da

página acessada pelos alunos para que pudessem postar seus depoimentos sobre os *chats* ou sobre as aulas presenciais.

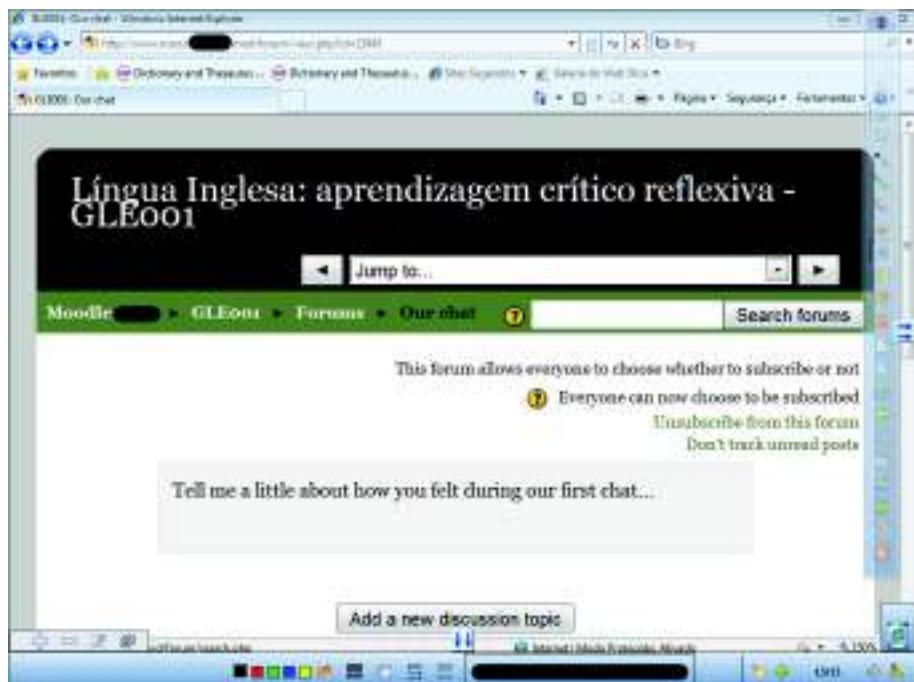


Ilustração 16 - MOODLE: fórum sobre o *chat*

A seguir, apresento o depoimento do aluno Ty.

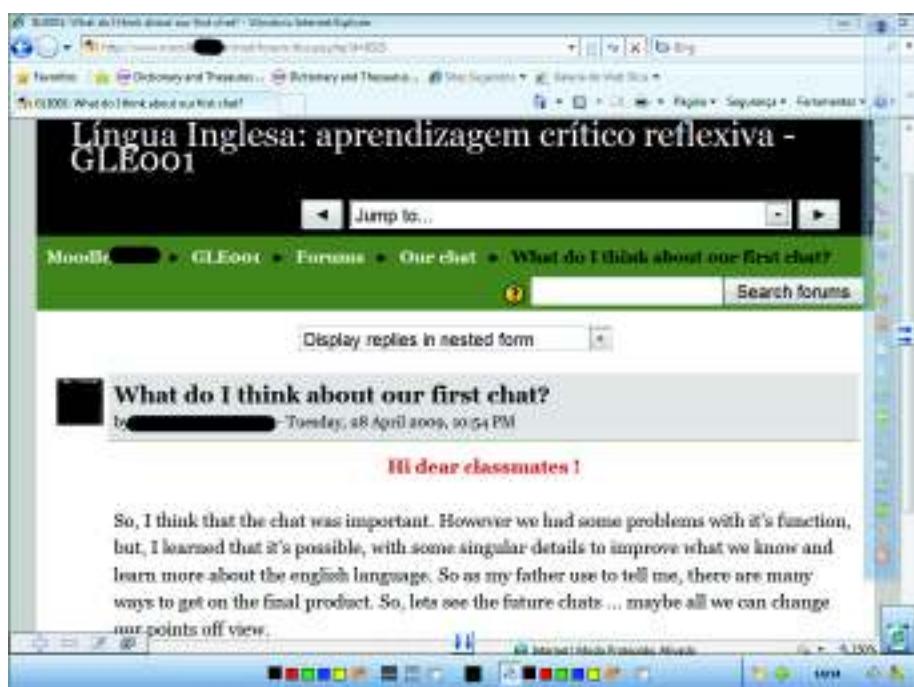


Ilustração 17 - Chat - participação 1

O depoimento da aluna Poliana, conforme a ilustração 18, também foi sobre o *chat*.

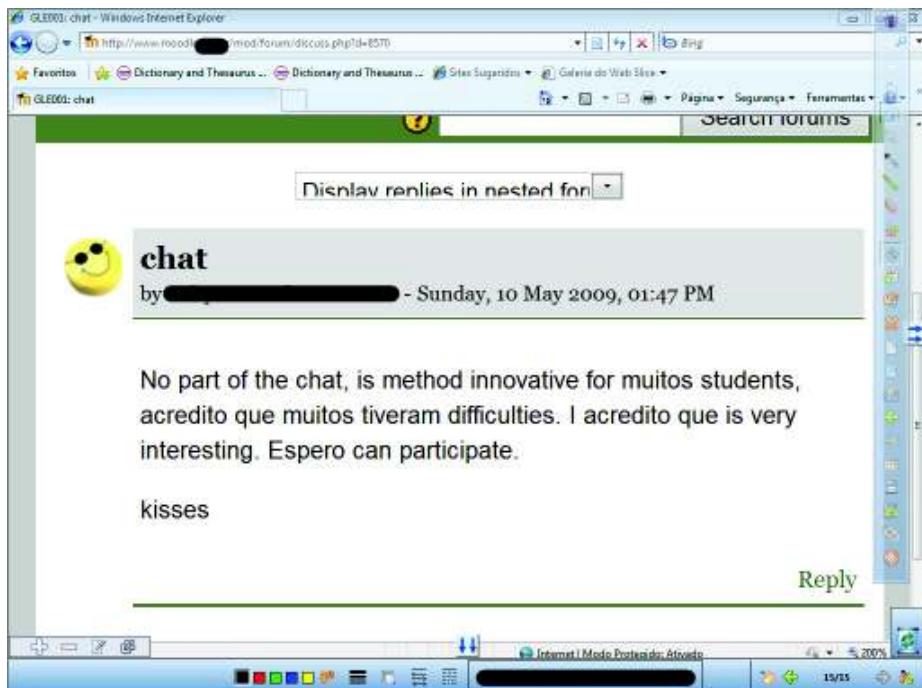


Ilustração 18 - *Chat* - participação 2

Para a aluna Poliana, o *chat* seria um “método inovador” e por esse motivo os alunos teriam tido dificuldades. Assim como Poliana, a aluna Marcela também enxerga o *chat* como um método inovador, diferentemente daquele no qual o aluno ouve, fala e repete até decorar:

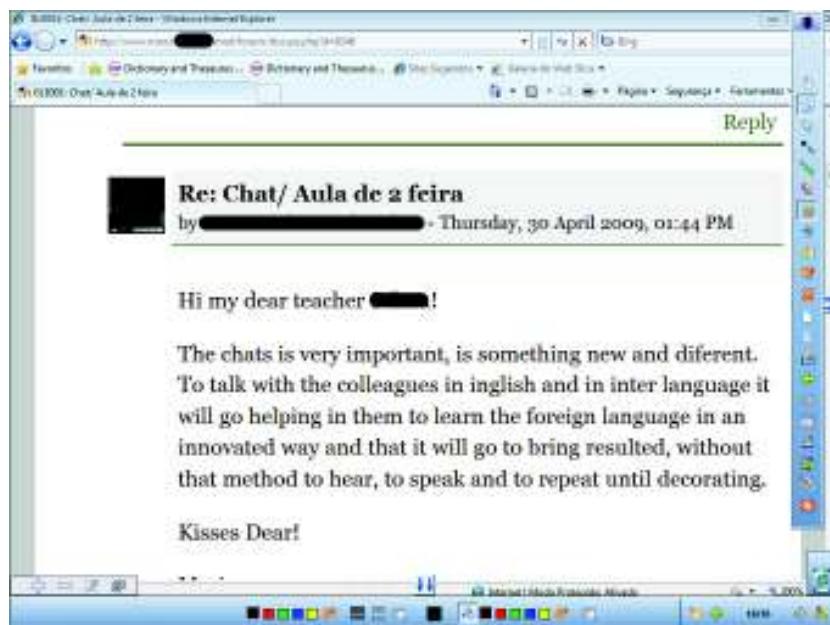


Ilustração 19 - *Chat* - participação 3

Até aqui, contei a história da sequência didática baseada no gênero depoimento. Relatei o que fizemos na sala de aula e na plataforma *MOODLE*, como foram as atividades realizadas pelos alunos da disciplina pesquisada e parte da produção dos alunos, no que se refere ao trabalho com o gênero depoimento. Conto, a seguir, a história de como foi o trabalho com o gênero painel.

### **3.2. Sequência didática 2 – o gênero painel**

A sequência didática com base no gênero painel foi desenvolvida em seis semanas, ou seja, em 24 horas-aula. Esta sequência tinha como objetivos a leitura de textos acadêmicos em língua inglesa, a produção escrita em língua inglesa, pelos alunos, e também auxiliá-los em uma atividade que seria realizada por eles durante o semestre, vinculada ao PIPE<sup>13</sup>, cujos resultados seriam apresentados em forma de painel, no final do semestre.

No dia 04 de maio de 2009, a partir de uma atividade de leitura e compreensão de texto, os alunos tiveram um primeiro contato com as características de um painel acadêmico, ao visualizarem, em sala de aula, um painel acadêmico autêntico (ilustração 20).

---

<sup>13</sup> O PIPE está detalhado no capítulo de metodologia, desta dissertação.

**Universidade XXXXXXXX**  
**Instituto de Letras e Lingüística**

**Curriculum, Teacher Education and Narrative Inquiry**

**Author:** Profa. Dra. Maria  
**Supervisor:** Profª. Drª. Maria

**Aim(s):**

This study aims at narrating and critically interpreting the implementation of a proposal curriculum.

**Research Questions:**

1) What kind of story can be lived when the curriculum proposed is implemented?  
 2) How can this curriculum contribute to the foreign language teaching and learning process?

**Theory / Background Knowledge:**

Conception of curriculum (King, 1983; Connolly e Clandinin, 1988)  
 Arts based language (Ely, Vinz, Anzul & Downing, 2001)

**Research Method:**

Narrative Inquiry (Clandinin, 2007).

Research Tools: Reflective Journals and activities posted at MOODLE.

Participants: Undergraduate students and Instructors

**Field Texts /Results / Data:**  
*The new method of learning and teaching a different language used by Dilma is very different from everything that I have ever seen. It has been difficult for me, but I'm trying to accept this method better. I think that everybody is creating a resistance, but it's completely normal, I know that we will understand it very well... (Reflective journal, April, 9th - available at Moodle)*

**Final Comments:**  
 Stories lived: conflict, resistance and English learning

**References:**



**Ilustração 20 - Gênero painel**

Os alunos poderiam acessar esse modelo de painel pela plataforma *MOODLE*, onde estava disponibilizado. Em sala de aula, a plataforma *MOODLE* era acessada pelo computador conectado à internet e exposto, aos alunos, pelo *data-show*. A ilustração 21 é uma cópia da página do *MOODLE* que dá acesso ao *link* do painel.

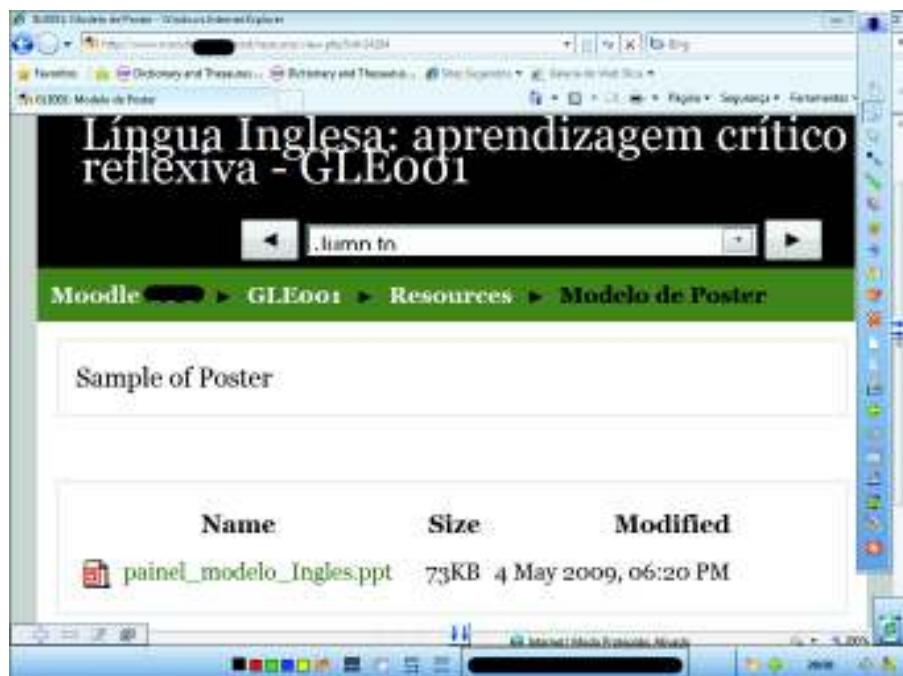


Ilustração 21 - MOODLE - gênero painel

Em uma atividade de estudo da organização textual, enquanto os alunos visualizavam esse painel no *data-show*, deveriam identificar quais *moves* o gênero apresentava. Perceberam que o gênero possuía um aspecto sintético e que deveria ser produzido por meio de tópicos, a fim de chamar a atenção de seus possíveis leitores, quando divulgados/expostos em evento acadêmico.

Na sequência, os alunos fizeram uma lista dos possíveis verbos a serem utilizados para expressar objetivos de pesquisa. A partir de um levantamento do conhecimento de mundo, os alunos elencaram os seguintes verbos: *Analyze; Study; Understand; Observe; Describe; Investigate; Search; Narrate; Interpret*.

Após a leitura e a análise do gênero painel, a tarefa seguinte, dessa sequência didática, foi voltada para a produção escrita. Todos os alunos deveriam pensar sobre seus temas de PIPE e começar a elaborar seus objetivos e perguntas de pesquisa. A ilustração 22 representa a página de acesso aos temas de PIPE.

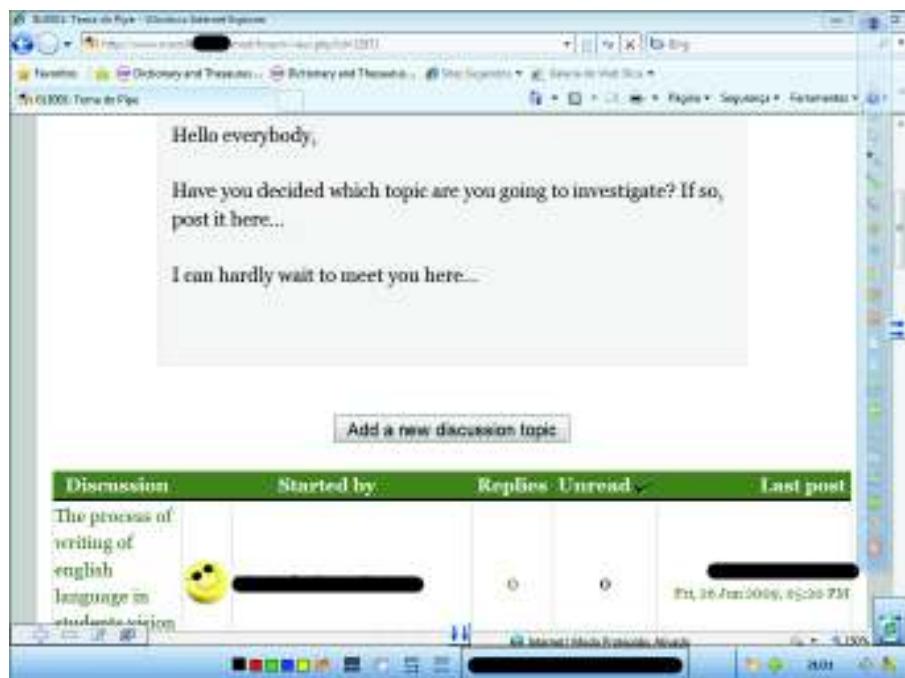


Ilustração 22 - Fórum PIPE

Os excertos a seguir são exemplos das perguntas de pesquisa postadas pelos alunos. Francisco, por exemplo, postou, inicialmente, seu tema de pesquisa e, como seu instrumento era uma entrevista, postou também as perguntas que faria ao participante:

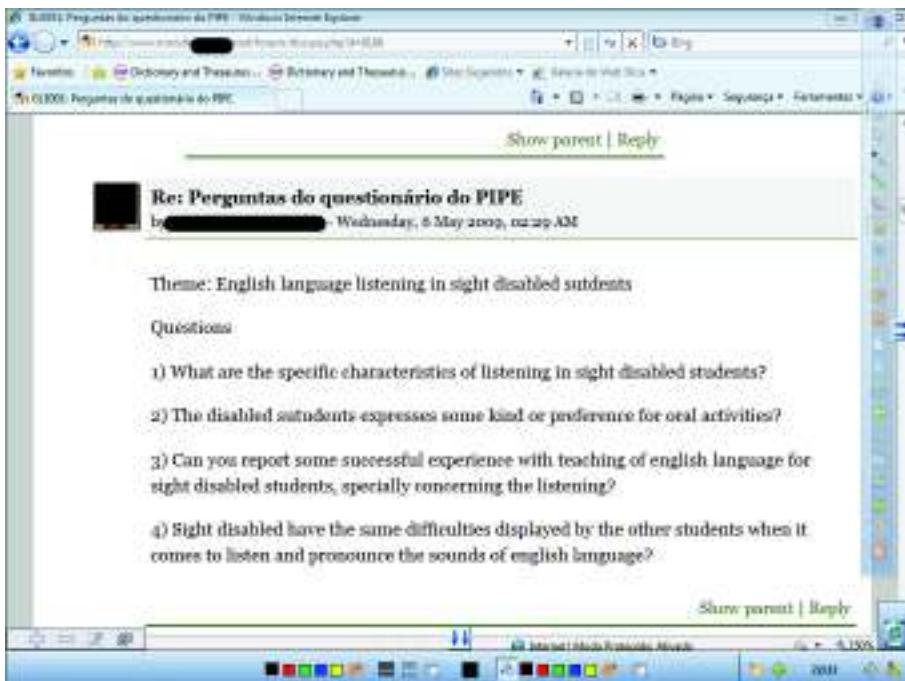


Ilustração 23 - Fórum PIPE - participação 1

A aluna Rebeca Willian postou, inicialmente, apenas seu tema de pesquisa, utilizando a interlíngua, como mostra o registro do *MOODLE* a seguir:

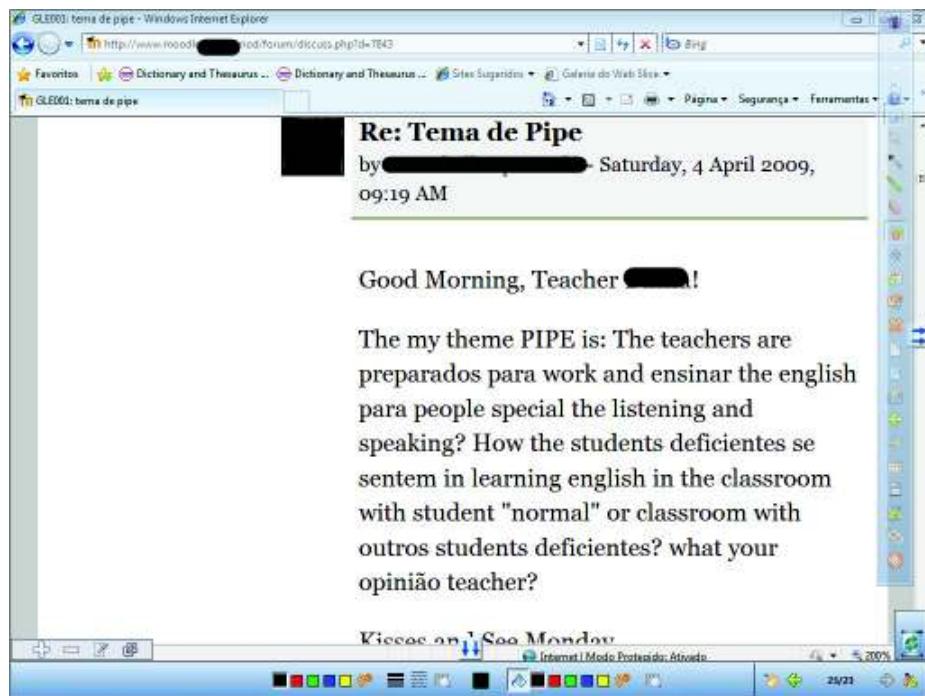


Ilustração 24 - Fórum PIPE - participação 2

Já a aluna Yasmin, que postou as seguintes perguntas de PIPE, não utilizou interlíngua e registrou suas questões em língua materna:

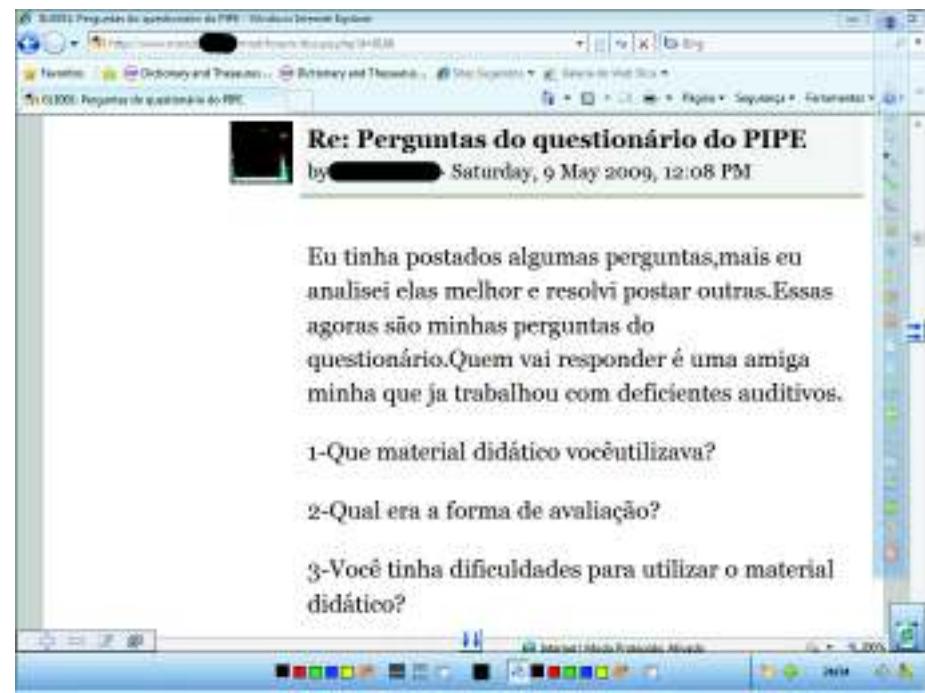


Ilustração 25 - Fórum PIPE - participação 3

Assim como Yasmin, a aluna Natália também utilizou a língua materna para registrar quase toda sua mensagem:

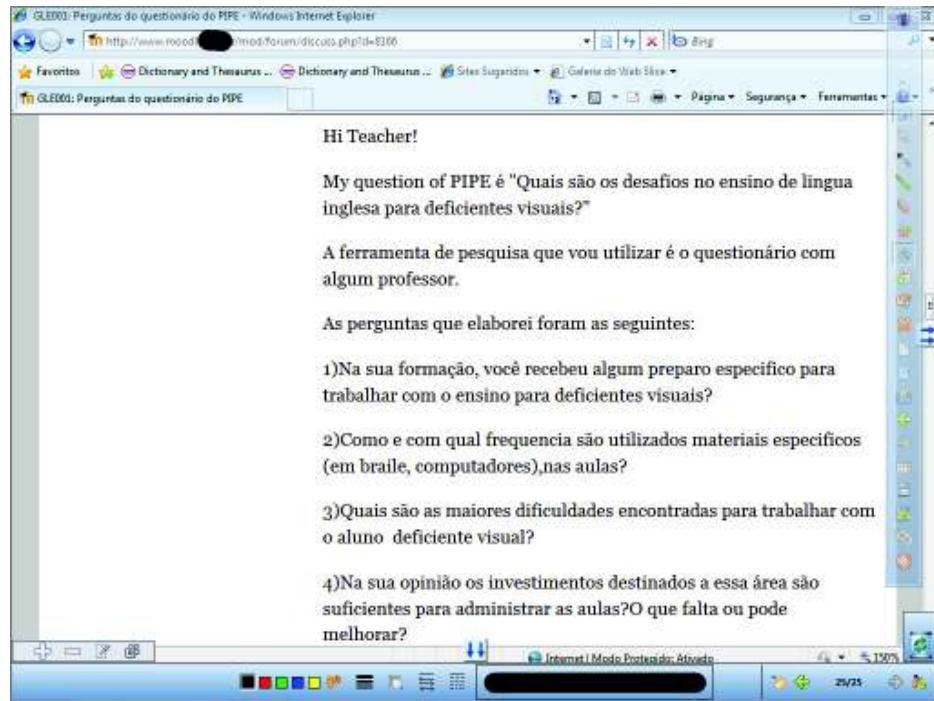


Ilustração 26 - Fórum PIPE - participação 4

Ao observar as perguntas postadas na plataforma, por Francisco, Rebeca, Yasmin e Natália, por exemplo, a professora percebeu que muitas perguntas que davam margem somente a respostas como SIM ou NÃO (*Yes/No questions*) estavam sendo formuladas, pelos alunos, como instrumento de pesquisa de PIPE. Considerando que esse tipo de pergunta não é interessante ao pesquisador, por não fornecer muitos elementos capazes de enriquecer a análise, uma atividade foi proposta em sala de aula como uma oportunidade de reflexão por parte dos alunos. Essa atividade iniciou uma espécie de subsequência didática, como descrevo a seguir.

### 3.3. Sequência didática 3 – o gênero *FAQ*

O objetivo dessa sequência didática era propor experiências de leitura e produção de perguntas de pesquisa, em língua inglesa, por meio de discussões sobre a elaboração de painéis acadêmicos e utilizando a seção de *FAQ* (*Frequently asked questions*) de um site sobre confecção de painéis acadêmicos. A sequência didática baseada no gênero *FAQ* foi desenvolvida em duas semanas, ou seja, oito horas-aula. No dia 11 de maio de 2009, a sala foi

dividida em grupos de três alunos, e cada grupo recebeu uma tira com aproximadamente três questões retiradas da seção *FAQ* do *site* analisado. Esse gênero foi trazido porque, além de poder ajudar os alunos na elaboração de questões de pesquisa, poderia também servir de consulta para a elaboração de painéis, já que o *FAQ* era de um *site* sobre como elaborar painéis acadêmicos. Ao entrar nesse *site*, os alunos poderiam acessar o *link* *FAQ*. A ilustração 27 é uma cópia da primeira página do *link* estudado.

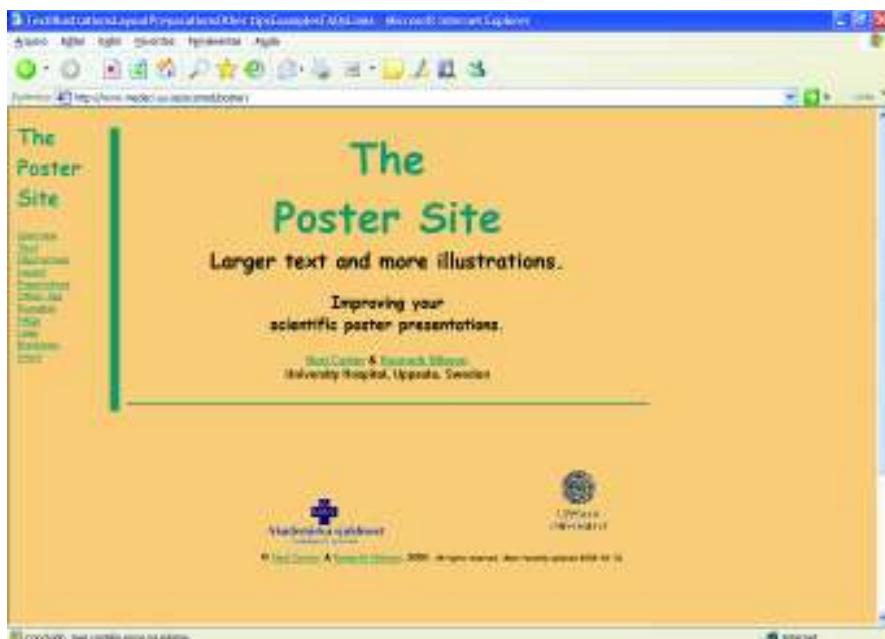


Ilustração 27 - *FAQ*



Ilustração 28 - *FAQ*

Fonte: <http://www.medsci.uu.se/occmed/poster/>

A primeira atividade proposta foi relacionada à leitura de perguntas e respostas em língua inglesa. Os alunos tiveram alguns minutos para ler as perguntas que tinham em mãos, sublinhar os cognatos e os enunciados que já tinham sido estudados em aulas anteriores e cada grupo buscou compreender a pergunta e a resposta da lista de *FAQ* e expor para a classe o que pôde interpretar das questões e de suas respectivas respostas. A seção de *FAQ* do *site* continha 52 perguntas e respostas (anexo 3), todas referentes ao gênero painel acadêmico. A ilustração 28 é cópia da página do *site* estudado, com alguns exemplos das questões estudadas.

Depois dessa aula, na qual cada grupo de alunos leu suas perguntas do *FAQ* e apresentou para a classe, a professora percebeu, por meio das leituras de tudo o que era postado na plataforma *MOODLE*, que alguns alunos ainda estavam formulando, fora do horário das aulas, *Yes/No Questions*, e postando no *MOODLE*, como mostra o excerto a seguir. Diante das perguntas postadas por Mateus, a professora Gabriela chamou a atenção dele para o que era questão de pesquisa e o que era pergunta de questionário para fazer ao participante, conforme a seguinte ilustração:

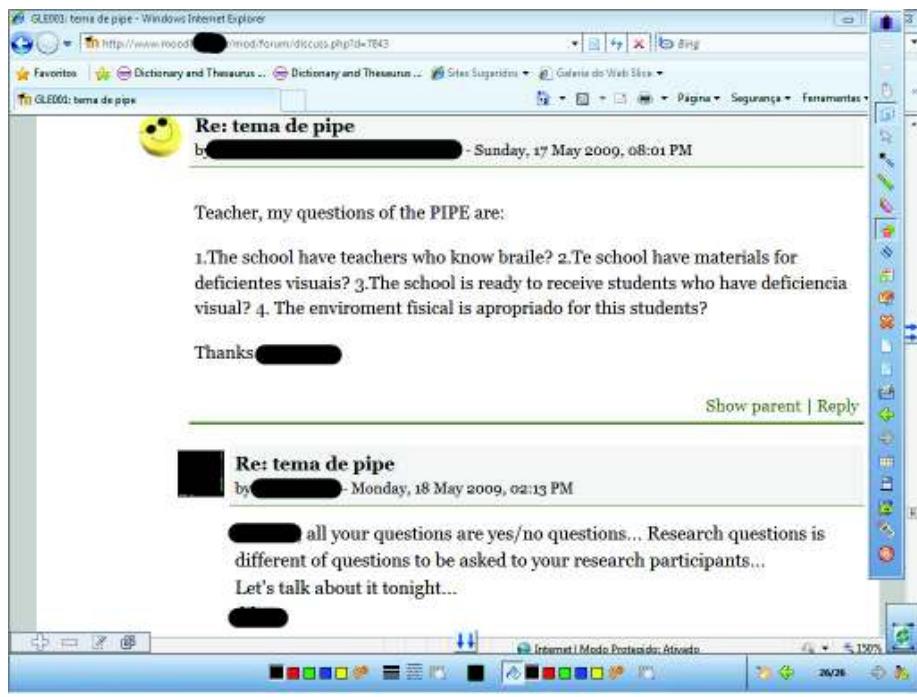


Ilustração 29 - Fórum PIPE - participação 5

O aluno Francisco, por exemplo, reformulou suas perguntas, mas talvez não tenha percebido que continuava a fazer *Yes/No Questions*, como mostra o excerto a seguir:

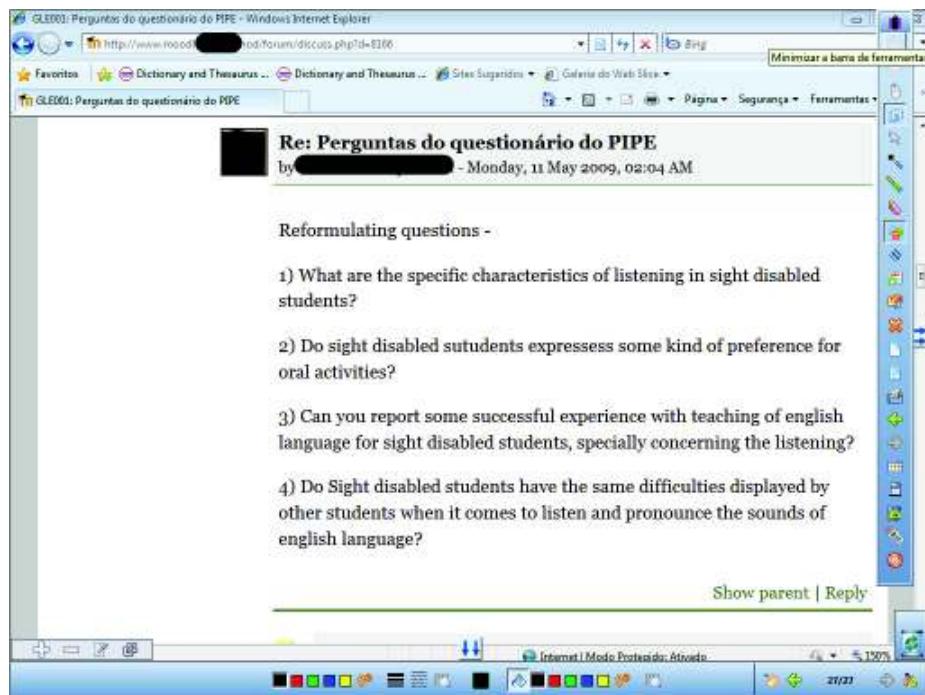


Ilustração 30 - Fórum PIPE - participação 6

A própria professora, diante dessa constatação, postou uma mensagem na plataforma, chamando a atenção dos alunos para o tipo de perguntas que estavam formulando e sugeriu que eles reescrevessem suas perguntas:

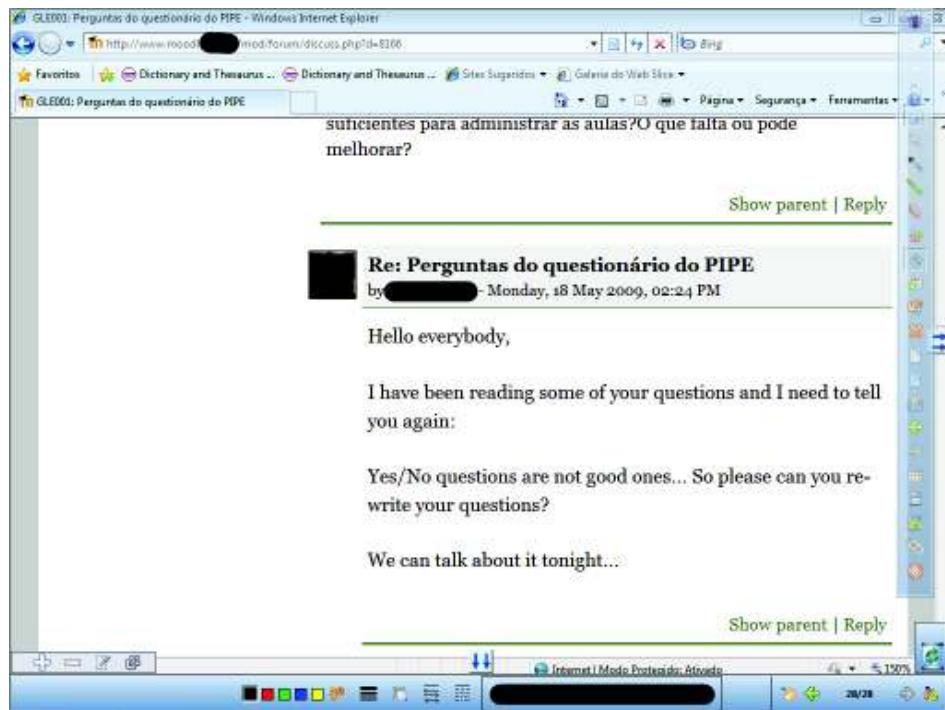


Ilustração 31 - Fórum PIPE - participação 7

No dia 18 de maio de 2009, dando continuidade à sequência didática baseada no gênero *FAQ*, a professora sugeriu uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Ela apresentou o quadro 11 e pediu que, em grupo, os alunos o prenchessem de acordo com a análise do *FAQ* estudado na aula anterior.

YES/NO questions	OTHERS

**Quadro 12 - Separação de YES/NO *questions* de outras questões - quadro proposto**

Cada aluno separou duas colunas de perguntas. De um lado, colocaram todas as perguntas cujas respostas eram somente sim ou não, e, do outro lado, colocaram as perguntas cujas respostas eram do tipo que buscam o que ocorre e como ocorre, ao invés de apenas saber se ocorre ou não, formando o quadro 12.

YES/NO questions	OTHERS
<p>Are there preferred colors?          Should I have a background color?          Are there colors to avoid?          Can I use anything handwritten?          Can I use abbreviations?          Can I use the same figures I would for an article?          Can I change the title?          Should I have handouts?          Does my poster have to agree with the abstract I submitted?          Do I have to include everything on my poster?          Should I include references on my poster?          Should I use borders to highlight?          Can I hide information?          Can I use special effects? Sound?          Should I use CAPITAL letters?          Does it make a difference where my poster is placed at the conference?          Is there a best place to be located?</p>	<p>What fonts should I use on my poster?          How many figures should I include?          How can I get my poster to the conference?          What kind of title can I use?          How should I write author affiliations?          Where should I put the handouts?          What should I include on the handouts?          What materials do I need?          Where can I get the things I need?          Where can I get the things I need?          How much does it cost to let a professional do it?          How should I start?          How much should I expect to spend if I do it all myself?          How long does it take to make a poster?          What are the 3 most important characteristics a poster should have?          What should I do to highlight important points?          How much can I write on a poster?</p>

**Quadro 13 - Quadro das questões, preenchido pelos alunos.**

Ao realizar a atividade de interpretar e estudar sistematicamente como se faz perguntas em língua inglesa, os alunos estavam trabalhando, ao mesmo tempo, a estrutura da língua-alvo e algumas reflexões sobre que tipo de perguntas são mais relevantes a um pesquisador, além de aprender a como criar e produzir um painel acadêmico.

Com a finalidade de sistematizar a estrutura das perguntas, os alunos buscaram completar o seguinte quadro, analisando a ordem dos termos nas orações:

Question word	Aux.	Pronoun	Main verb	Object
How	can	I	get	...
What fonts	should	I	use?	
	should	I	have	...
	can	I	use	drawings?
How many (figures)	should	I	include?	
What (kind of title)	can	I	use?	
How	should	I	write	...
	does	my poster	have to agree...	
What	are (the three...)	my poster	should have?	

**Quadro 14 - Sistematização da ordem das sentenças.**

Depois da aula que explorou as *FAQ* do *site* sobre painéis, os alunos reformularam suas questões do questionário da pesquisa de PIPE, postando-as na plataforma *MOODLE*, como mostram os excertos a seguir:

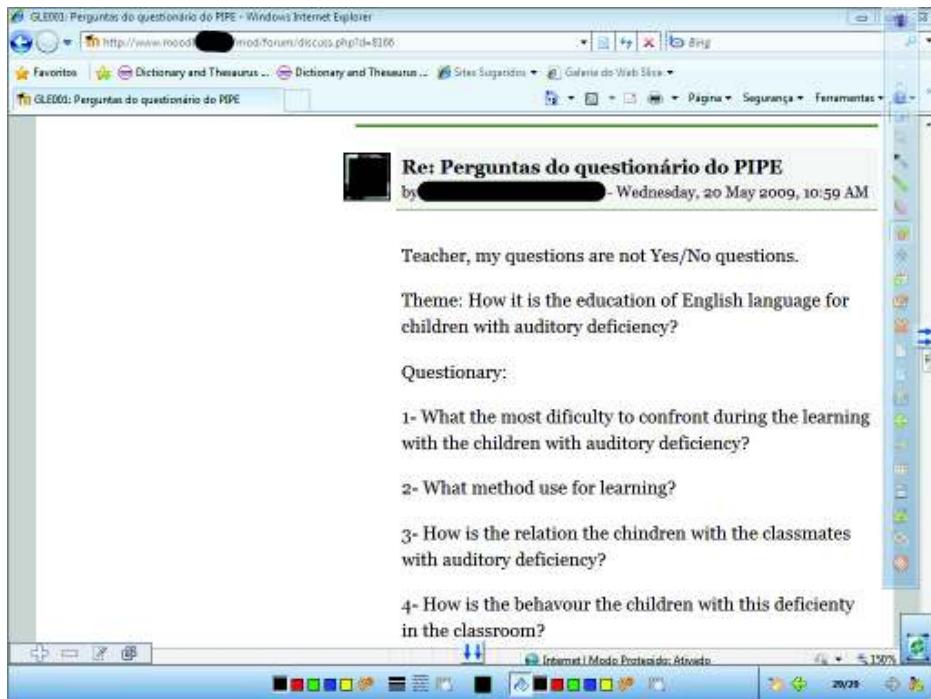


Ilustração 32 - Fórum PIPE - participação 8

O aluno Francisco também reformulou suas questões:

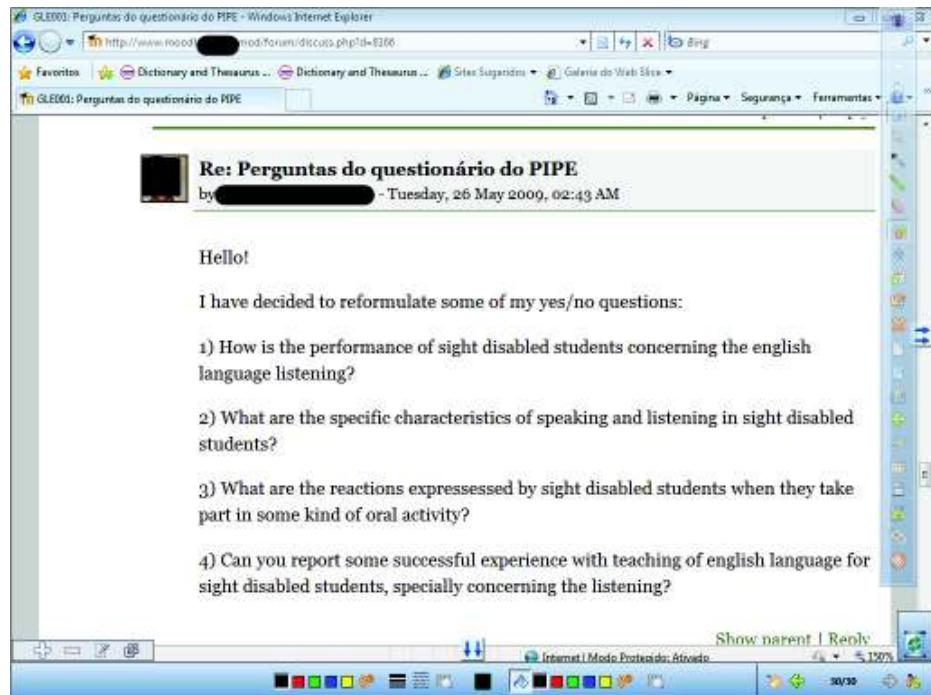
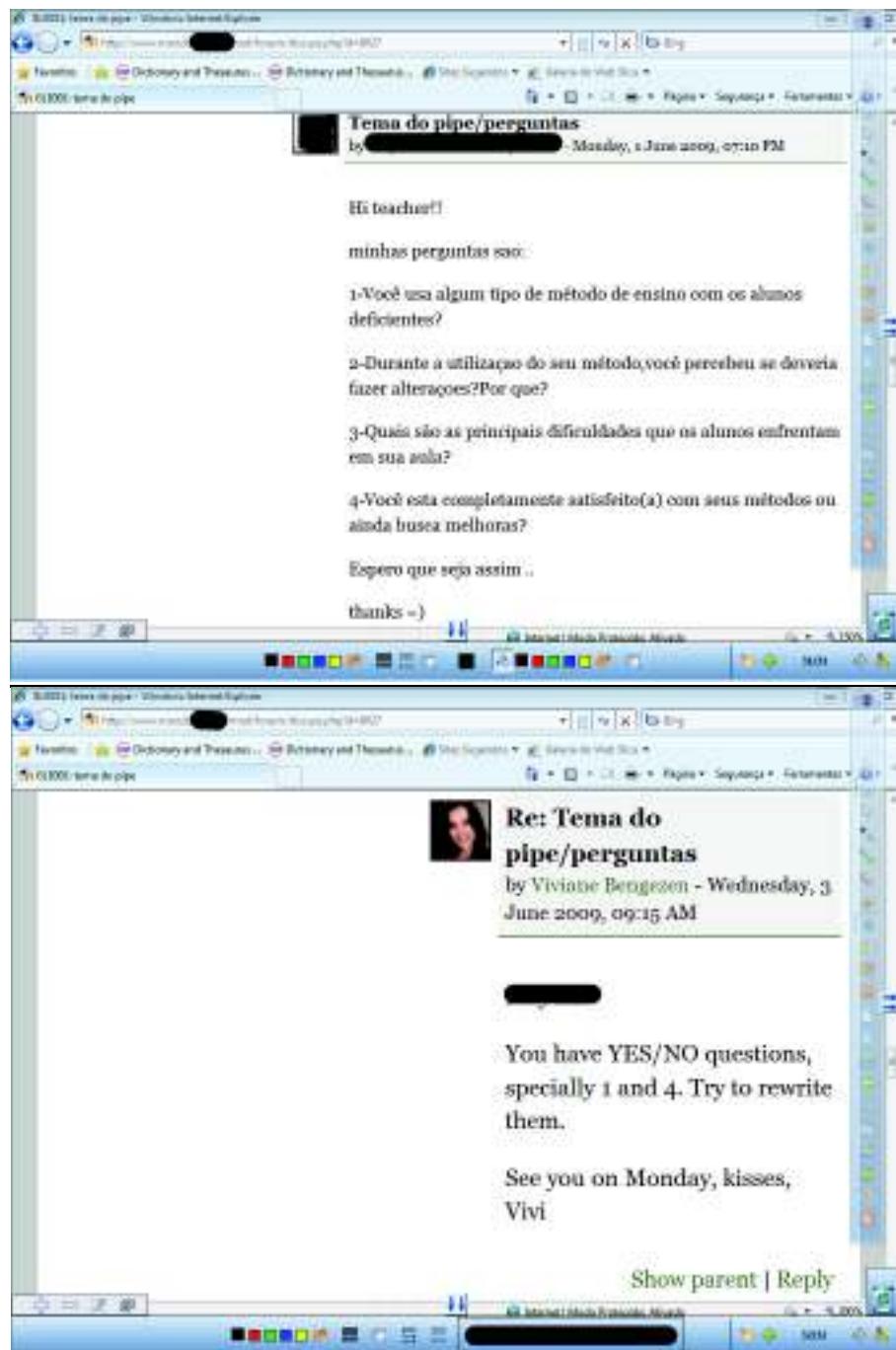


Ilustração 33 - Fórum PIPE - participação 9

Entretanto, alguns alunos ainda pareciam não compreender que tipos de perguntas estavam propondo em sua pesquisa, como é o caso da aluna Marta, por exemplo. Nesse caso, Marta percebeu que estava formulando *Yes/No Questions* somente depois de algumas

interferências feitas por mim, conforme mostra a sequência de interações entre mim e Marta. As perguntas formuladas por Marta, mais especificamente as de número 1 e 4, são *Yes/No Questions*, e foram postadas em língua materna, mesmo quando o objetivo do fórum era que os alunos formulassem questões em língua inglesa. No dia 3 de junho de 2009, chamei sua atenção para essas questões, conforme a ilustração a seguir:



Hi teacher!!  
 minhas perguntas são:  
 1-Você usa algum tipo de método de ensino com os alunos deficientes?  
 2-Durante a utilização do seu método, você percebeu se deveria fazer alterações? Por que?  
 3-Quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam em sua sala?  
 4-Você está completamente satisfeita(a) com seus métodos ou ainda busca melhorias?  
 Espero que seja assim ..  
 thanks =)

**Re: Tema do pipe/ perguntas**  
 by Viviane Bengtzen - Wednesday, 3 June 2009, 09:15 AM

You have YES/NO questions, specially 1 and 4. Try to rewrite them.

See you on Monday, kisses,  
 Vivi

Show parent | Reply

Ilustração 34 - Fórum PIPE - participação 10

Algumas horas depois, Marta respondeu da seguinte forma:

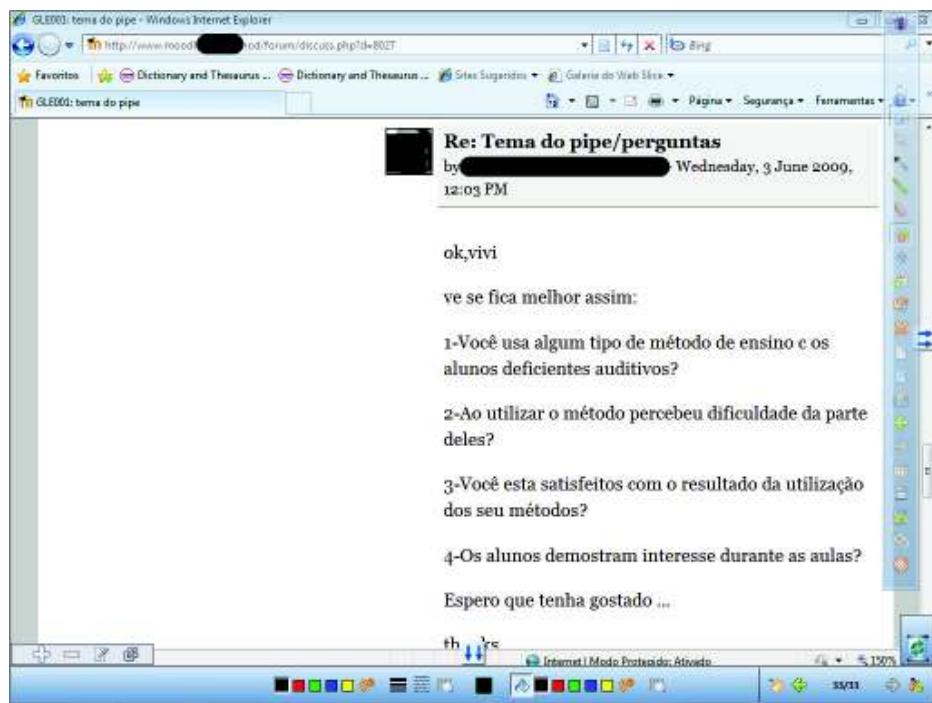


Ilustração 35 - Fórum PIPE - participação 11

Até aqui, Marta continuava formulando *Yes/No Questions*, mas antes que eu fizesse uma segunda intervenção, a própria aluna se deu conta de que deveria reformular as perguntas, como no excerto a seguir:

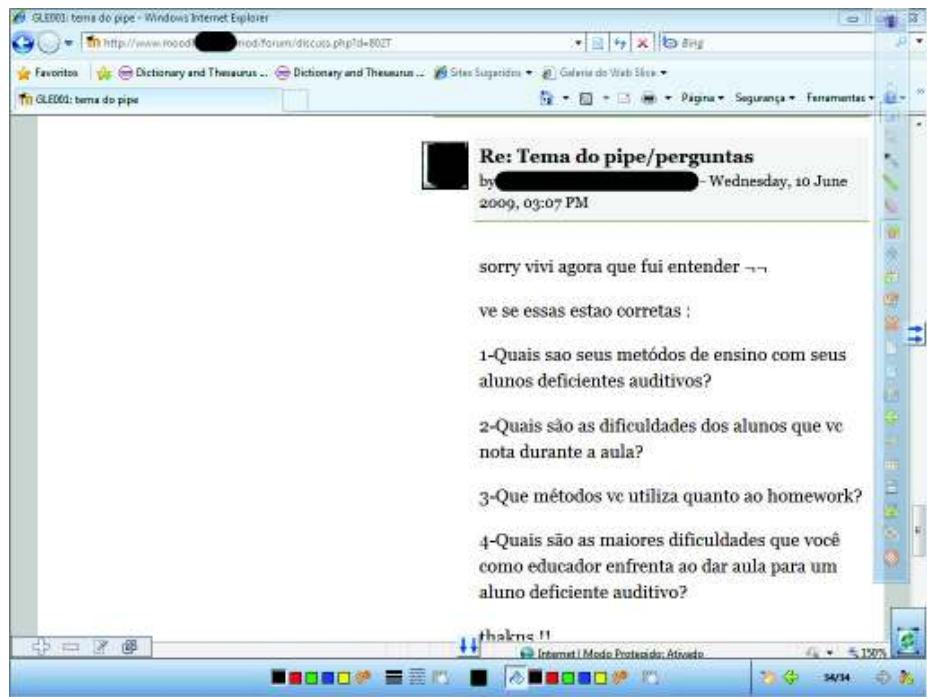


Ilustração 36 - Fórum PIPE - participação 12

Marta conseguiu formular as perguntas de pesquisa, embora não tenha conseguido escrevê-las em língua inglesa. Por outro lado, a aluna Gisele postou suas perguntas muito depois da aula que trabalhou o gênero *FAQ*, e talvez por isso suas perguntas tenham permanecido sem alterações, ou seja, algumas das perguntas postadas foram de *Yes/No Questions*:

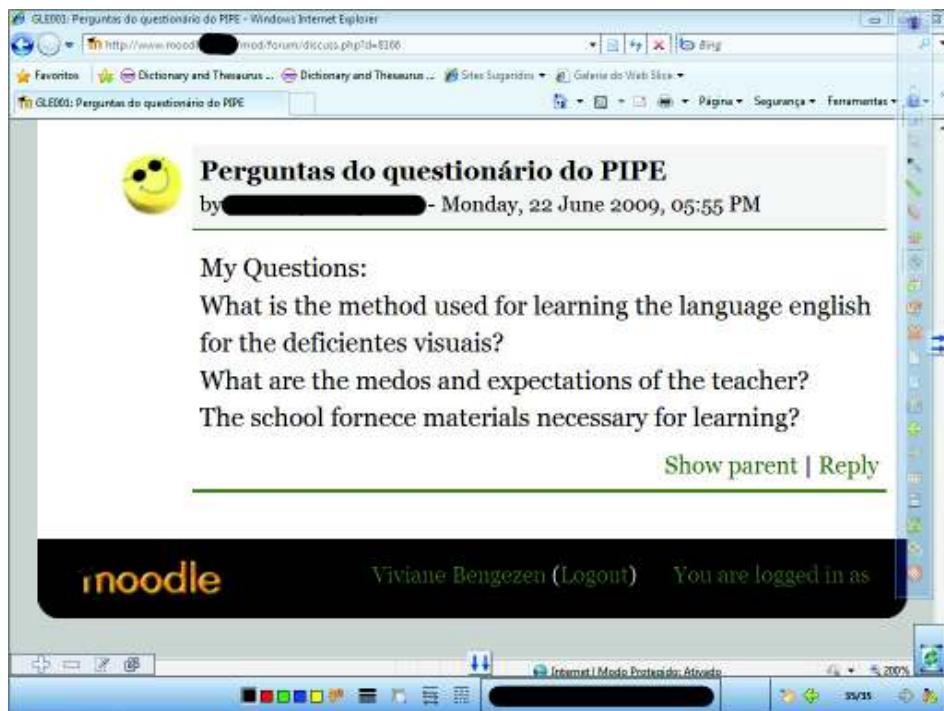


Ilustração 37 - Fórum PIPE - participação 13

Assim como Gisele, muitos outros alunos não participaram dos fóruns da plataforma *MOODLE* de forma a aproveitarem as oportunidades de reformular suas questões de pesquisa de PIPE. Isso significa que, no penúltimo dia de aula, durante as apresentações da sessão de painéis, havia perguntas de pesquisa que ainda se configuravam como *Yes/No Questions*.

No dia 25 de maio de 2009, o gênero painel continuou a ser trabalhado, pois um aluno do terceiro semestre foi até a sala de aula da turma pesquisada e apresentou seus painéis, que ele havia produzido nos semestres anteriores. Embora eu tenha situado esta aula como parte da sequência didática com base no gênero apresentação oral acadêmica, considero que os alunos estavam tendo contato com mais dois painéis autênticos, o que se configura como uma espécie de continuação da sequência didática baseada no gênero painel.

A atividade de produção escrita foi iniciada no dia 15 de junho de 2009, quando os alunos tiveram a oportunidade de produzir um primeiro esboço do seu próprio painel que seria

apresentado no dia 29 de junho de 2009. A professora propôs, em sala de aula, uma oficina de painéis. Alguns alunos começaram a pôr no papel como ficaria uma primeira versão do painel, e podiam tirar suas dúvidas naquele momento, com a ajuda da professora ou a minha, pois estávamos em sala durante todo o tempo da oficina. A maioria dos alunos apresentou resistências em criar o primeiro esboço e poucos foram os que de fato utilizaram aquele espaço para iniciar sua produção do painel.

Passo agora a relatar como foi desenvolvida a sequência didática baseada no gênero comunicação oral acadêmica.

### **3.4. Sequência didática 4 – o gênero comunicação oral acadêmica**

A sequência didática baseada no gênero discursivo comunicação oral acadêmica foi desenvolvida durante quatro semanas, ou seja, dezesseis horas-aula de língua inglesa. Foram aulas que aconteceram na sala de aula, no laboratório de línguas e no Centro de Convivências da universidade onde realizei esta pesquisa. Os objetivos dessa sequência didática eram criar oportunidades para que os alunos pudessem desenvolver a habilidade de produção oral em língua inglesa, propor discussões sobre a compreensão oral de vídeos pré-selecionados cujos temas eram ensinoaprendizagem de língua inglesa e apresentação oral e propor atividades de compreensão da organização textual do gênero estudado.

No dia 25 de maio de 2009, iniciando esta sequência, um aluno do terceiro semestre do curso de Letras foi convidado a fazer uma apresentação oral de seus dois painéis apresentados nas aulas de língua inglesa dos dois semestres anteriores. Nesta dissertação, chamarei este aluno pelo nome fictício de Gustavo.

Antes das apresentações de Gustavo, foi realizada uma atividade de levantamento de hipóteses e de conhecimento de mundo. Os alunos disseram quais palavras, expressões ou assuntos poderiam aparecer na fala de Gustavo. Quanto à organização textual, previram como as frases estariam estruturadas, como seria a organização da apresentação e qual seria a ordem utilizada por Gustavo para apresentar os resultados de sua pesquisa de PIPE. Quanto ao tipo de linguagem que seria utilizada, os alunos levantaram hipóteses, se seria formal ou informal.

Nesse primeiro contato com uma apresentação oral em língua inglesa, o foco era a compreensão oral de pontos gerais, já que o objetivo da atividade não era compreender pontos específicos. Os alunos buscariam compreender os *moves* da apresentação oral de Gustavo.

Gustavo apresentou dois painéis, o primeiro contendo os resultados de sua pesquisa de PIPE, realizada durante o primeiro semestre de 2008, e o segundo contendo os resultados de sua pesquisa de PIPE, realizada durante o segundo semestre de 2008.

Com o objetivo de sistematizar a organização textual da apresentação feita por Gustavo, os alunos preencheram o seguinte quadro, proposto para a realização da atividade de compreensão oral:

Saudação	Apresentação pessoal	Apresentação da apresentação	Objetivos	Fundamentação teórica	Apresentação Dos resultados	Finalização
<i>Hello</i>	<i>My name is...</i>	<i>I will present my second work/research/study</i>	<i>My aim is...</i>	<i>My background knowledge was...</i>	<i>My final comments were...</i>	<i>Questions?</i>
<i>Good evening</i>	<i>I would like to...</i>		<i>My aims are...</i>	<i>Theory...</i>		<i>Thank you</i>
		<i>I'm going to...</i>	<i>My aim was...</i>	<i>My study was based...</i>		

**Quadro 15 - Atividade de compreensão oral 1**

A segunda aula da sequência didática com base no gênero apresentação oral acadêmica ocorreu no laboratório de línguas da IES pesquisada. Os alunos assistiram a um pequeno vídeo no qual a professora Maria Antonieta Alba Celani, professora de língua inglesa e pesquisadora renomada da área de Linguística Aplicada, falava, em inglês, sobre os desafios dos professores de inglês no Brasil (CELANI, 2007). No vídeo, a palestrante cita alguns exemplos do que um professor pode fazer para melhorar sua prática na sala de aula, do que os alunos podem fazer para ajudar os professores e alguns exemplos de colaboração entre pares.

Na plataforma *MOODLE*, os alunos poderiam acessar o vídeo e assistir fora do horário da aula, como mostra a ilustração 38.



Ilustração 38 - Vídeo da apresentação oral 1  
Fonte: *link* disponibilizado na plataforma *MOODLE*

Durante a apresentação, o vídeo mostrava alguns títulos sobre o tópico tratado, possibilitando, aos alunos, mais informações sobre o texto que estavam ouvindo. Cada aluno utilizava um fone de ouvido e havia um computador para cada dupla de alunos, para ler, na tela, os títulos apresentados e também ver a apresentadora. Depois de assistir à apresentação duas vezes, os alunos preencheram o quadro 15.

Saudação	Apresentação pessoal	Methodology	Theory	Conclusion
<i>Hello</i>	<i>This time to talk about...</i>	<i>One possible way is...</i>	<i>My work is based on...</i>	<i>Beside all this...</i>
		<i>Another possibility is...</i>		<i>I conclude that...</i>
		<i>The first point is...</i>		<i>Thank you very much for listening to me.</i>

Quadro 16 - Sistematização da organização textual da apresentação da professora Celani.

No dia 15 de junho de 2009, dando sequência ao trabalho com o gênero apresentação oral acadêmica, os alunos retomaram os quadros contendo a estrutura das apresentações orais do aluno Gustavo e da professora Celani, relembrando os *moves* do gênero. Depois disso, os alunos assistiram a mais duas apresentações, em vídeo.

A primeira foi a apresentação de uma palestrante que falava sobre *Oral Presentation Skills* (ilustração 39). Esse vídeo foi retirado do *You tube*.



Ilustração 39 - Vídeo da apresentação oral 2

Fonte: link do *You tube* disponibilizado na plataforma MOODLE

Eu e alguns alunos levantamos a hipótese de que se tratava de um vídeo irônico, do tipo *Como não fazer uma apresentação oral*, pois a apresentação realizada parecia muito atrapalhada e desorganizada. Depois de assistir ao vídeo, os alunos organizaram os marcadores discursivos que puderam compreender, como *first* e *then*, por exemplo. Alguns alunos compreenderam os seguintes trechos da comunicação apresentada:

- *Good morning, everybody. I'm going to talk about... oral presentation skills.*
- *First, I will...*
- *Then, I will...*

Esta foi mais uma oportunidade para que os alunos pudessem escolher de que forma iriam organizar sua própria apresentação oral do PIPE, que seria realizada no final do semestre.

A terceira apresentação oral em vídeo foi a de um professor e pesquisador da área do ensino de língua inglesa, chamado David Nunan, falando sobre um curso de língua inglesa a distância. Os alunos acharam mais difícil compreender esta apresentação, dizendo que o professor falava muito rapidamente, apesar da legenda em inglês e de algumas palavras escritas que apareciam durante o vídeo, como mostram as seguintes imagens:



**Ilustração 40 - Vídeo da apresentação oral 3**  
Fonte: link do You tube disponibilizado na plataforma MOODLE

Esta também foi uma oportunidade de ver outro tipo de apresentação oral, com outra forma de organização. Depois de passar o vídeo inteiro duas vezes, a professora ia parando o vídeo e fazendo alguns comentários, criando um espaço para que os alunos pudessem compreender um pouco mais da apresentação, repetindo esse procedimento, a pedido de alguns alunos. Em geral, eles compreenderam como o professor se apresentou e como o curso oferecido era estruturado:

- *Hello, I'm David Nunan...*
- *The purpose of this video is...*
- *The course is bundled into three sets of modules...*

A partir desta última apresentação, os alunos puderam escolher, entre algumas opções, qual seria a melhor para seu próprio trabalho. Enquanto os alunos davam sugestões de como se apresentar uma comunicação acadêmica, a professora ia escrevendo na lousa alguns exemplos apontados por eles, como por exemplo:

- *My work is divided in three parts...*
- *My presentation is divided in ( ) parts...*
- *My presentation is bundled into ( ) parts...*

Depois de ver as apresentações nos vídeos, os alunos formaram grupos para produzir o primeiro esboço do painel que seria apresentado no final do semestre. Com base em todas as apresentações orais estudadas até então, eles listaram formas de se apresentar os objetivos da comunicação oral, formas de apresentar a si mesmo, os marcadores discursivos que poderiam utilizar, como se despedir, etc.

Em todas as sequências didáticas descritas até aqui, em primeiro lugar os gêneros foram apresentados para que os alunos se comunicassem e interagissem com esses gêneros e entre eles próprios, na sala de aula ou pela plataforma *MOODLE*. No caso do gênero apresentação oral acadêmica, a compreensão oral e o debate sobre os assuntos tratados nas apresentações eram sempre o primeiro passo. Em segundo lugar, a professora partia para a sistematização da língua, junto com a turma.

A última aula da sequência didática baseada no gênero apresentação oral acadêmica foi no dia 29 de junho de 2009, quando os alunos apresentaram seus resultados de pesquisa de PIPE em uma sessão de painéis no centro de convivências da universidade pesquisada. Cada aluno apresentou seu painel, em língua inglesa, individualmente para a avaliação da professora, enquanto os outros alunos ficavam ao lado de seus painéis para possíveis esclarecimentos sobre sua pesquisa, caso alguém que estivesse passando pela sessão se interessasse.

Até aqui, contei as histórias sobre as sequências didáticas desenvolvidas durante o processo desta pesquisa. Na próxima seção, busco reconstruir minha experiência vivida no contexto pesquisado e compor sentidos relacionados à minha própria formação continuada, contando histórias de ensino de língua, meu papel no *chat*, escrevendo um termo de consentimento livre e esclarecido, leitura e confiança na compreensão oral.

### **3.5. Minhas experiências**

Um dos meus objetivos, ao desenvolver este estudo, era vivenciar oportunidades para aprender como ser professora de inglês. Eu não esperava uma fórmula mágica, nem uma receita pronta, mas tinha esperança de viver uma experiência que pudesse me ajudar a vislumbrar novos caminhos de ensino de língua e de formação de professores.

Nesta seção, reconstruo essas experiências de formação continuada que vivi durante o processo de pesquisa. Trago minhas experiências como aprendiz de uma nova perspectiva de ser professora. Conto histórias relacionadas à minha visão de ensino de língua inglesa a partir da experiência vivida, além de histórias de uso da tecnologia, trabalhos com sequências

didáticas baseadas em gêneros e como trabalhar ensino de línguas e formação de professores no curso de Letras. Conto, ainda, como foram desenvolvidas as atividades propostas durante o curso, que se entrecruzaram com as histórias das sequências didáticas relatadas nas seções anteriores. Essas atividades foram os *chats* e os fóruns nos quais os alunos postavam comentários, diários e avaliações, além de interagirem entre si, com a professora e também comigo.

## Ensino de língua

Quando iniciamos uma pesquisa, já trazemos histórias de vida que influenciam a composição de sentidos das histórias que estão por vir. Os participantes da pesquisa também trazem suas histórias, que se entrecruzam com as nossas. Em relação ao ensino de língua inglesa, cheguei ao campo de pesquisa com minhas próprias concepções do que seria ensinar uma língua estrangeira para futuros professores.

Depois de viver a experiência no campo, comecei a escrever os textos de pesquisa. Durante a escrita dos relatos que descreviam como as atividades foram propostas nas aulas pesquisadas, fui percebendo o quanto meu olhar estava na estrutura da língua. A forma como eu via as aulas observadas era resultado das minhas experiências na sala de aula, como aluna, cujo foco era a preocupação com a estrutura, a repetição, a cópia e a linearidade.

Pensando na minha formação, meu olhar na aula pesquisada fazia com que, na hora de relatar as aulas, eu pulasse muitas etapas das atividades propostas. Havia uma pressa em simplificar e apontar rapidamente e objetivamente o que a professora tinha feito. Eu queria o mais simples e negava a complexidade do processo. Eu também não enxergava possibilidades diferentes de se ensinar língua.

Ao contar o que tinha observado, pulava alguns passos importantes que os alunos tinham dado. Eu não via o exercício de leitura, nem o exercício de interpretação, nem a organização textual trabalhada... Tinha uma pressa e uma ansiedade em apontar: “A professora fez isso”, quando os alunos é que tinham feito algo.

Acredito que eu estava buscando, também, resultados de aprendizagem significativa. Houve, da minha parte, ansiedade em apontar o que os alunos foram capazes de fazer. Eu ficava me perguntando qual foi essa aprendizagem significativa, por parte dos professores pré-serviço, no fim dessa história toda. Na hora de apontar os produtos dos alunos, minha dificuldade era reconhecer que todo o processo vivido durante o semestre foi aprendizagem.

Antes de viver o processo de pesquisa e como professora de inglês no ensino fundamental e médio, eu seguia o livro didático, e era mais fácil de apontar as estruturas gramaticais que os alunos deveriam aprender até o final do ano. Eu me sentia como quem obedece às ordens de um livro, sem me colocar como participante do processo de ensinar.

Entretanto, depois de viver uma experiência de ensino de língua com base em gêneros, passei a buscar outras maneiras de ensinar língua. Partindo de gêneros que circulam na sociedade e que estão disponíveis, em inglês, na *internet*, nos jornais e revistas, nos rótulos e bulas, nos panfletos e nos *outdoors*, por exemplo, aprendi que ser professora é criar oportunidades para que meus alunos aprendam a produzir novos conhecimentos a partir do que eles já possuem.

Além disso, aprendi que os gêneros que circulam no meio social são materiais que fornecem diferentes possibilidades de trabalho com a língua, quando o professor articula o desenvolvimento do conhecimento de mundo, de organização textual e sistêmico. Em relação ao trabalho com gêneros, acredito que há aqueles que podem ser produzidos pelos aprendizes e há gêneros que são úteis apenas para atividades de leitura.

## Os fóruns

Ao longo do semestre pesquisado, foram disponibilizados onze fóruns de discussão na plataforma *MOODLE*. Os temas dos fóruns estão relacionados a seguir:

- 1. Links para vídeos de pronúncia
- 2. Reflexões sobre a atividade realizada em Classe
- 3. Tema do Pipe
- 4. Anxiety
- 5. O problema é a falta de vocabulário?
- 6. Diário Reflexivo\_Aula\_13 de Abril
- 7. Tema para nosso chat
- 8. Our chat
- 9. Relatório final PIPE

 10. Reflexões Poster

 11. Entrega de Painel

## Os *chats*

Durante o semestre que eu observei, os professores pré-serviço tiveram a oportunidade de conversar via *chat*, na plataforma *MOODLE*, em inglês, algumas vezes. Ao todo, foram realizados cinco *chats*, mediados por mim, pela professora da disciplina pesquisada e por Ty, um aluno mais proficiente que se ofereceu como voluntário para mediar algumas sessões. O primeiro *chat* foi inicialmente mediado por mim e aconteceu no dia 20 de abril de 2009, das 18h52min às 21h19min. Às 20h43min, a professora da disciplina entrou no *chat* e passou a dividir comigo esta mediação.

Na aula seguinte ao *chat* do dia 20 de abril de 2009, discutimos sobre o que tínhamos vivenciado. A professora perguntou se algum aluno mais proficiente gostaria de mediar *chats* futuros, dizendo que não era obrigatório, mas um espaço a mais.

Uma das alunas comentou que não sabia se tinha a proficiência necessária para fazer a mediação. Esta questão abriu espaço para que discutíssemos quais são os instrumentos que podem ser utilizados durante um bate-papo virtual em língua inglesa, como os dicionários *on line* e as gramáticas, e que, além disso, conversar no *chat* não exige uma preocupação excessiva com a norma culta. O que é necessário é o compromisso com a aprendizagem da língua, pois não é um bate-papo à toa. É um *chat* educacional.

Discutimos o fato de que não temos a habilidade de conversar com várias pessoas ao mesmo tempo – uma habilidade que não foi desenvolvida na escola tradicional. Por isso, o *chat* nos parece caótico, mas se levarmos em conta que o *chat* não é o lugar do certo, mas é o lugar da construção (VIGOTSKY, 1996), passamos a encará-lo de forma diferente e não nos cobramos a perfeição, abrindo espaço para novas possibilidades de aprender. A linguagem, nesse caso, é uma escrita oralizada (MARCUSCHI, 2005), uma escrita que está a um passo da oralidade. É uma oportunidade de usar a língua em um contexto autêntico, há um grande esforço para a compreensão escrita/oral e para a produção escrita/oral.

Uma das sugestões feitas pela professora e que poderia auxiliar os professores pré-serviço era refazer as falas que tinham ficado registradas na plataforma *MOODLE*, com mais tempo e com o auxílio de dicionários e gramáticas, em inglês. Ao fim daquela discussão, o aluno Ty se comprometeu a mediar alguns *chats* futuros.

Os *chats* mediados por Ty foram os seguintes:

- Dia 13 de maio de 2009, das 09h49min às 10h49min;
- Dia 16 de maio de 2009, das 14h21min às 14h55min;
- Dia 27 de maio de 2009, das 09h29min às 10h38min.

O último *chat* aconteceu no dia 1º de junho de 2009, das 18h56min às 21h52min, e foi mediado por mim.

### **Meu papel no *chat***

No dia 20 de abril de 2009, eu e os alunos de língua inglesa fizemos o primeiro *chat*, que começou às 18h52min e terminou às 21h19min. Para mim, foi muito cansativo e, ao final, eu estava me sentindo exausta. Fiquei me perguntando qual o motivo de tanto cansaço, já que estive sentada o tempo todo, em frente ao computador, na minha própria casa. Não era um tipo de cansaço físico, mas um cansaço psicológico, que se refletia sobre o resto do corpo. O seguinte trecho de um diário mostra como me senti:

*Durante o chat eu me senti acuada, como se os alunos estivessem me colocando contra a parede. Eles me faziam tantas perguntas, sobre minhas viagens, sobre mim mesma, quando o desejável era tirar o foco de mim, devolver as perguntas, mas eu não consegui fazer isso.*

(Trecho 1, Diário 05 - 20 abril 2009)

Acredito que esta sensação tenha ocorrido, talvez, devido à minha falta de habilidade de utilizar o *chat*, mediar conversas paralelas e criar oportunidades para que os alunos pudessem se expressar e utilizar a língua inglesa, sem preocupações com a estrutura da língua em primeiro plano.

Na verdade, eu tomei toda a responsabilidade para mim, como se o sucesso daquele *chat* dependesse só de mim, e eu queria mostrar que eu era capaz de mediar o processo. Senti-me pressionada pelos alunos, que me faziam perguntas e eu me sentia na obrigação de responder a todas.

As minhas experiências de aprender inglês sempre mostravam um professor em pé e os alunos sentados; um professor que fala e os alunos que ouvem, em silêncio; um professor que escreve e os alunos que copiam; um professor que fala e os alunos que repetem. Em oposição a esses papéis de professor e de alunos, viver a experiência do *chat* me mostrou que

pode haver outros papéis a serem desempenhados por professor e alunos. Minha dificuldade nessa primeira experiência abriu portas para reflexões sobre o meu papel no *chat*.

Em um *chat* educacional, como era o tipo de *chat* que vivenciei nesta pesquisa, o foco deixa de ser o professor e passa a ser distribuído entre todos os membros do grupo (MOTTA-ROTH, 2001). Entretanto, eu estava chamando o foco para mim, em muitos momentos. Ao analisar o *chat*, agora, vejo que os alunos interagiram sem o comando da professora, na maior parte das vezes, mas em alguns momentos reivindicavam sua presença:

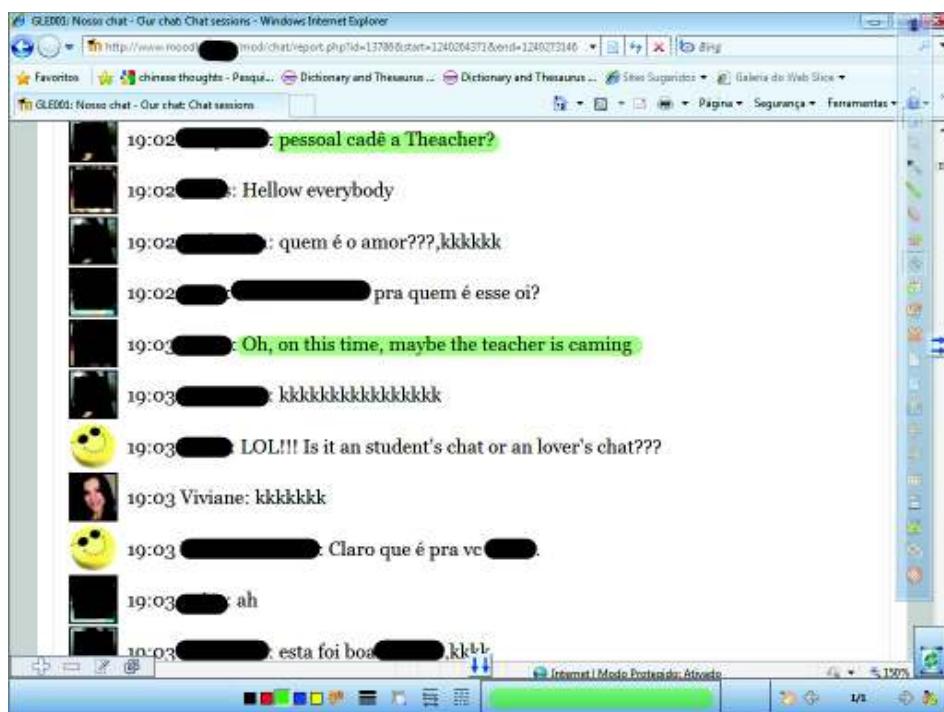


Ilustração 41 - *Chat - trecho*

Apesar de eu ter tido a sensação de que os alunos estavam dependendo de mim, poucas foram as vezes em que fui solicitada, como mostra, por exemplo, a parte destacada da ilustração a seguir:

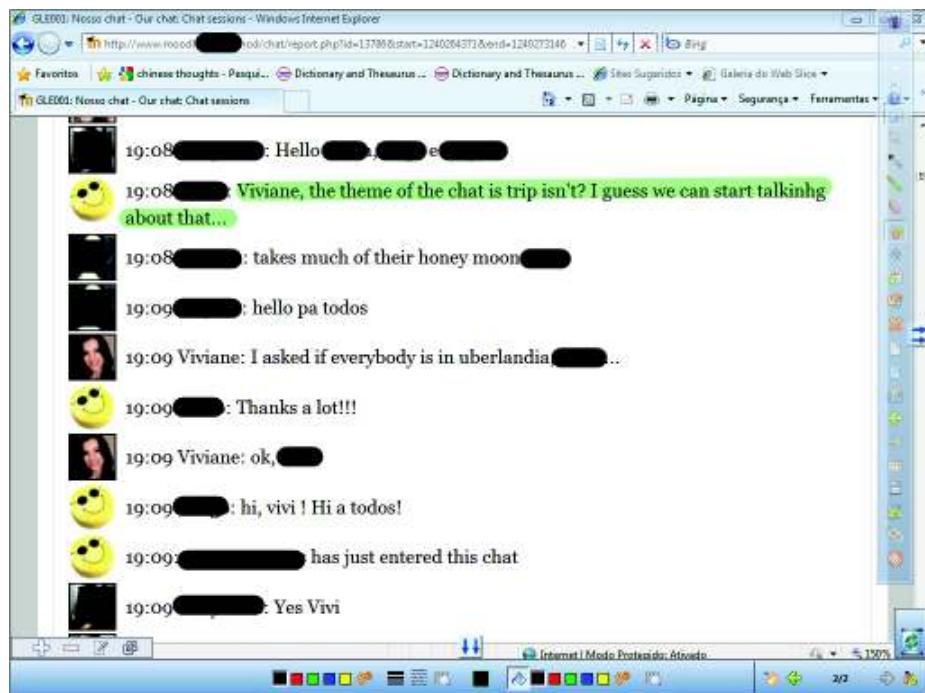


Ilustração 42 - Chat - trecho 2

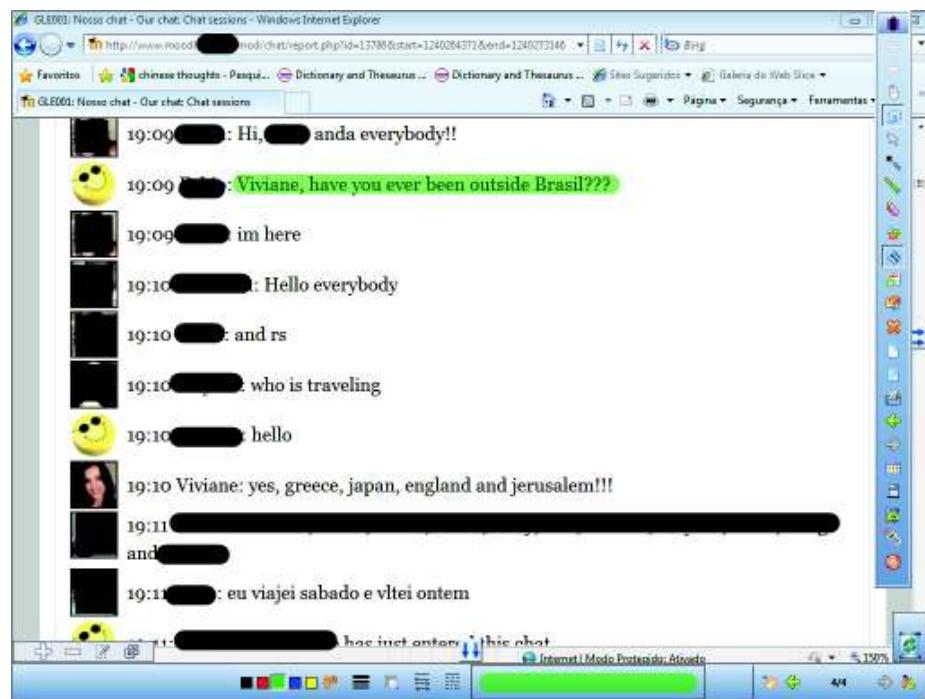


Ilustração 43 - Chat - trecho 3

Além disso, quando os alunos me perguntavam sobre algo, não era esperando algum comando, mas era para me conhecer melhor. A meu ver, apesar de o foco estar sobre mim, os alunos estavam interagindo e alguns estavam utilizando a língua-alvo, sem

preocupações gramaticais e em um contexto real de uso da língua. Quando consegui devolver a pergunta aos alunos, alguns conseguiram se expressar, para falar de suas preferências de viagens:

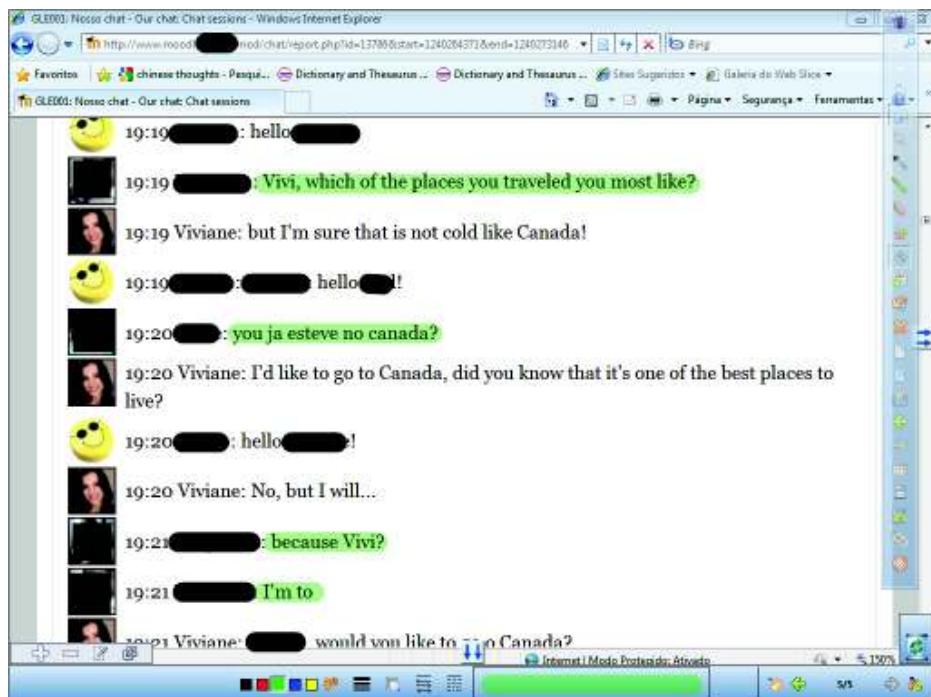


Ilustração 44 - Chat - trecho 4

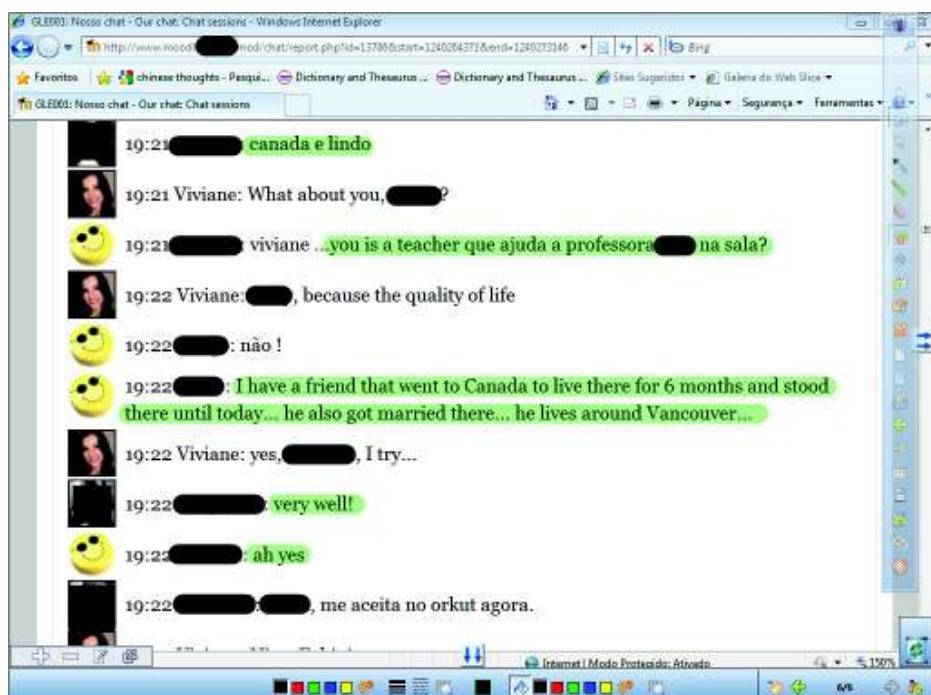


Ilustração 45 - Chat - trecho 5

Estava começando a achar que todo aquele cansaço era devido ao fato de eu não admitir que também não conhecia o gênero *chat* educacional, que estávamos “todos no mesmo barco”, de querer provar aos alunos que eu tinha competência para mediar um *chat*, quando, na verdade, eu não tinha, entre outros aspectos. Nas minhas histórias de aprender e ensinar, todos exigiam do professor uma série de competências para ensinar (PERRENOUD, 2002) e atribuíam as falhas de aprendizagem ao professor. Em outro trecho do mesmo diário, fica claro, para mim, que não tive coragem de admitir ao aluno que eu me sentia insegura quanto à abordagem adotada nas aulas:

*Quando um aluno me perguntou sobre o que eu achava desse novo método, fiquei com medo de dizer alguma bobagem. Como eu, uma pesquisadora iniciante, que tinha acabado de ter contato com esta abordagem tão diferente das minhas experiências, poderia responder a uma pergunta daquelas?*

(Trecho 2, Diário 05 - 20 abril 2009)

Eu poderia ter dito ao aluno que eu também não tinha uma opinião formada sobre aquela abordagem e que estava desenvolvendo a pesquisa justamente para compreender melhor aquele novo caminho, mas acho que tive receio de admitir que não conhecia aquela perspectiva. Mais do que isso, tive receio de admitir que sou resultado de uma educação conservadora e autoritária. Compus o poema *Qual é meu papel?* a seguir, para expressar meus sentimentos em relação a esse primeiro *chat*:

*Qual é meu papel?*

*Cadê a teacher?*

*Mas eu estou aqui!*

*Cadê a teacher?*

*Mas eu não sou a professora!*

*Cadê a teacher?*

*Mas eu não sou uma aluna!*

*A teacher chegou!*

*Ufa! Que alívio! Agora ela é o foco!*

*E agora?*

*Qual é meu lugar?*

*Qual é meu papel?*

*Poema criado por mim, durante a análise dos textos de campo  
Novembro de 2009*

Por meio deste pequeno poema, busquei expressar que não tinha claramente a ideia do meu papel no *chat*. Quando a professora entrou, senti um alívio, mas logo em seguida senti uma forte inquietação, pois me perdi ainda mais, e fiquei tentando encontrar meu lugar como pesquisadora-participante, sem sucesso.

Acredito que, até agora, eu não compreendia o que era mediar um bate papo virtual, pois nunca tinha feito isso anteriormente e, consequentemente, não tinha desenvolvido essa habilidade. Eu não conseguia compreender meu papel no *chat* porque era um contexto novo para mim e muitos dilemas habitavam meus pensamentos, já que minhas histórias de educação estavam entrando em conflito com as histórias de educação daqueles professores pré-serviço, naquelas aulas pesquisadas.

Parece-me que essas experiências vivenciadas nos *chats* foram experiências em espaços criados para que discutíssemos questões relacionadas ao ensino de línguas, à educação e à formação de professores, como, por exemplo, qual é o papel do professor, qual é o papel do aluno, qual é o papel do pesquisador e qual é o papel do mediador, além de refletirmos sobre a concepção de língua, de ensino e de aprendizagem que sustentamos por trás de nossas ações.

### **Coreografando um duo - O TCLE**

Na dança, chamamos de *duo* quando dois bailarinos dançam juntos, podendo ser dois homens ou duas mulheres, realizando movimentos livres, ao contrário de um *pas-de-deux* (passo de dois), em que dança um casal e geralmente está ligado ao balé clássico. As imagens a seguir representam um *duo* e um *pas-de-deux*, respectivamente:



Ilustração 46 - Duo de dança

Fonte: [blog.vemdancarcomigo.com.br/.../page/2/](http://blog.vemdancarcomigo.com.br/.../page/2/)



Ilustração 47 - Pas-de-deux de O Lago dos Cisnes

Fonte: [www.britannica.com/EBchecked/topic/art/445368...](http://www.britannica.com/EBchecked/topic/art/445368...)

Decidi incluir as imagens acima para ilustrar dois tipos de expressão de movimentos no mundo da dança e, a partir dessas duas possibilidades de composição de sentidos, discutir caminhos que abrem um leque de possíveis interpretações para as ideias do coreógrafo. A primeira ilustração, por ser contemporânea, permite mais deslocamentos no espaço e também maior diversidade de interpretações. A ilustração do *pas-de-deux* clássico é mais conservadora e representa um tipo de dança que não permite ao coreógrafo uma liberdade de

deslocamentos, pois tanto o coreógrafo quanto os bailarinos ficam presos a estruturas pré-estabelecidas.

Nesta pesquisa, há uma história sobre a escrita de um termo de consentimento que eu construo com uma das participantes. É como se eu, coreógrafa, criasse um *duo* e participasse da dança junto com a aluna Rebeca Willians. A partir de certos movimentos e considerando minhas histórias e as histórias de Rebeca, crio um duo e componho sentidos sobre a escrita do termo de consentimento.

Certa vez, recebi um *e-mail* da Rebeca, pedindo para que eu lesse e fizesse uma revisão do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – anexo 4) que ela tinha feito e que precisava entregar para os participantes da sua pesquisa de PIPE. Rebeca estava insegura quanto às modificações feitas por ela, depois de ter tomado um TCLE como modelo. A coreografia a seguir representa minha conversa com Rebeca:

	
<p>Rebeca: Vivi, não sei como fazer um termo de consentimento para entregar aos meus participantes de PIPE.</p>	<p>Eu: Ah, o Comitê de Ética e Pesquisa da universidade disponibiliza um modelo de TCLE no site. É só copiar o modelo e, a partir dele, adaptar para a sua pesquisa.</p>
	
<p>Rebeca: Estou insegura... Depois que eu fizer as adaptações, você pode ler para ver se ficou bom?</p>	<p>Eu: Claro, Rebeca. Pode me enviar por e-mail.</p>

<p>Depois do <i>e-mail</i> enviado...</p>	 <p>Eu: Suas adaptações estão de acordo com sua pesquisa, Rebeca. Pode ficar tranquila e entregar esse TCLE aos participantes do seu estudo.</p>
<p>Quando me encontrei com a Rebeca pessoalmente, retomamos a conversa sobre esse <i>e-mail</i>...</p>	 <p>Eu: Até alguns de meus colegas de mestrado e doutorado têm dúvidas relacionadas ao TCLE. Eu mesma, só tive contato com um, quando iniciei o mestrado.</p>
 <p>Rebeca: Estou tendo esta oportunidade logo no primeiro período da graduação!</p>	<p>Que sentidos você, leitor, compõe a partir dessa história/coreografia?</p>

**Ilustração 48 - Coreografando um duo**

Passei a refletir, a partir de então, sobre as questões que podem estar envolvidas em relação ao fato de ter que escrever um TCLE. Acredito que são questões de autonomia e, principalmente, de ética. A Rebeca se sentiu bem por ter conseguido fazer o termo de

consentimento para o trabalho dela, conforme o que ela me disse. O professor pré-serviço que conhece, sabe fazer e sabe para que fazer um TCLE está começando a se inserir no universo acadêmico. É, a meu ver, uma oportunidade para o aluno, futuro professor, questionar processos de pesquisa e buscar conhecer estudos que discutam e problematizem essas questões.

Minha experiência de formação foi completamente diferente da experiência de Rebecca, em relação a escrever termos de consentimento, a fazer pesquisa e a ter autonomia. Na época da graduação, eu nunca tinha ouvido falar em pesquisa, nem em consentimento, e não estabelecia uma conexão entre ser professora e ser pesquisadora.

Quando, certa vez, eu pedi explicações sobre mestrado, doutorado, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para uma professora que tive na graduação, ela simplesmente me respondeu que eu era muito imatura para pensar nessas questões, pois ainda estava no primeiro ano da graduação. Certamente que não me contentei com aquela resposta e fui atrás de mais informações. Contudo, a postura daquela professora me faz refletir, hoje, sobre como eu responderia a um aluno meu, como futura formadora de professores, a uma pergunta daquelas.

A questão não é a resposta exata, pois facilmente podemos saber a diferença entre os dois termos. No *site* do MEC, por exemplo, há as definições:

As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA - Master Business. Com duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma, ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino - art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos.( art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. ) Ao final do curso o aluno obterá diploma (MEC, 2010)

O que me incomoda em relação à resposta dada por minha professora, na época da graduação, é como ela pôde julgar que eu era imatura para discutir tal questão. Ao viver a experiência de minha pesquisa de mestrado, durante a composição de textos de campo, pude aprender que é possível criar espaço para falar sobre pesquisa durante todo o curso de Letras. Os professores pré-serviço participantes desta pesquisa estavam ainda no primeiro semestre do curso de Letras e tiveram oportunidades para que realizássemos discussões sobre o mundo

acadêmico, no qual eles estavam ingressando a partir do primeiro dia como alunos do curso de Letras.

Voltando o olhar para mim mesma, percebi que eu poderia ter intervindo na construção do termo de consentimento, segundo a abordagem por gêneros. Quando Rebeca me pediu ajuda, eu poderia ter sugerido a análise do gênero termo de consentimento livre e esclarecido, percebendo sua organização textual, seus *moves*, o vocabulário utilizado etc., e dessa forma podendo auxiliar Rebeca na produção do seu TCLE. Entretanto, durante a pesquisa, esse momento se configurou como uma oportunidade para eu ter voltado o olhar para mim que eu não consegui aproveitar.

## Leitura

Nas histórias contadas na seção 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 deste trabalho, relatei como foi o desenvolvimento das sequências didáticas no contexto desta pesquisa. Durante o curso observado, foram trabalhadas atividades de compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral em língua inglesa. Quanto às atividades de compreensão escrita, estas me fizeram pensar sobre como eu aprendi a ler em língua inglesa. Lembro-me de um texto que li na quinta série (hoje é o sexto ano do ensino fundamental I), quando eu tinha onze anos. Era a primeira vez que eu estudava língua inglesa na escola e o texto era composto por imagens de celebridades. Só me lembro da ilustração do cantor Michael Jackson. Era como uma história em quadrinhos, mas não havia uma história. Só havia a imagem da celebridade e um balão com os dizeres *I am Michael Jackson. I am a Singer*. Eu achava estranho porque não tinha mais nada escrito sobre as celebridades. Eu queria saber mais sobre elas.

Hoje percebo que aquele texto da quinta série era para o professor trabalhar o verbo *ser* na primeira pessoa do singular, ou seja, era um texto como pretexto para ensinar gramática. Naquela época não existia *internet* e talvez, se tivesse sido possível, eu teria feito uma busca sobre a biografia da celebridade que eu me interessasse. É apenas uma suposição. O aspecto mais relevante dessa história, sob o meu ponto de vista, é que eu associei as imagens e os nomes das celebridades, para compreender os textos.

Na graduação, nunca tinha ouvido falar em estratégias de leitura e nunca tentei ler um texto partindo da identificação de cognatos. A leitura em língua inglesa era uma tarefa árdua para mim, pois eu fazia uma leitura linear, buscando compreender palavra por palavra. Só me

lembro de alguns professores me alertarem para prestar atenção aos falsos cognatos. Nunca me disseram que grande parte das palavras em língua inglesa são transparentes, isto é, possuem a escrita praticamente idêntica às de língua portuguesa, conforme o que defendem os pesquisadores da área de ESP (*English for specific purposes*), como Holmes (1981) e Celani (1988), por exemplo.

Quando digo que eu nunca tinha ouvido falar de aspectos relevantes para a aprendizagem de leitura em língua inglesa, percebo que esse não dito prejudicou meu processo de aprendizagem. Há autores que discutem esse não dito, como Telles (2006), que fala em *danos* relacionados à formação dos professores, e Dewey (1976), que fala em *deseducação*.

Retomando o meu contexto de pesquisa, acredito que os professores pré-serviço que viveram as experiências de aprendizagem de leitura nas aulas da disciplina pesquisada tiveram oportunidades de refletir sobre muitas questões sobre leitura em língua inglesa, como levantamento de hipóteses, observação do título e das imagens, leitura de palavras em negrito ou em itálico, leitura de datas, números e nomes próprios, e outras estratégias de leitura.

Eu, como professora de língua inglesa do ensino fundamental de uma escola municipal, comecei a construir uma visão diferente sobre a produção de conhecimentos, depois dessa experiência de formação continuada vivida durante a pesquisa. Ao trabalhar com gêneros para ensinar inglês aos meus alunos do sexto ao nono ano, aprendi que, ao desenvolver sequências didáticas baseadas nos gêneros, criam-se muitas oportunidades de construção de conhecimentos.

## **Confiança na compreensão oral**

Na seção 3.4 desta dissertação, relatei a sequência didática que trabalhou com o gênero comunicação oral acadêmica. Partindo desta história, refleti sobre minhas experiências como aluna das aulas de *listening*, tanto na escola, como na faculdade. Todas as atividades de compreensão oral que eu conhecia, pelas quais eu já tinha passado até o momento, tanto como aluna ou como professora, eram do tipo *fill in the blanks* ou do tipo que pedia para assinalar algum quadradinho com um *X*, fazendo uma correspondência entre aquilo que eu tinha compreendido e a imagem ou enunciado no papel. Por exemplo, tocava uma música e eu tinha que preencher as lacunas ou colocar as frases na ordem correta. Outro exemplo era assim:

diversas pessoas falavam trechos em torno de um tema e eu tinha que identificar no texto escrito aquilo que cada um estava falando.

O sentimento que ficava em mim era de que a língua inglesa era muito difícil ou que eu nunca seria fluente na língua. Em geral, as falas eram sobre assuntos de universos muito amplos, distantes do meu, o que dificultava bastante a compreensão oral. Além disso, os exercícios cobravam informações muito específicas, praticamente impossíveis de serem detectadas por um aprendiz da língua-alvo. As atividades realmente me convenciam de que eu não sabia inglês.

Entretanto, as atividades de compreensão oral realizadas no contexto desta pesquisa me deixaram muito satisfeita, pois eu estava apreensiva em relação a como seria desenvolver uma atividade de compreensão oral na sala de aula, que fosse diferente daquelas que eu conhecia. Como pesquisadora-participante, eu tentava propor atividades a serem desenvolvidas pelos professores pré-serviço. Partindo de algumas apresentações orais, busquei elaborar atividades de compreensão oral que pudessem contribuir para que os alunos compusessem sentidos daquilo que estavam ouvindo e assistindo. Inicialmente fiz um quadro para sistematizar como estava organizada a apresentação. Porém, ficava me perguntando se os alunos se sentiriam confiantes realizando tal atividade. Eu não desejava que os alunos sentissem que é difícil compreender a língua inglesa. Queria que eles se sentissem confiantes, que pudessem perceber que, a partir do que eles já conhecem, seria possível compreender muitos aspectos da apresentação.

Depois de realizada a atividade, uma das professoras pré-serviço, a Santos, deu um depoimento sobre como tinha se sentido em relação à aula anterior. Ela disse que tinha compreendido o geral e que percebeu que os termos utilizados na fala apresentada eram termos familiares a ela, pois faziam parte do universo acadêmico e do curso de Letras. Com o depoimento da Santos, pude perceber que a atividade era uma oportunidade de fazer com que certos alunos percebessem sua própria capacidade de compreensão oral, pois ela era bem tímida e apresentava resistências no início do curso.

### **3.6. Histórias de ser professor**

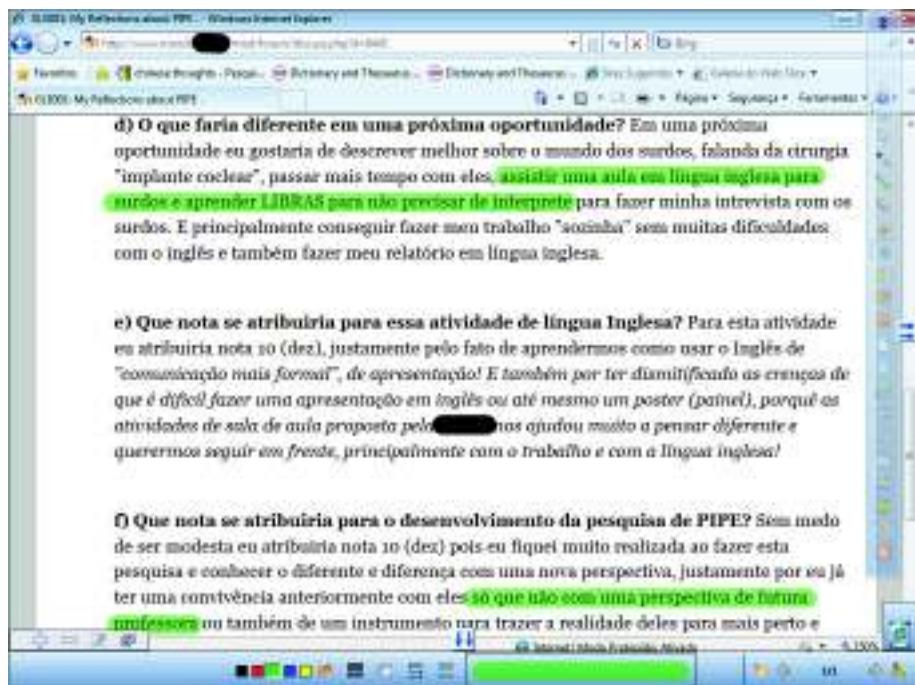
Relacionadas ao tema de ser professor, reconstruo histórias em que os professores pré-serviço da disciplina pesquisada discutem sobre alguns aspectos de ser professor, a partir do que postaram na plataforma *MOODLE* e do que acredito ser uma possibilidade de problematizações futuras.

## Os resultados do PIPE

Na seção 3.5 desta dissertação eu contei a história dos fóruns, que aconteceram durante todo o semestre e foi permeada por discussões de diversos assuntos. O fórum 10, por exemplo, foi criado para que os alunos tivessem a oportunidade de postar, na plataforma *MOODLE*, uma auto-avaliação sobre suas apresentações de painel.

Esse espaço virtual contou com a participação de 22 alunos, que postaram suas reflexões sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa de PIPE. Esses alunos escreveram sobre o que aprenderam com as apresentações em inglês, sobre as observações dos pôsteres dos colegas de classe, sobre o que aprenderam sobre o processo de inclusão, o que fariam de diferente em uma próxima oportunidade, além de outros comentários.

A ilustração 49 representa os pensamentos da aluna Rebeca Willian. Em termos de formação de professor, acredito que essa aluna aprendeu sobre alguns aspectos do que é ser professor de língua inglesa, especialmente em relação ao ensino de língua inglesa para deficientes auditivos. A primeira parte destacada da imagem parece indicar que Rebeca questionou seu trabalho, pensando sobre o que faria em uma próxima vez, que seria se aproximar mais da realidade da sala de aula, pois ela diz que assistiria a uma aula de inglês para surdos.



**Ilustração 49 - Fórum Reflexões sobre o PIPE**

Conforme a segunda parte destacada da imagem, percebo que a aluna Rebeca já convivia com surdos, mesmo antes de desenvolver a pesquisa de PIPE. Entretanto, ela sentiu falta de um olhar diferenciado sobre os deficientes auditivos. Rebeca já tinha contato com surdos, mas não com a perspectiva de uma futura professora. Eu me pergunto se isso quer dizer que durante a pesquisa de PIPE Rebeca se colocou no lugar de uma futura professora. Parece-me que sim. Assim como Rebeca, outra aluna analisou sua pesquisa sob a perspectiva dos professores, conforme o que a aluna Poliana escreveu no *MOODLE*, representado na ilustração 50:

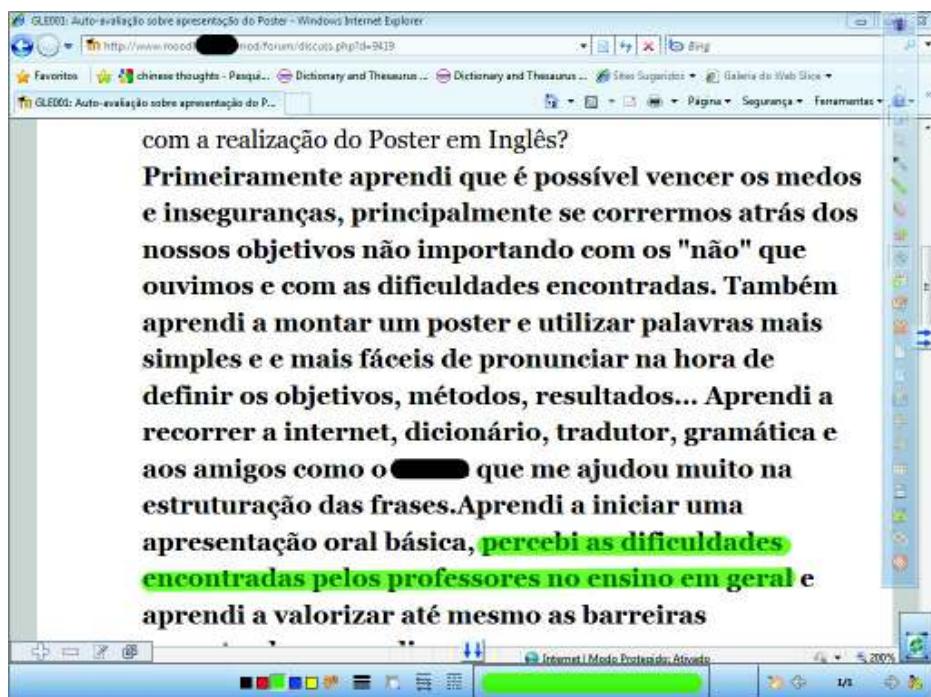


Ilustração 50 - Fórum Reflexões sobre o PIPE - participação 2

De modo geral, observei que os alunos aprenderam sobre alguns desafios e perspectivas de ser professor, no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa de PIPE, pois a grande maioria teve contato direto com professores, escolas, salas de aula e materiais didáticos. Parece-me que esses alunos se colocaram no lugar de futuros professores, imaginando que enfrentariam dificuldades ao ensinar língua inglesa a alunos deficientes. Muitos disseram que a inclusão não acontece no Brasil por falta de capacitação profissional e que as universidades deveriam se preocupar mais com esse tema.

Criar oportunidades para que alunos do primeiro semestre do curso de Letras entrem em contato com a realidade do ensino para deficientes nas escolas de nível fundamental e médio pode instigar, nesses alunos, curiosidade sobre o tema e pode fazer com que eles entrem em conflitos sobre suas crenças, para que eles possam, como futuros professores, questionar as teorias de aquisição de língua em relação ao ensino para deficientes e, a partir dos dilemas, buscar saberes que respondam às suas inquietações. Ao ler a posição de cada aluno que terminou sua pesquisa de PIPE, que escreveu seu relatório e que apresentou seu painel acadêmico com os resultados de seus estudos, passei eu mesma a vislumbrar novas possibilidades de trabalho no curso de Letras, desta vez eu me colocando sob a perspectiva de uma futura formadora de professores.

## Ensinar e aprender inglês

Ainda conforme a história dos fóruns, contada na seção 3.2.2 desta dissertação, os alunos participantes da minha pesquisa escreveram sobre algumas reflexões relacionadas à pergunta: *Why do I want to learn English?* – Por que eu quero aprender inglês? Esta pergunta era título de um texto discutido em sala de aula e posteriormente os alunos postaram suas reflexões na plataforma *MOODLE*.

No dia 28 de março de 2009, a aluna Rebeca Willian escreveu que aprendeu sobre a existência de outras possibilidades de ensino da língua inglesa, conforme a ilustração 51.

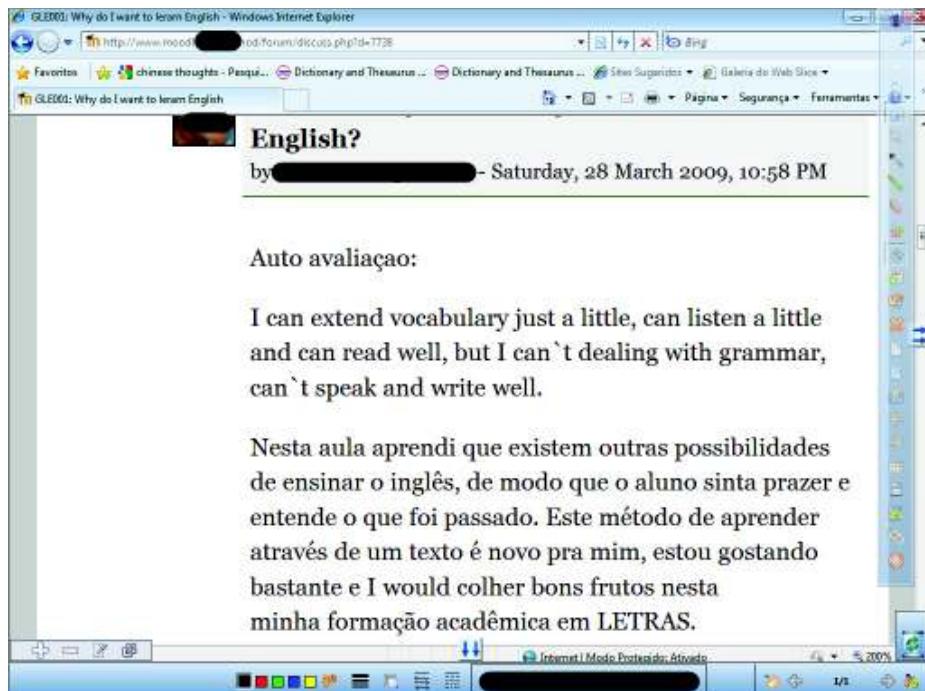


Ilustração 51 - Fórum *Why do I want to learn English?*

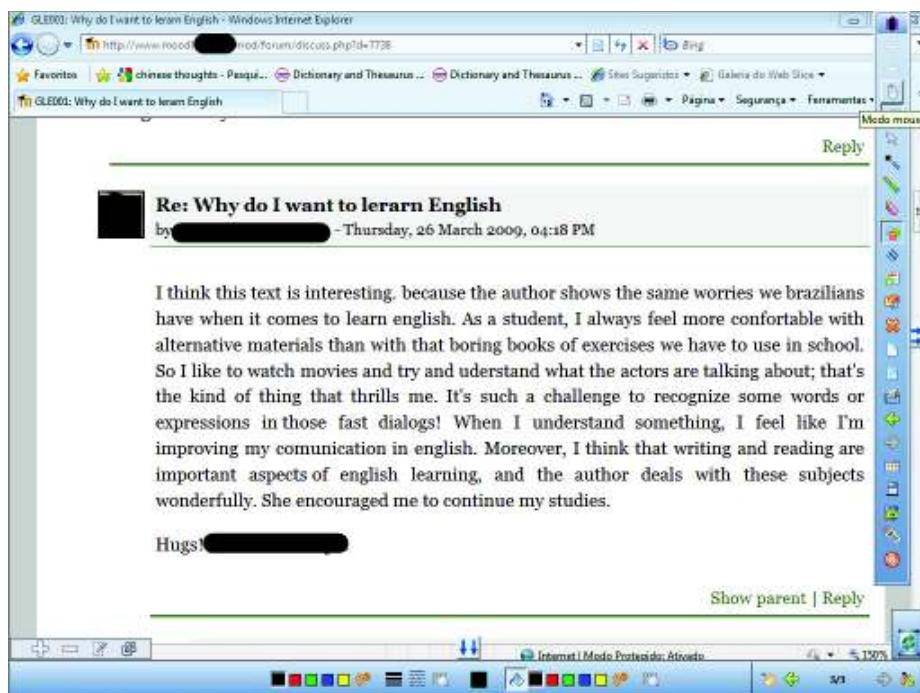
Quando Rebeca diz que há outras possibilidades de se ensinar o inglês, ela pode estar se referindo a possibilidades diferentes daquela à qual está acostumada, isto é, ao modo como ela própria, como aluna, aprendeu inglês até o presente momento. Clandinin e Connelly (2000) explicam que há, no mundo, uma *Grand Narrative*, que seria a *narrativa dominante* da educação. Por trás dessa *Grand Narrative* existe uma concepção de língua, um modo de pensar sobre os papéis de professores e alunos, uma perspectiva de trabalho com a educação e tudo isso tem sido aplicado como técnicas, nas escolas do mundo inteiro, de modo geral.

Acredito que a aluna Rebeca está dizendo que aprendeu sobre um jeito diferente de ensinar inglês, “de modo que o aluno sinta prazer e entende o que foi passado”, e parece

satisfeita por entender que há possibilidades diversificadas de ensinar inglês. Isso, para mim, é uma possibilidade de que esta aluna do primeiro semestre do curso de Letras, preocupada com sua formação como futura professora, já começa a refletir criticamente sobre sua futura prática.

## A atividade realizada em sala

O curso de Letras se configura também como um espaço para que os alunos aprendam sobre formas variadas de se aprender a língua estrangeira. No caso desta disciplina pesquisada, esta atividade especificamente levou alguns alunos a discutirem sobre a leitura em inglês. O texto estudado, *Why do I want to learn English?*, tratou de leitura e escrita, fazendo com que o aluno Francisco, conforme a ilustração 52, abordasse uma questão sobre o material utilizado nas aulas de inglês. Ele diz que quando era aluno, não se sentia confortável com os “*boring books of exercises we have to use in school*”. Para Francisco, parece que há uma relação entre os exercícios chatos e a escola, pois ele diz que “nós temos que usar” esses livros na escola. Ao falar sobre essa questão, Francisco pode estar pensando em possibilidades de materiais que ele utilizará com seus alunos, como futuro professor.



The screenshot shows a Windows Internet Explorer window with the following details:

- Title Bar:** GLE003: Why do I want to learn English - Windows Internet Explorer
- Address Bar:** http://www.rocoi.com.br/mod/forum/discuss.php?id=7738
- Post Content:**

**Re: Why do I want to learn English**  
by [REDACTED] - Thursday, 26 March 2009, 04:18 PM

I think this text is interesting, because the author shows the same worries we brazilians have when it comes to learn english. As a student, I always feel more confortable with alternative materials than with that boring books of exercises we have to use in school. So I like to watch movies and try and understand what the actors are talking about; that's the kind of thing that thrills me. It's such a challenge to recognize some words or expressions in those fast dialogs! When I understand something, I feel like I'm improving my communication in english. Moreover, I think that writing and reading are important aspects of english learning, and the author deals with these subjects wonderfully. She encouraged me to continue my studies.

Hugs! [REDACTED]
- Buttons:** Reply, Show parent, Reply
- Toolbar:** Standard Internet Explorer toolbar buttons.
- Status Bar:** Internet | Modo Padrão: &modo | 5,130%

Ilustração 52 - Fórum *Why do I want to learn English?* - participação 2

Outras questões sobre atividades realizadas em sala, postas pelos alunos que participaram dessa pesquisa, fazem parte da história sobre o trabalho com o gênero depoimento, que eu contei na seção 3.1 desta dissertação. Muitos alunos postaram suas ansiedades, baseados no texto estudado em sala de aula. O conjunto de depoimentos dos alunos formou um material que pode ser consultado a qualquer momento, pelos alunos, mesmo depois de terminado o semestre. Tanto no momento de escrever suas ansiedades, como no momento de ler sobre as ansiedades dos outros alunos, esses podem refletir sobre como poderão se sentir seus futuros alunos, portanto quando discussões sobre esse tema acontecem, podem proporcionar momentos de reflexão sobre a prática dos futuros professores.

### **Uma aula expositiva**

Certa vez, em sala de aula, a professora Gabriela propôs aos alunos, professores pré-serviço, que eles se divissem em grupos e que cada grupo apresentasse para a sala quais regras gramaticais estruturavam as formas verbais que eles encontravam no trecho de texto analisado. Naquele momento, os professores pré-serviço estavam, de certa forma, ocupando o lugar de professores, ainda que estivessem como alunos e sendo constantemente avaliados durante a realização de uma tarefa. Não por estarem trabalhando com a gramática, com a estrutura da língua e com o conhecimento sistêmico. Mas porque estavam tendo a oportunidade de ocupar o espaço de professores, com abertura para dar voz ao eu professor que cada um poderia ter dentro de si.

Os alunos, naquela ocasião, optaram por dar uma aula expositiva, quando poderiam ter proposto outro tipo de atividade. Eles poderiam, a partir do espaço criado, dividir novamente a sala em grupos e, quem sabe, ter trabalhado com alguma dinâmica ou discussão em grupos das regras gramaticais.

Na minha época da graduação, lembro-me de que tive algumas raras oportunidades de ocupar o lugar de professora na sala de aula em que eu estudava. Para discutir alguma questão relacionada ao conhecimento sistêmico, eu só ocupava o espaço de professora nas aulas de monitoria de língua inglesa. Esses momentos eram produtivos para minhas reflexões como futura professora, pois eu ficava analisando o antes, o durante e o depois das aulas. Naquele momento, começaram a me inquietar questões relacionadas ao material didático, ao papel do aluno e do professor e ao caráter mecanicista e repetitivo que tinham minhas aulas.

Voltando o olhar para a turma pesquisada, retomo a questão de dar voz ao futuro professor. Talvez, nesse momento de dar uma aula expositiva para o restante da turma, ele tenha se visto no papel de professor e tenha refletido, em algum momento, sobre sua futura prática. Não sei se essa reflexão aconteceu, por parte dos alunos, futuros professores. Mas o espaço foi aberto e as oportunidades foram criadas, para que os alunos pudessem questionar posturas de professores, materiais de ensino de língua estrangeira, concepções de língua, ensino de gramática e estrutura da língua, entre outras questões.

### **3.7. Histórias de ser pesquisador**

Nesta seção, conto histórias relacionadas a ser pesquisador, partindo das experiências dos professores pré-serviço durante o desenvolvimento de sua pesquisa de PIPE. Há, dentro desse tema, uma história sobre a elaboração de perguntas de pesquisa, uma história sobre a escrita do termo de consentimento e uma história sobre a produção de painéis acadêmicos.

#### **O professor-pesquisador**

Uma das minhas inquietações, ao iniciar esta pesquisa, era em relação a como ensinar língua estrangeira e tratar de aspectos da formação de professores ao mesmo tempo, nas aulas do curso de Letras. Alguns pares da academia me faziam essa mesma pergunta. Parece que ainda existe uma concepção, entre alunos e professores do curso de Letras, de que é preciso separar, de um lado, as disciplinas responsáveis por ensinar a língua estrangeira, e, do outro lado, as disciplinas responsáveis pela formação do professor, isto é, as disciplinas ditas pedagógicas, de prática de ensino (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004), (GIMENEZ, 2005).

Como criar uma oportunidade para que os alunos vivenciassem experiências relacionadas a ser professor, à sala de aula, a materiais de ensino de língua inglesa, entre outros, era um questionamento presente nas minhas reflexões e durante o desenvolvimento desta pesquisa pude vislumbrar alguns possíveis caminhos. Um deles, a meu ver, foi a junção entre o ensino da língua inglesa e o desenvolvimento do PIPE (discutido na seção 2.3.3 desta dissertação). O PIPE era uma oportunidade para os alunos entrarem em contato com a sala de aula, já que iriam pesquisar como se dava o ensino de inglês para os deficientes auditivos e visuais. Essa união de ensino de língua inglesa com PIPE foi, para mim, interdisciplinar, pois uniu uma disciplina que é responsável por ensinar língua com uma pesquisa sobre o ensino dessa língua.

Os alunos postavam no fórum tudo que era relacionado à sua pesquisa, à medida que algumas questões eram tratadas em sala de aula, como, por exemplo, o tema da pesquisa, as perguntas do questionário que fariam com os entrevistados, o instrumento utilizado, etc. O aluno Francisco postou, inicialmente, seu tema de pesquisa e, como seu instrumento era uma entrevista, postou também as perguntas que faria ao participante:

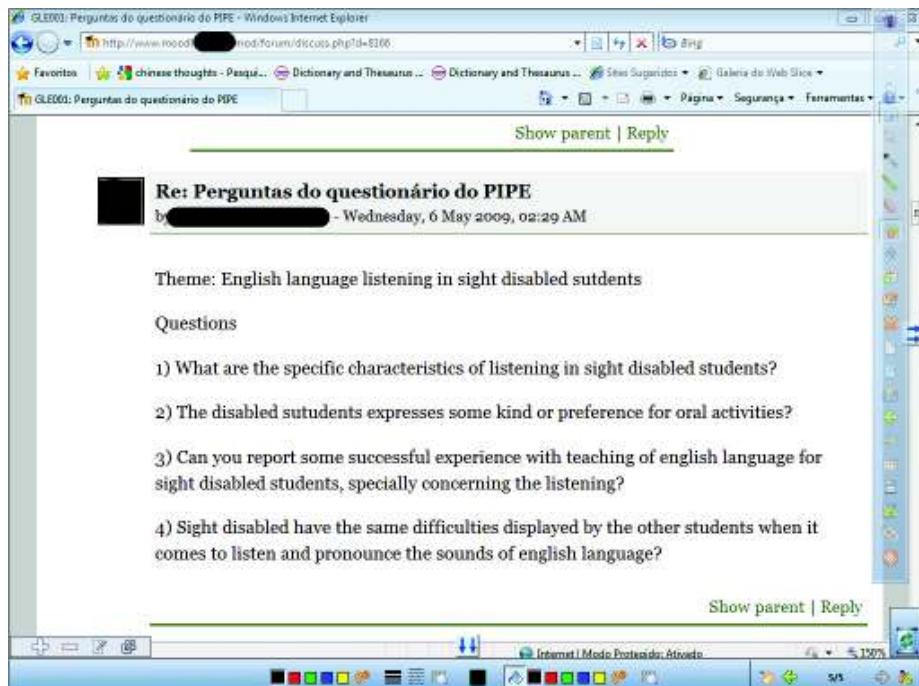


Ilustração 53 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 1

Conforme relatei na sequência didática 3, que trabalhou o gênero *FAQ*, quando a professora percebeu que muitas perguntas que davam margem somente a respostas como SIM ou NÃO (*Yes/No questions*) estavam sendo formuladas, ela propôs uma atividade que pudesse ser um espaço de reflexão sobre esta questão. Depois da aula que explorou as *FAQ* do site sobre painéis, o aluno Francisco sentiu a necessidade de reformular suas questões do questionário da pesquisa:

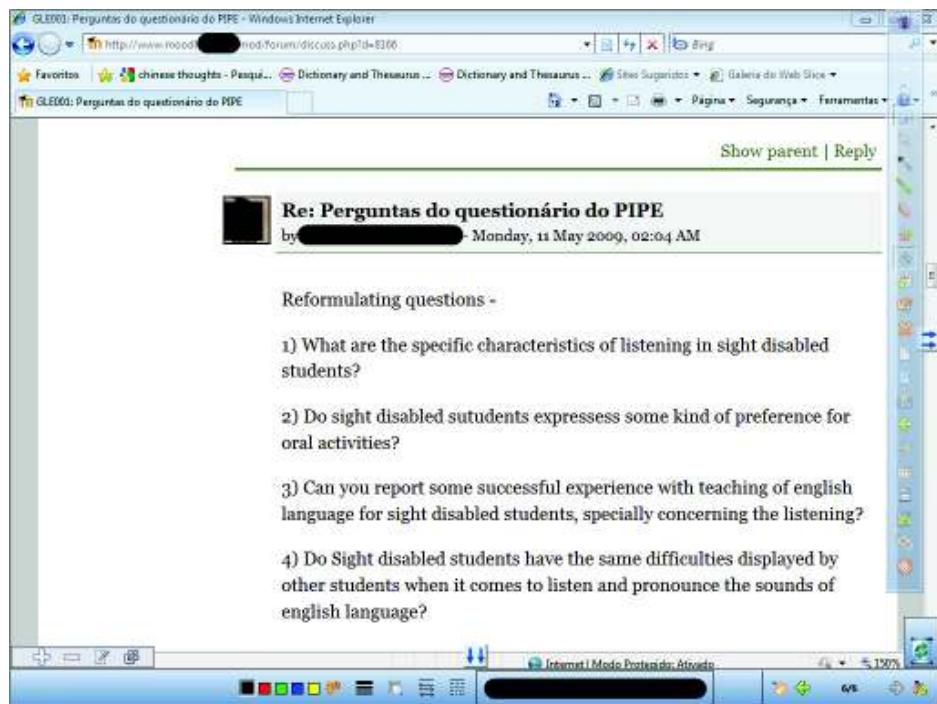


Ilustração 54 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 2

Ao fazer uma comparação entre as perguntas postadas no dia 06 de maio e as perguntas postadas no dia 11 de maio, percebo que o aluno Francisco corrigiu suas perguntas, mas as correções permaneceram no nível sistêmico, da estrutura da língua. Quanto às perguntas 2 e 4, Francisco acrescentou o auxiliar *do*, além de delimitar o tipo de deficiência do aluno que seria o foco de sua pesquisa:

06 de maio	<p>2) The disabled students expresses some kind or preference for oral activities?</p> <p>4) Sight disabled have the same difficulties displayed by the other students when it comes to listen and pronounce the sounds of english language?</p>
11 de maio	<p>2) <b>Do</b> <b>sight</b> disabled students express some kind of preference for oral activities?</p> <p>4) <b>Do</b> Sight disabled students have the same difficulties displayed by other students when it comes to listen and pronounce the sounds of english language?</p>

Quadro 17 - Evolução da formulação das perguntas feitas por Francisco.

Se essas perguntas tivessem sido as últimas a terem sido postadas por Francisco, a atividade teria contemplado somente o trabalho com o conhecimento sistêmico da língua, já que o aluno evoluiu para uma construção de perguntas mais apropriadas segundo a estrutura

da língua, mas sem atingir o objetivo maior da atividade, que consistia em criar oportunidades para que os alunos refletissem sobre o uso de *YES/NO questions* em suas pesquisas.

Parece-me que Francisco compreendeu que seria mais importante para ele, enquanto pesquisador, perguntas que fossem além das respostas de sim ou não, pois duas semanas depois ele reformulou suas perguntas e postou na plataforma as seguintes questões para seu questionário:

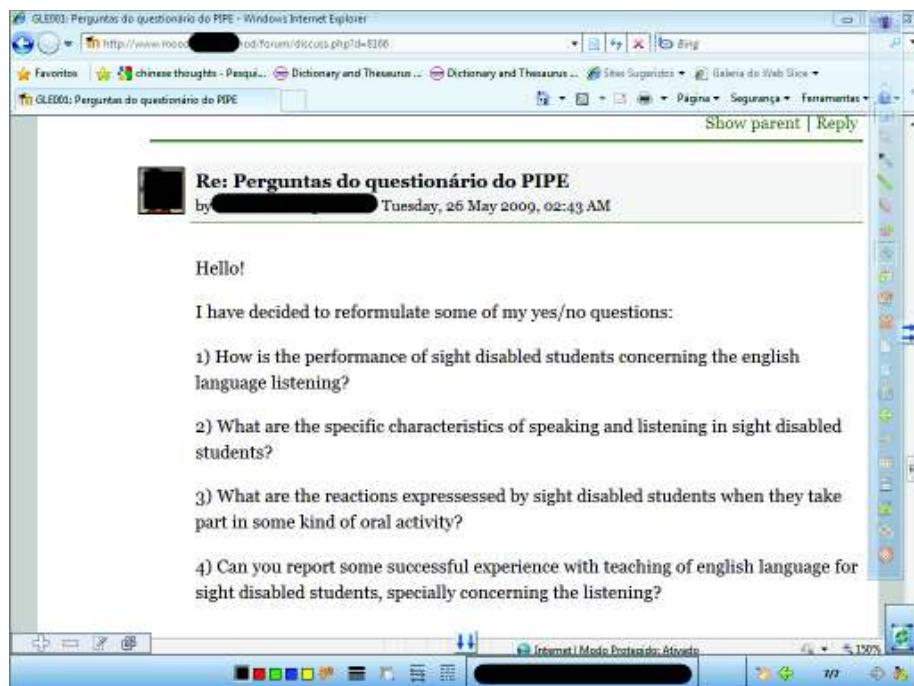


Ilustração 55 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 3

Diante dessas duas reformulações de perguntas, acredito que Francisco tenha compreendido melhor o processo de elaborar seu instrumento de pesquisa. Assim como ele, outros alunos também passaram a compreender melhor o processo de pesquisa, pelo menos quanto a perguntas de questionários e entrevistas, conforme as imagens a seguir.

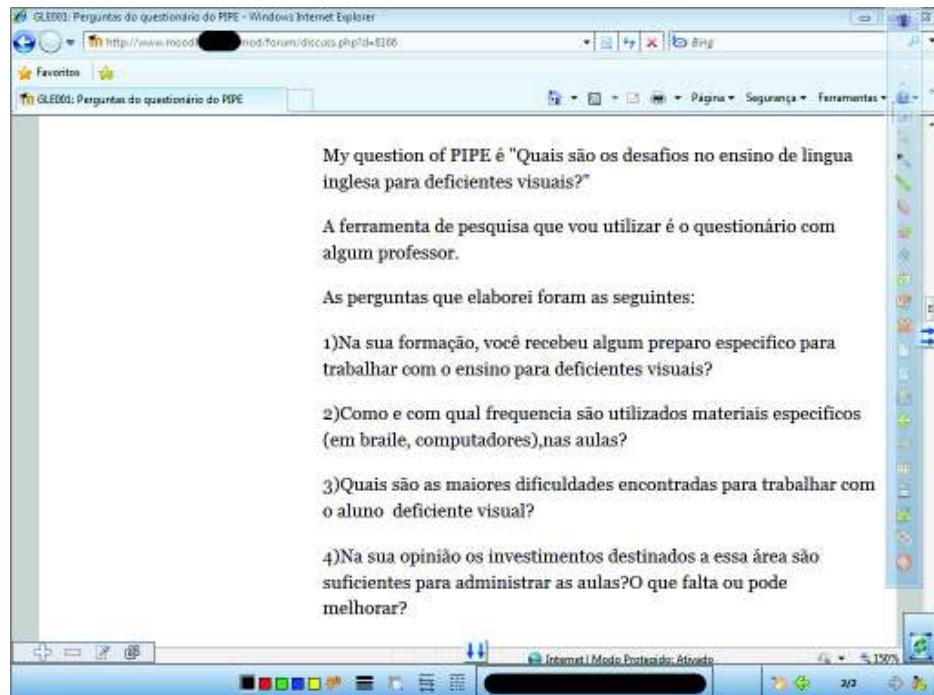


Ilustração 56 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 4

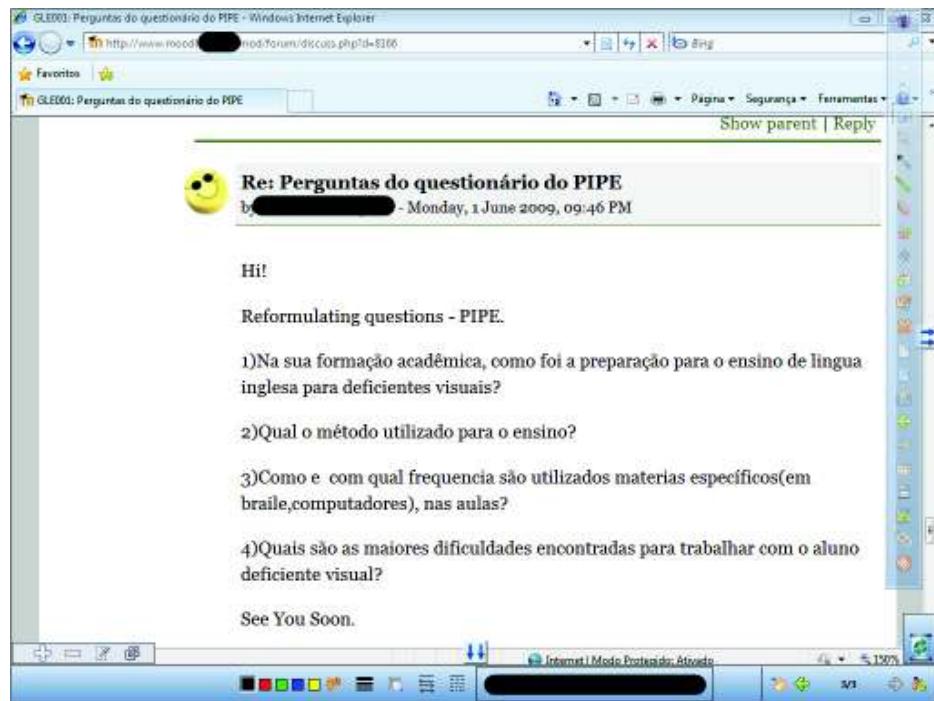


Ilustração 57 - Fórum PIPE - perguntas do questionário - participação 5

Nas duas imagens acima, vejo que a aluna Natalia reformulou suas perguntas do questionário que usaria em sua pesquisa de PIPE, depois que discutimos sobre as *YES/NO questions* em sala de aula e também na plataforma *MOODLE*. Para a preparação do PIPE e

durante todo o semestre pesquisado, foram realizadas discussões presenciais e a distância, entre a professora e os alunos, entre mim e a professora e entre mim e os alunos.

### **Elaborando um painel acadêmico**

Outra história de professores-pesquisadores é esta que começo a contar agora. É uma história sobre a elaboração de painéis. Os alunos desenvolveram uma pesquisa de PIPE e divulgaram os resultados dessa pesquisa em uma sessão de painéis realizada na universidade pesquisada, como relatado na seção 3.2 desta dissertação.

Durante meses, os alunos tiveram contato com outros painéis e puderam comparar algumas similaridades e algumas diferenças entre os painéis acadêmicos. Tiveram oportunidades de conhecer um *site* especializado em produção de painéis e trocaram informações sobre o que é necessário escrever em um painel, como escrever, por que e para quem escrever um painel acadêmico.

Quanto ao processo de aprendizagem vivido, os alunos envolvidos na elaboração dos painéis tiveram oportunidades de perceber as diversas formas de representação de resultados de pesquisa. Além disso, os alunos foram autores dos trabalhos, aprendendo a realizar pesquisa na área em que provavelmente atuarão como futuros professores. O fato de unir docência e pesquisa pode, a meu ver, contribuir para a prática desses alunos, professores pré-serviço, em relação a ser professor-pesquisador de sua própria prática.

A sessão de painéis da qual os alunos participaram foi composta pela exposição de vários painéis, diversificados quanto à forma de representação dos resultados das pesquisas. Todos foram escritos em língua inglesa, mas diferenciavam-se em relação ao tipo de papel, tipo de letra, tamanhos e cores. Alguns painéis foram impressos em gráficas, outros foram feitos a partir de recortes de jornal ou pedaços de cartolinhas, demonstrando criatividade e originalidade por parte de seus autores.

No dia da sessão de painéis, alguns dos painéis expostos foram os seguintes:

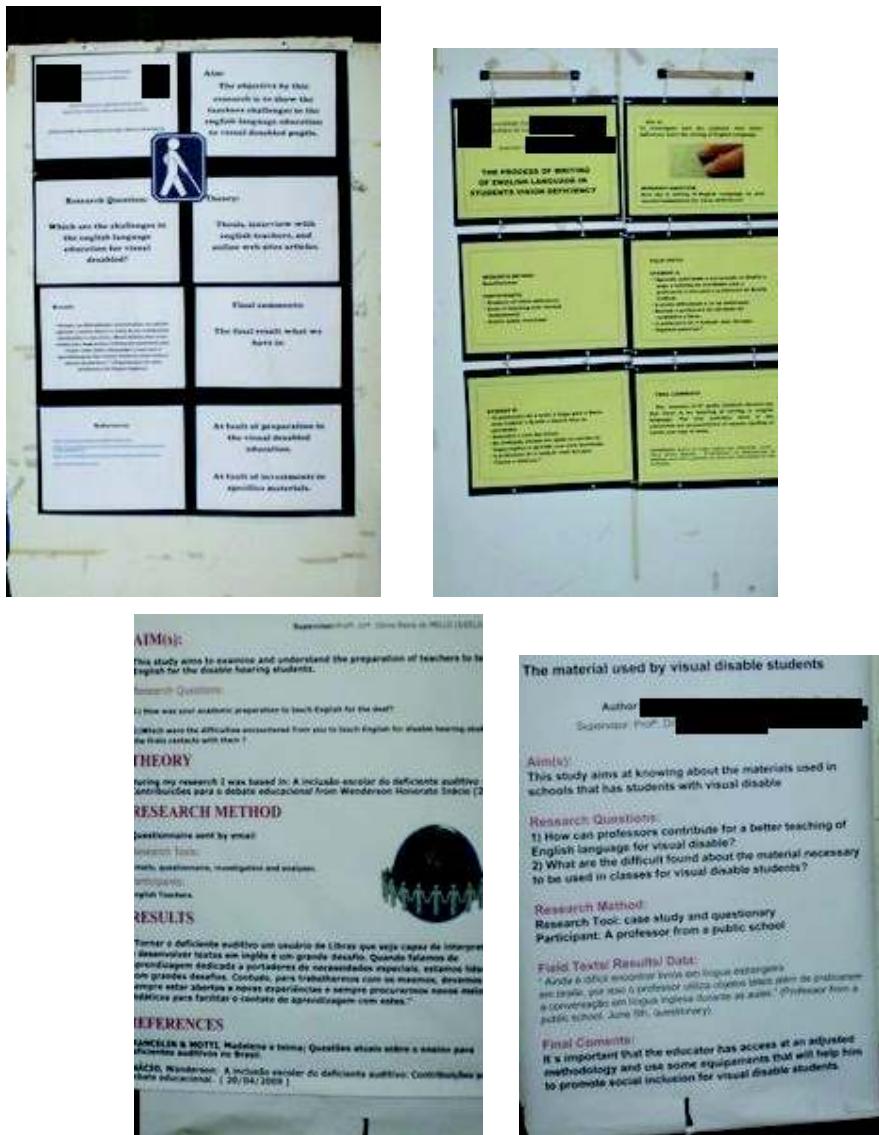


Ilustração 58 - Painéis apresentados pelos professores pré-serviço

Nesse processo de aprender a produzir um painel acadêmico, os alunos estavam lidando com uma mídia de divulgação de pesquisa e tiveram a oportunidade de trabalhar com um gênero que faz parte da vida de pesquisador (CRISTÓVÃO E SZUNDY, 2008).

### 3.8. Aprendendo sobre tecnologia

Nesta seção, reconstruo histórias sobre aprendizagem de utilização da plataforma *MOODLE*, como a utilização dos fóruns, dos *chats* e das ferramentas disponibilizadas na internet, que foram recursos utilizados para auxiliar os alunos durante o processo de aprendizagem de língua inglesa e de formação do professor.

## A utilização da plataforma *MOODLE*

Antes de entrar no campo de pesquisa, eu já tinha ouvido algumas histórias sobre a utilização do *MOODLE*. Alguns alunos da Universidade pesquisada me disseram que os alunos da graduação não costumavam utilizar o *MOODLE*, que eles não realizavam as atividades propostas, que eles, geralmente, não se engajavam e não tinham comprometimento com as aulas realizadas neste contexto de aprendizagem.

Diante da história que eu conhecia sobre o *MOODLE*, ficava me perguntando se seria diferente desta vez. Eu estava prestes a iniciar uma pesquisa em um contexto no qual a plataforma *MOODLE* era utilizada durante todo o semestre, mas minha inquietação era se os alunos se engajariam e se eles aprenderiam a utilizar essa tecnologia.

Outra inquietação da minha parte era em relação a como a utilização dessa plataforma virtual poderia contribuir para a aprendizagem da língua inglesa e para a formação do professor. Acredito que apesar do surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação, as aulas podem continuar possuindo um caráter de transmissão de conteúdos, reprodução, cópias e repetição, caso não exista uma postura do professor e do aluno de juntos produzirem conhecimentos, por meio de provocações, interações, colaborações e participações.

Durante as primeiras aulas das quais participei, percebi que alguns alunos tinham dificuldade em acessar a plataforma. A questão era, portanto, como esses alunos aprenderiam a utilizá-la como um contexto de aprendizagem.

Quando li os comentários postados no fórum 1, sobre os vídeos do alfabeto fonético, descrito na seção 3.2 desta dissertação, chamou minha atenção o fato de nenhum aluno ter discutido sobre a autonomia que esse tipo de conhecimento pode dar ao estudante. Além disso, o papel do professor também é uma questão a ser discutida a partir dos vídeos, pois neles temos disponível uma falante proficiente, que pode servir de apoio para nossos estudos, mas o professor na sala de aula não precisa necessariamente ter uma pronúncia perfeita, desde que ele crie oportunidades para que os alunos tenham contato com os vídeos.

## Utilizando as ferramentas *online*

O curso já tinha começado havia alguns meses quando comecei a perceber que alguns alunos estavam utilizando as ferramentas sugeridas pela professora da disciplina. No início, eu e a professora comentávamos constantemente na plataforma *MOODLE* e nas aulas presenciais sobre a necessidade da utilização de dicionários *on line*, gramáticas, tradutores, vídeos expositivos sobre a língua inglesa, etc. A ilustração 59 é um exemplo do tipo de sugestão que eu costumava fazer para os alunos, quando eu encontrava espaço para pedir a eles que utilizassem algum recurso tecnológico.

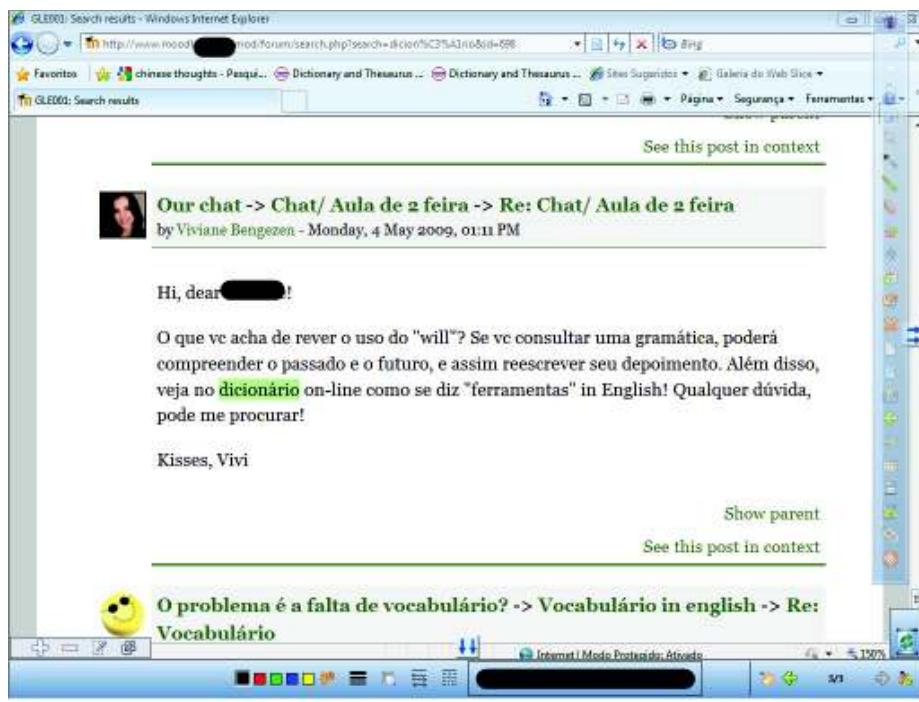
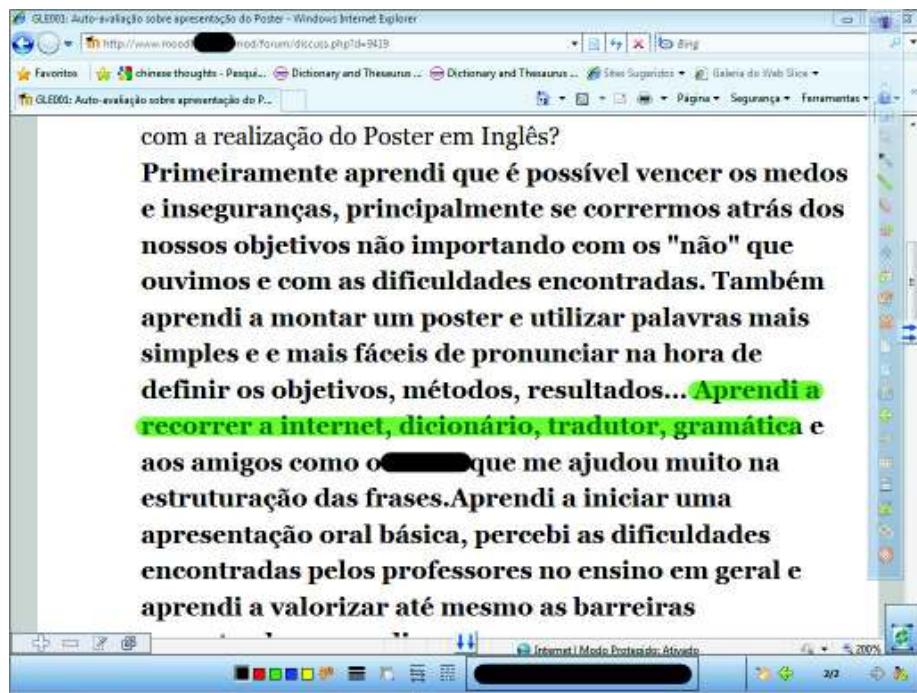


Ilustração 59 - Fórum Chat

Em sala de aula, o grupo discutia sobre algumas limitações e benefícios dessas ferramentas e a professora incentivava fortemente seu uso. Lendo e analisando as postagens do *MOODLE*, acredito que alguns alunos aprenderam a utilizar essas ferramentas que a tecnologia nos oferece atualmente. A ilustração 60 representa o pensamento de Poliana sobre a produção do painel em língua inglesa. A parte destacada é uma possibilidade de aprendizagem dos recursos *on line* utilizados pela aluna.



A ilustração 61 representa a página da plataforma *MOODLE* que continha os *links* para acesso de recursos que poderiam contribuir para a aprendizagem da língua inglesa e para a formação dos professores pré-serviço que quisessem utilizar tais recursos. Os alunos tinham acesso a um dicionário *online*, a uma gramática da língua inglesa *online*, a um *site* de atividades de compreensão oral, a um tradutor, a um artigo sobre *chat* educacional, a um *site* sobre produção de painéis acadêmicos, a *chats* com os colegas da disciplina e a um edital sobre bolsas de estudo no Canadá, para alunos brasileiros de graduação.

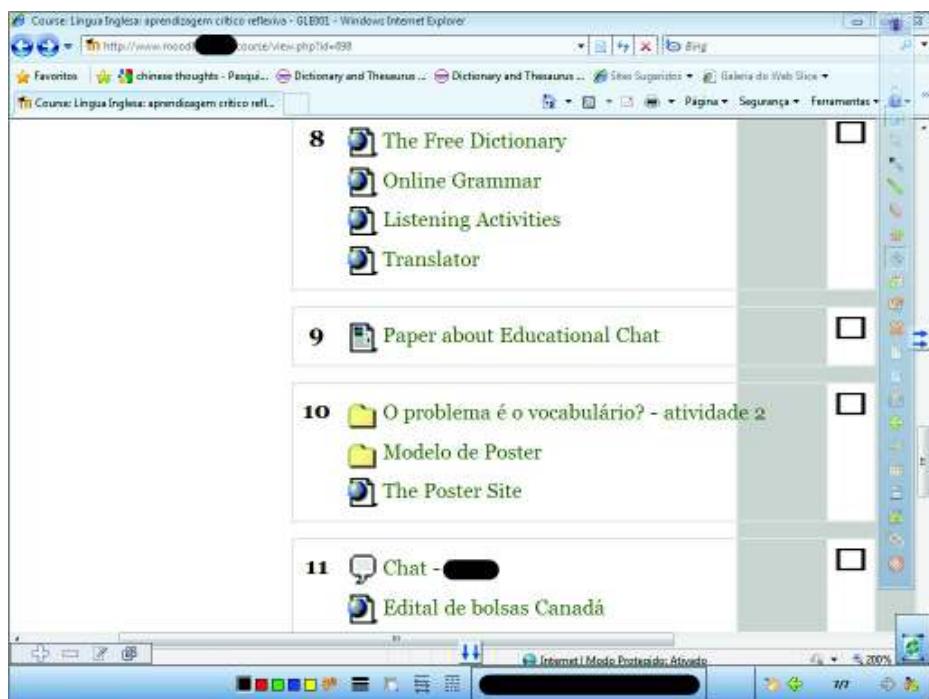


Ilustração 61 - *MOODLE - recursos da internet*

A meu ver, os espaços para utilização de recursos que auxiliam na aprendizagem de língua inglesa e na formação do professor foram criados. Ao analisar os textos de campo, acredito que alguns alunos aprenderam a utilizar esses recursos.

### 3.9. Histórias de aprendizagem de língua

Discuto aqui as oportunidades e as experiências de aprendizagem de conhecimento sistêmico durante as aulas da disciplina acompanhada.

#### Trabalhando com o conhecimento sistêmico da língua inglesa

Quando contei as histórias das sequências didáticas desenvolvidas no contexto de pesquisa, relatei as atividades realizadas na disciplina observada e o trabalho com os conhecimentos de organização textual, de mundo e sistêmico (BRASIL, 1998). Nesta história, busco pontuar somente o trabalho com o conhecimento sistêmico da língua inglesa. O quadro 17 representa uma sistematização do conhecimento sistêmico trabalhado durante o semestre pesquisado e apresenta uma relação entre cada sequência didática, a atividade desenvolvida e a estrutura gramatical da língua inglesa trabalhada.

Sequência didática	Atividades desenvolvidas	Conhecimento sistêmico trabalhado
<b>Sequência didática 1: o gênero depoimento</b>	Análise da estrutura dos depoimentos do artigo sobre ansiedades	Estrutura da frase: Sujeito – Verbo - Objeto ( S – V – O ) <i>Nouns / Verbs / Adjectives</i>
	Sistematização dos verbos encontrados no artigo sobre ansiedades	Tempos verbais (Presente, Passado dos verbos regulares – terminação <i>-ed</i> , Futuro e Infinitivo)
	Apresentação, em grupos, dos verbos encontrados no artigo sobre ansiedades	Auxiliar <i>do</i> Auxiliar <i>can/could</i> Forma contraída das orações negativas: <i>Don't</i> Futuro com <i>going to</i> Futuro com <i>Will</i>
<b>Sequência didática 2: o gênero painel</b>	Estabelecer objetivos da pesquisa do PIPE	Estrutura dos verbos que expressam objetivos de pesquisa. Exemplos: <i>This study aims at narrating...</i> <i>To analyze...</i> <i>To understand...</i> <i>To investigate...</i> <i>To describe...</i>
<b>Sequência didática 3: o gênero FAQ</b>	Leitura da seção <i>FAQ</i> do site sobre confecção de painéis acadêmicos	Estrutura das perguntas <i>Question words</i> Uso dos auxiliares <i>do/does</i> para formular perguntas
	Quadro de “ <i>YES/NO questions</i> ”	Tipos de respostas a perguntas iniciadas por: <i>Are there?</i> <i>Should I?</i> <i>Can I?</i> <i>Does/Do?</i>
	Quadro de “ <i>other questions</i> ”	Tipos de respostas a perguntas iniciadas por <i>question words</i>
<b>Sequência didática 4: o gênero comunicação oral acadêmica</b>	Sistematizar a estrutura das perguntas da seção <i>FAQ</i>	Ordem dos termos em perguntas: <i>question word – auxiliary verb – pronoun – main verb – object</i>
	Preencher os quadros a partir da análise das apresentações orais	Marcadores discursivos
		Grupos nominais
		Vocabulário
		Tempos verbais

Quadro 18 - Conhecimento sistêmico trabalhado

Conforme o quadro 17, a sequência didática 1, baseada no gênero depoimento, envolveu atividades de análise da estrutura dos depoimentos do artigo sobre ansiedades, sistematização dos verbos encontrados no artigo e apresentação, em grupos, dos verbos encontrados no artigo. Ao realizar essas atividades, os alunos da disciplina observada tiveram oportunidades de aprender (i) como se estrutura a frase em língua inglesa, observando a ordem Sujeito – Verbo – Objeto (S – V – O); (ii) a identificar algumas categorias gramaticais em língua inglesa, como, por exemplo, substantivos, verbos e adjetivos; (iii) a analisar alguns tempos verbais em língua inglesa, como o Presente, Passado dos verbos regulares – terminação *-ed*, Futuro com *going to*, Futuro com *will* e Infinitivo e (iv) sobre a utilização dos auxiliares *do*, *can* e *could* e suas respectivas formas contraídas na formação de frases negativas.

Quanto à sequência didática 2, baseada no gênero painel, os alunos da disciplina observada, ao desenvolverem as atividades relacionadas à formulação dos objetivos da pesquisa do PIPE, tiveram oportunidades de aprender quais são os verbos que expressam objetivos de pesquisa, como, por exemplo, *This study aims at narrating... To analyze... To understand... To investigate... To describe...*

Ainda conforme o quadro 17, durante o desenvolvimento da sequência didática 3, baseada no gênero *FAQ*, os alunos realizaram a leitura da seção *FAQ* do site sobre confecção de painéis acadêmicos e tiveram oportunidades de aprender como se estruturam as perguntas na língua inglesa, tanto as questões iniciadas por *question words* como as questões que começam com os auxiliares *do/does*. Além disso, ao sistematizar a estrutura das perguntas da seção *FAQ*, os alunos puderam analisar a ordem dos termos em perguntas: *question word – auxiliary verb – pronoun – main verb – object*.

A última sequência didática desenvolvida, baseada no gênero comunicação oral acadêmica, contou com a atividade de preencher os quadros a partir da análise das apresentações orais e, nesse caso, os alunos tiveram oportunidades de trabalhar com a compreensão oral das apresentações em língua inglesa.

No final do semestre, os alunos participaram da sessão de painéis, na qual estava sendo trabalhado o texto escrito e o texto oral, sobre assuntos relacionados a ser professor de língua estrangeira, ou seja, os textos faziam parte do universo cultural dos alunos. O conhecimento de mundo foi explorado, pois houve utilização de imagens nos painéis, o que, segundo os PCN (BRASIL, 1998), facilita a aprendizagem de conhecimento sistêmico e o engajamento discursivo do aluno. Alguns painéis expostos e que estavam sendo lidos, no momento da exposição, pelos outros colegas da disciplina, tinham desenhos, símbolos ou

fotos que representavam o ensino de línguas para deficientes auditivos ou visuais. Esses aspectos podem facilitar a lacuna deixada pela falta do conhecimento sistêmico, e podem fazer os professores pré-serviço se sentirem mais seguros para se arriscar na língua estrangeira.

## Lendo os textos dos colegas

Uma questão que considero relevante destacar é a importância da troca de informações entre os professores pré-serviço durante as aulas presenciais, na plataforma *MOODLE* e no dia da sessão de painéis. O espaço virtual da plataforma utilizada era uma oportunidade constante para os alunos que desejasse ler tudo que ficava registrado por seus colegas, por mim e pela professora. A ilustração 62 representa o que a professora Gabriela escreveu na página de acesso ao fórum 6.

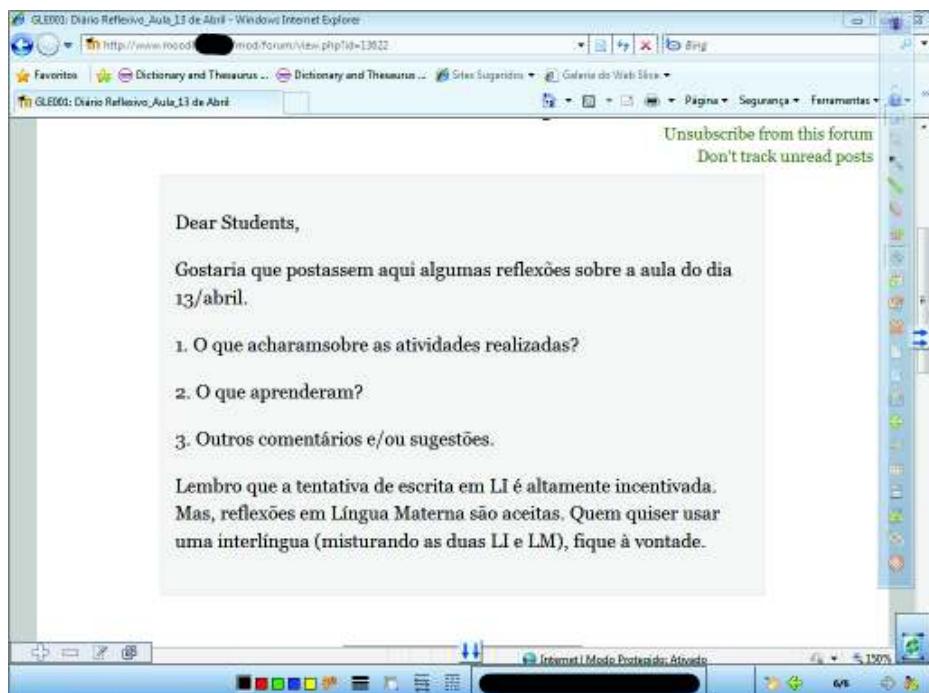


Ilustração 62 - Fórum Diário reflexivo

Todo aluno que consultasse esse espaço em busca de leitura em língua inglesa, encontrava um grande número de textos postados em inglês, como mostra a ilustração 63.

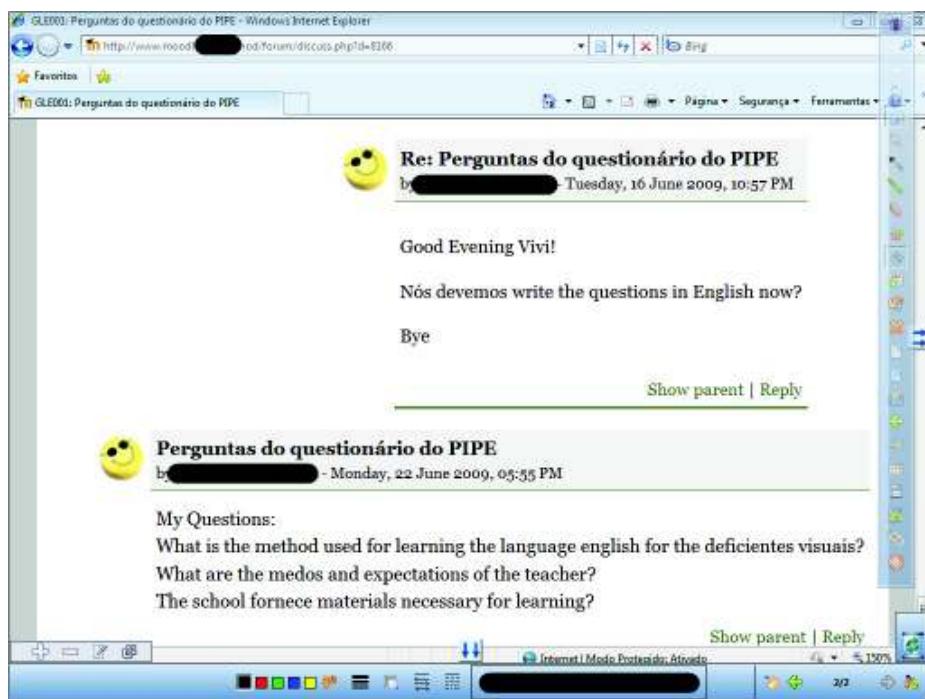


Ilustração 63 - Fórum Tema de PIPE

Esse espaço virtual estava à disposição de todos os alunos, durante todo o semestre e também depois que acabassem as aulas. Isto quer dizer que um aluno da disciplina pesquisada poderia acessar os registros do *MOODLE* mesmo durante o restante do curso. Ele poderá salvar os registros em seu computador pessoal ou em qualquer dispositivo de armazenamento, para consultas futuras.

Acredito que, nos próximos semestres, os alunos vão estudar sobre assuntos que foram tratados durante o primeiro semestre, e eles poderão voltar a ler o que ficou registrado no semestre anterior. Essa questão ajuda, a meu ver, a desfragmentar o curso de Letras, e proporciona ao aluno uma compreensão do todo. Ele pode perceber que o conhecimento construído em uma disciplina faz parte de uma rede de conhecimentos que, todos juntos, tornarão possível seu objetivo de tornar-se professor.

Lendo as produções dos colegas de sala, os alunos estão realizando atividades de leitura por meio da interação entre os pares da universidade e isso pode perdurar na sua vida como futuro professor. Ele poderá compreender a importância da troca de informações entre os colegas de profissão, caso venha a ser professor de língua estrangeira. A ilustração 64 é outro exemplo de registro de produção escrita da plataforma *MOODLE*.



Ilustração 64 - Fórum Vocabulário

No fórum de discussão da ilustração 64, acima, os alunos estão dando sua opinião sobre a importância do vocabulário no processo de ensinoaprendizagem de uma língua estrangeira. Alguns alunos consideram o trabalho com vocabulário importantíssimo, mas outros consideram que deve haver um equilíbrio entre aprender vocabulário, conhecer o contexto, ler as imagens, compreender a estrutura das orações, entre outros.

Os alunos que leem esse fórum em busca de informações sobre a importância do vocabulário encontram opiniões diferentes, argumentos a favor e argumentos contra determinada situação. É um espaço que possibilita a esse leitor que exerce a leitura de forma significativa, já que o assunto é de seu interesse. É também uma forma de registrar sua própria voz e possibilitar que ela chegue a outras pessoas do seu meio social.

### Identificando os cognatos

O fórum 2 era um espaço destinado aos alunos que desejasse postar comentários sobre as atividades realizadas em sala de aula. Uma questão postada pela aluna Natália me chamou a atenção para o fato de que ela nunca “tinha pensado na possibilidade de compreender melhor um texto em inglês procurando palavras parecidas com o português”, conforme a ilustração 65.



Ilustração 65 - Fórum *Why do I want to learn English?*

Até aqui, relatei as histórias sobre a aprendizagem de leitura em língua inglesa. Passo agora a construir histórias de produção escrita. Durante todo o semestre, houve oportunidade de produção oral e escrita, mas nesta seção o foco é a produção escrita dos painéis. As experiências relatadas a seguir são aquelas vivenciadas pelos alunos-participantes da pesquisa, que estão relacionadas à produção escrita em língua inglesa.

## **Chegou o grande dia! – A sessão de painéis**

Era 29 de junho de 2009. Acordei um pouco ansiosa, pois finalmente tinha chegado o dia da apresentação dos painéis que os professores pré-serviço, participantes da minha pesquisa, tinham buscado produzir ao longo do semestre e eu tinha expectativas sobre como seriam as apresentações. Foram meses de preparação, ensinamentos, aprendizagem, trocas de experiências e dedicação, por parte dos alunos, da professora, da monitora e também de minha parte, como pesquisadora.

Fomos ao Centro de Convivências da Universidade às 19h. Senti que alguns alunos estavam apreensivos, outros demonstrando ansiedade, e todos iniciamos o trabalho de montar a exposição. O espaço ficou assim:



**Ilustração 66 - Sessão de painéis**

Durante o trabalho com o gênero painel, conforme relatei na seção 3.1.2 desta dissertação, os professores pré-serviço passaram 24 aulas aprendendo como produzir um

painel acadêmico, para apresentar resultados de pesquisa. Eles analisaram diversos painéis autênticos, que já tinham sido apresentados em sessões acadêmicas e aprenderam quais são os “movimentos” do texto de um painel. Os professores pré-serviço aprenderam que o painel possui um aspecto sintético, que deve ser produzido por meio de tópicos, que o título deve sintetizar todo o trabalho e que o nome do autor deve vir logo abaixo do título. Era a primeira vez que esses alunos estavam criando um trabalho de sua própria autoria.

A ilustração 67 é uma cópia do painel criado por Marcella e postado por ela, na plataforma *MOODLE*.

**Universidade Federal de [REDACTED]**  
**Instituto de Letras e Lingüística**

**The education of English language for children with auditory deficiency**

Author: [REDACTED] ( [REDACTED] - Brasil)

Supervisor: Prof. Dr. [REDACTED] ( [REDACTED] )  
 Pesquisadora Viviane BENGEZEN (ILEEL/UFU)

**Aim(s):**

Analysing the teaching of English language for children with auditory deficiency and understand the difficulty ofter.

**Research Questions:**

1) What's the teach of English language for children with auditory deficiency?

**Theory / Background Knowledge:**

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt)  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_1.php?t=04b](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_1.php?t=04b)  
<http://www.pedagogia.com.br/artigos/auditiva/>

**Research Method:** Case Study (Nunan, David)

**Research Tools:** Questionary and online research

**Participants:** instructors of English language for children with auditory deficiency.

**Results:** “As crianças não têm preconceito com colegas que possuem deficiência auditiva, pelo contrário, são prestativas e sempre ajudam seus colegas. Na verdade são os adultos que possuem preconceito com pessoas com deficiência.”  
 “Não existe um método específico para ensinar as crianças com deficiência auditiva. Tento trabalhar com o concreto, para que elas sintam e aprendam algo, com a ajuda da intérprete.”



**Final Comments:**

Is difficult but not impossible to teach.

**References:**



Já no dia da sessão de painéis no Centro de Convivências, Marcella apresentou seu painel em um formato diferente. A ilustração 68 é uma foto tirada do painel de Marcella no dia da apresentação.

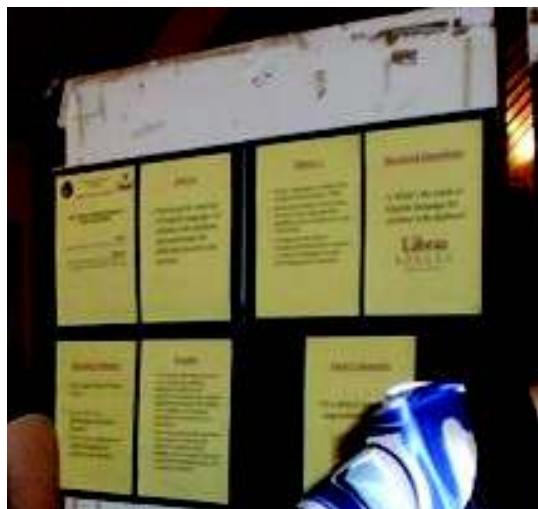


Ilustração 68 - Foto do painel de Marcella

Em termos de ensino de língua, acredito que Marcella aprendeu a produzir um texto de painel acadêmico, em língua inglesa. A professora pré-serviço criou um painel que de fato comunica os resultados de sua pesquisa. O título do painel sintetiza o trabalho realizado, há um objetivo de pesquisa coerente e uma questão de pesquisa. Marcella também expôs de forma clara e objetiva quais os instrumentos de pesquisa que ela utilizou, quais foram os participantes e escreveu os comentários finais, tudo em língua inglesa. Além disso, Marcella utilizou, em seu painel, duas imagens que auxiliam a leitura do texto como um todo. A meu ver, os poucos erros gramaticais encontrados no painel não comprometem a compreensão do texto.

Como aluna do primeiro semestre do curso de Letras, Marcella escreveu um texto significativo e compatível com as expectativas da professora da disciplina, já que está relacionado com o meio social onde Marcella vive como aluna do curso de Letras e professora de línguas pré-serviço. Tomando como referencial o teórico sócio-interacionista Vygotsky (1986), aprender não significa apenas memorizar conteúdos e não ocorre de modo solitário, mas consiste em um processo compartilhado e construído com o outro. Por isso considero que Marcella efetivamente aprendeu língua inglesa, tendo seu painel como parte do resultado desta aprendizagem.

A produção do painel pode ser vista como aquilo que Marcella construiu a partir das interações em sala de aula e na plataforma MOODLE, comigo, com os colegas de classe, com a professora e com a monitora. Se levarmos em conta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky (1986), a construção do painel é uma conquista já efetivada e é algo que Marcella já aprendeu. Refere-se ao nível de desenvolvimento real. Entretanto, pensando no nível de desenvolvimento potencial, ela poderá construir textos mais complexos futuramente, tendo este painel como um dos degraus necessários para se atingir um nível acima.

Todos os alunos tiveram a oportunidade de postar seus painéis na plataforma *MOODLE*, inclusive todas as versões pelas quais os trabalhos tinham passado. A ilustração 69 é uma cópia da página do *MOODLE* que os alunos acessavam para postar seus painéis.

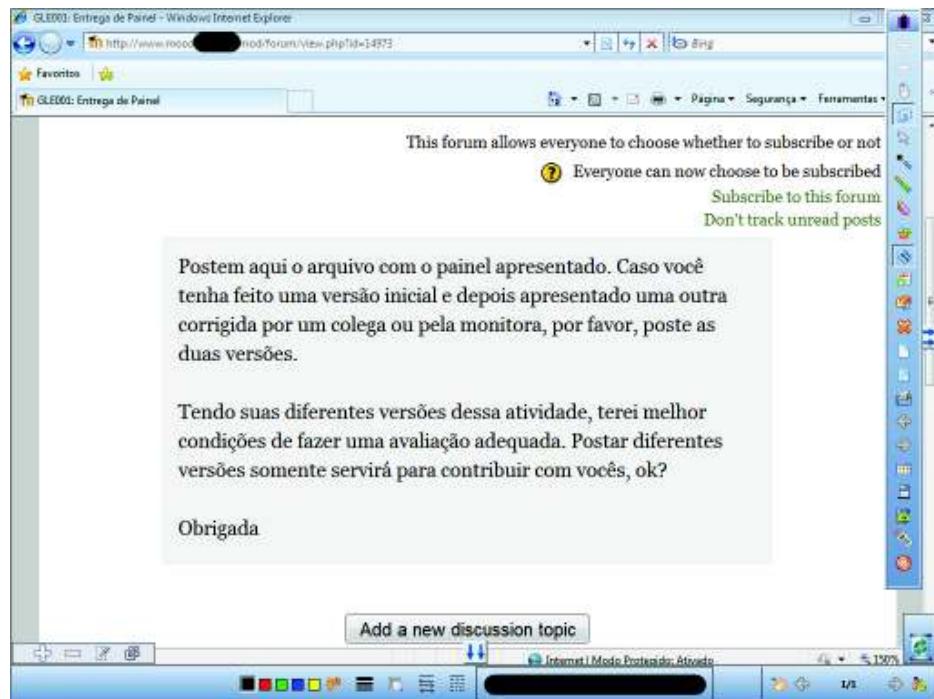


Ilustração 69 - Fórum Entrega de painel

O painel do aluno Ricardo, exposto a seguir, configura-se também como um exemplo daquilo que os alunos aprenderam em termos de língua. A ilustração 70 representa uma versão inicial de seu painel.

Ricardo trocou e-mails comigo para poder melhorar seu painel. Como a monitora de língua inglesa era a responsável por tirar dúvidas relacionadas à língua, eu somente destaquei alguns aspectos metodológicos. Disse para ele rever a pergunta de pesquisa, que não era a pergunta feita ao participante, mas era o tema da sua pesquisa, em forma de questão, como ele

já tinha postado no *MOODLE*. Além disso, sugeri que ele modificasse o método apontado, como já tinha sido discutido em sala de aula (a professora Gabriela sugeriu que todos utilizassem o método “estudo de caso”, conforme Nunan) e também pedi para que ele voltasse à plataforma *MOODLE* e buscasse as respostas para as suas dúvidas sobre o tamanho do painel no *site* sobre painéis e nos fóruns da plataforma, que ficavam registrados e poderiam ser revisitados sempre que necessário. Depois de alguns ajustes, Ricardo construiu a versão final, representada pela ilustração 71.

Universidade Federal de ██████████  
 Instituto de Letras e Lingüística

**Teacher that are not expert with deficient students**

**Author:** ██████████ (████████ - Brasil)

**Supervisor:** Prof. Dra. ██████████

**Aim(s):**

My aims are the expectation of not expert teacher with deficient students and how they would work with this kind of students

**Research Questions:**

- 1) **How do you see the main difficulties of a deficient student learn the English language?**
- 2) **How do you think that you would work in this situation?**

**Research Method:**

Narrative Inquiry (Clandinin, 2007).

Research Tools: Questionnaire

Participants: Teacher that are not expert with deficient students.



**Field Texts / Results / Data:**

*"Um ponto importante para deficientes auditivos é em relação à associação: grafia e som que não seguem um padrão específico. Muitas palavras são escritas de uma determinada forma, porém sua leitura é totalmente diferente."*  
 (Questionnaire)

*"A maior satisfação para um professor que se depara com essa situação é visualizar o progresso diário desses alunos."* (Questionnaire)

**Final Comments:**

**Hard work with prejudices and difficulties but satisfactory.**

**Some hope for who already has so much difficulty.**

**Universidade Federal de [REDACTED]  
Instituto de Letras e Linguística**

## **Teacher that are not expert with deficient students**

**Author:** [REDACTED] - Brasil)

**Supervisor:** Profª. Dra. [REDACTED]

### **Aim(s):**

My goal is the study of the expectations of English teacher with no experience with disabled students, and how this kind of teachers would work with this type of students.

### **Research Questions:**

What are the fears and expectations of a teacher with no experience to teach English to disabled students?

### **Research Method:**

Case Study (NUNAN)

Research Tools: Questionnaire

Participants: Teachers that are not experts with deficient students.



### **Field Texts / Results / Data:**

*"Um ponto importante para deficientes auditivos é em relação à associação: grafia e som que não seguem um padrão específico. Muitas palavras são escritas de uma determinada forma, porém sua leitura é totalmente diferente."*  
(Questionnaire)

*"Eu acho que a maior satisfação para um professor que se depara com essa situação é visualizar o progresso diário desses alunos."* (Questionnaire)

### **Final Comments:**

**Hard work, with prejudices and difficulties but satisfactory.**

**A bit of hope for those who already have great difficulty.**

As duas versões anteriores foram postadas por Ricardo, na plataforma *MOODLE*. No dia da sessão de painéis que ocorreu no Centro de Convivências, ele apresentou a versão final, impressa, como mostra a ilustração 72.



Ilustração 72 - Painel de Ricardo - versão impressa

Ao comparar a versão inicial com a versão final do painel de Ricardo, percebo que ele alterou o período que expressa seu objetivo de pesquisa. Na versão inicial, ele escreveu:

- *My aims are the expectation of not expert teacher with deficient students and how they would work with this kind of students.*

Na versão final, ficou assim:

- *My goal is the study of the expectations of English teacher with no experience with disabled students, and how this kind of teachers would work with this type of students.*

Outra alteração realizada por Ricardo foi quanto à questão de pesquisa. Na versão inicial, Ricardo escreveu o seguinte:

*Research Questions:*

- 1) *How do you see the main difficulties of a deficient to student learn the English language?*
- 2) *How do you think that you would work in this situation?*

Na versão final, Ricardo escreveu o seguinte:

Research Questions:

- *What are the fears and expectations of a teacher with no experience to teach English to disabled students?*

Ao acompanhar o trabalho que Ricardo teve, desde a postagem da primeira versão para que eu pudesse orientá-lo sobre as alterações necessárias, até a troca de informações com os colegas e com a professora para chegar a apresentar a versão final, pude perceber que ele buscou expressar os resultados de sua pesquisa de PIPE em língua inglesa.

## PRÓXIMOS MOVIMENTOS... (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Desde o início desta dissertação, tenho buscado atingir meu principal objetivo de pesquisa, que foi analisar e refletir sobre as histórias de formação do professor de inglês no curso de Letras. A partir da reconstrução das histórias dos alunos da disciplina pesquisada e das minhas próprias histórias, busquei alcançar meus objetivos específicos, que foram:

- 1) Observar e narrar histórias de aprendizagem de língua inglesa dos alunos da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, do curso de Letras de uma universidade brasileira;
- 2) Analisar a formação desses alunos como futuros professores de língua inglesa;
- 3) Analisar minha própria experiência de formação continuada vivida durante todo o processo de pesquisa.

A fim de alcançar esses objetivos, procurei responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como é a aprendizagem de língua inglesa nas aulas da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva do curso de Letras de uma universidade federal brasileira?
- 2) Como a formação de professores pré-serviço é abordada nas aulas da disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva?
- 3) Como o vivenciar do processo de pesquisa no contexto estudado pode contribuir para minha formação continuada?

Ao responder à minha primeira questão de pesquisa, eu construí histórias sobre ensinoaprendizagem de língua inglesa. Nas aulas observadas, a aprendizagem acontecia por meio de oportunidades criadas para que os alunos desenvolvessem a compreensão escrita, a compreensão oral, a produção escrita e a produção oral em língua inglesa, ao trabalharem com gêneros orais e escritos, durante o desenvolvimento das sequências didáticas.

Ao terem contato com os gêneros depoimento, painel, *FAQ* e comunicação oral acadêmica, os alunos desenvolveram diversas atividades que se configuravam como

oportunidades de aprendizagem e articulação entre o conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico. Ao desenvolverem a pesquisa de PIPE em língua inglesa, os alunos tiveram oportunidades de desenvolver a autonomia e de ser autores, de fato, de seus trabalhos.

Uma questão que me chamou a atenção durante a troca de *e-mails* com os alunos foi que grande parte deles deixou para a última hora o trabalho de confeccionar os painéis e tirar dúvidas que poderiam ter sido mais discutidas durante o semestre. Parece-me que esses alunos, talvez pela história de aprender que viveram na escola, não percebiam essa atividade processual, de construir, trocar experiências, reconstruir, e assim por diante, como uma forma efetiva de aprendizagem. Penso nisso ao fazer um movimento retrospectivo em direção às minhas aulas na escola, em que eu entregava trabalhos prontos, sem terem passado pelo olhar da professora ou de outra pessoa, antes da entrega final.

Entretanto, mesmo apresentando uma aparente resistência às atividades propostas, o fato é que, ao final do semestre, os alunos produziram seus painéis e fizeram suas apresentações no Centro de Convivências, alcançando os objetivos estabelecidos pela disciplina.

Quanto à segunda questão de pesquisa, construí histórias sobre ser professor, ser pesquisador e uso da tecnologia. Na disciplina pesquisada, a formação do professor é abordada de forma holística, pois ao proporcionar aos futuros professores uma formação linguística, ou seja, de ensinoaprendizagem de língua inglesa, cria, durante o processo, oportunidades para reflexão sobre o que é ser professor de língua inglesa, sem fragmentar os dois tipos de formação.

Ao unir o projeto do PIPE com a disciplina Língua Inglesa: aprendizagem críticorreflexiva, os alunos tiveram oportunidades de pesquisar contextos de ensino de língua inglesa para deficientes auditivos e visuais e utilizar a língua inglesa para apresentar os resultados de sua pesquisa. Além disso, os futuros professores utilizaram uma plataforma virtual de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem de como recorrer à tecnologia para construir conhecimento sobre língua estrangeira, processos de aprendizagem e pesquisa. Sob o tema *Aprendendo a usar a tecnologia*, há histórias de utilização de recursos *online*, como gramática, dicionário, tradutor e *sites* relacionados ao universo acadêmico, há histórias sobre a utilização dos fóruns e *chats* e há histórias de concepções de ser professor.

Existe o professor que acredita que pode conduzir os alunos, que pode fazê-los compreender alguma coisa e que pode mudar as crenças de seus alunos, entre outros poderes, ou seja, para esse tipo de professor, é possível abrir a cabeça do aluno e colocar informações

dentro de sua mente, e eu muitas vezes me vi no lugar desse tipo de professor, durante a escrita do meu texto de pesquisa.

Mas existe também um professor que acredita que pode simplesmente criar oportunidades para que seus alunos aprendam. Esse professor espera que os alunos possam ou não aprender, pois sabe que há vários fatores influenciando o processo de aprendizagem, como constituição identitária, inconsciente, histórias de vida e experiências. Foi sobre esse segundo tipo de professor que aprendi ao vivenciar esta experiência durante a pesquisa.

Outra questão sobre a formação de professores vivida pelos professores pré-serviço foi a própria forma de se trabalhar o texto sobre ansiedades, pois não foi cobrado que eles traduzissem todo o texto, nem foi trabalhada alguma questão gramatical descontextualizada (BRASIL, 1998). O trabalho com o conhecimento sistêmico, ou seja, com a estrutura da língua, não foi deixado de lado, mas não era a parte mais importante das aulas. O exercício de separar as perguntas que tinham SIM ou NÃO como respostas das outras perguntas, por exemplo, foi uma oportunidade de se refletir sobre perguntas de pesquisa. Criava-se, assim, um espaço no qual o professor pré-serviço podia se reconhecer também como pesquisador.

A história do gênero painel também retrata um espaço de reflexão sobre a formação do professor-pesquisador. Mais uma vez, pela forma como as atividades eram trabalhadas em sala de aula, pois os professores pré-serviço não ficavam somente ouvindo teorias e conceitos sobre como produzir um painel acadêmico (CLANDININ; CONNELLY, 2000; DEWEY, 1976), mas, pelo contrário, tiveram oportunidades de analisar painéis autênticos, comparar diferentes tipos de painéis, perceber as características de um painel, entre outras questões.

Retomando a questão do tipo de formação dos cursos de Letras no Brasil, apontado por Celani (2001), que segue o modelo 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura, no caso desta pesquisa é diferente. A proposta de formação vinculada às disciplinas do primeiro semestre do curso propiciam outro tipo de formação, que pode ser de um modelo 4 e 4 (quatro anos de curso e quatro anos de formação pré-serviço). Quanto aos modelos de formação de professores trazidos no capítulo teórico desse estudo, parece-me que o processo de formação de professores do contexto da minha pesquisa tem relação com os modelos apontados por Wallace (1991), por Ortiz (2002) e o modelo de formação críticorreflexiva-colaborativa que representei a partir de Gimenez (2007).

Do modelo de mestria ou experiência (*the craft model*), acredito que a relação se dá pelo papel do professor, pois ainda vejo como forte a influência que o fazer do professor exerce sobre a aprendizagem do professor pré-serviço de como ser professor. Há relação, também, com o modelo da ciência aplicada (*the applied science model*), quando utilizamos os

resultados de pesquisas para tratar de formação e ensinoaprendizagem de línguas na graduação, embora busquemos não ser dogmáticos. Quanto ao modelo reflexivo (*the reflective model*), foi o que mais contribuiu para a constituição do modelo de formação críticorreflexiva-colaborativa, que é o que mais se aproxima do modelo proposto no contexto dessa pesquisa.

Quanto à terceira questão de pesquisa, construí histórias sobre minhas experiências da época da graduação, que foram o ponto de partida para iniciar esta pesquisa, e sobre minhas experiências vividas durante este estudo. Ao escrever histórias sobre a formação inicial dos professores pré-serviço, pude compor sentidos da minha própria história de formação continuada.

Ao iniciar este processo de pesquisa, muitas inquietações sobre a formação do professor tomavam conta dos meus pensamentos. Eu chegava à instituição pesquisada trazendo experiências de uma formação que deixava muito a desejar em relação a ser professora e ser pesquisadora. Meu desejo era conhecer outra perspectiva, uma abordagem de ensino e de aprendizagem de línguas que fosse diferente daquela que eu tinha vivido na graduação.

Eu acreditava que encontraria algumas respostas às minhas inquietações, graças ao novo currículo da IES onde realizei a investigação e graças ao próprio currículo da professora da disciplina observada. Porém, depois de ter vivenciado o processo de pesquisa, pelo caminho da pesquisa narrativa, ainda tão novo para mim, pude perceber que não havia respostas, mas muitos caminhos possíveis e possibilidades de portas a serem abertas.

Percebi que minha história de aprendizagem e de formação foi permeada por muitos bloqueios que me impediram de ousar e de criar, já que eu sempre estava acostumada a certos movimentos repetitivos e a obedecer comandos, durante toda minha vida na escola. Por outro lado, a abordagem pesquisada e a pesquisa narrativa foram o início de um caminho mais livre, com mais improvisos e menos medo dos tombos.

A maneira como as atividades foram desenvolvidas nas aulas foi fundamental para que eu pudesse compreender a abordagem utilizada, pois quando somente se fala das teorias de ensinoaprendizagem, como, por exemplo, na educação bancária de Freire (1972), no professor detentor e transmissor de conhecimento, em oposição ao professor que constrói junto com os alunos e cria espaços de discussões, as questões ficam abstratas para quem aprende. Entretanto, quando se vive as situações de sala de aula como as que eu vivi, é possível refletir sobre histórias futuras de educação preocupada em formar alunos criativos, críticos e autônomos.

Ao contar a história sobre meu papel no *chat*, aprendi que assim como eu não consegui estabelecer meu lugar na paisagem, não ficou definido, de forma rígida, o lugar que os alunos deveriam ocupar durante as aulas. Esta questão me faz refletir sobre os papéis desempenhados pelas pessoas nos diversos espaços sociais. Na educação, seja na escola ou na universidade, parece-me que os envolvidos não possuem papéis determinados e não devem ocupar lugares intransponíveis na paisagem educacional. Há momentos em que o aluno aprende, há momentos em que o aluno ensina, há muitas trocas de experiências, há interações e colaborações. O professor, por sua vez, ensina, aprende, erra, muda suas estratégias, muda seu modo de pensar, acerta e está em constante processo de aprender a ser professor. Eu, como pesquisadora, desempenhei o papel de aluna, de professora, de mediadora, dependendo do momento vivido, e muitas vezes entrei em conflito por querer estabelecer um lugar definitivo na paisagem pesquisada.

Quanto às limitações deste trabalho, destaco a falta de voz que percebo no decorrer da escrita dos textos de pesquisa. Como pesquisadora iniciante, assumo que faltou autoria e que houve dificuldade em construir meu próprio texto, sem ficar reproduzindo a fala dos teóricos. Encontrei grande dificuldade em me posicionar criticamente diante das questões tratadas e esse aspecto se refletiu no capítulo de fundamentação teórica, que deveria ter sido melhor discutido. Entretanto, percebi e passei a entender o que é autoria e isso já é um início para viver histórias futuras como professora e como pesquisadora.

Minha constituição como pesquisadora narrativa está começando agora. A composição dos textos de campo foi dificultada pelo grande número de participantes e pela minha falta de foco. No meio do caminho, durante várias vezes, perdi o foco dos meus objetivos e relatei fatos desconectados do principal objetivo deste estudo, que era analisar como ocorre a formação dos professores pré-serviço. Quanto ao recontar das histórias, acredito que já dei os primeiros passos, mas sei que ainda há um longo caminho a ser percorrido em direção a melhores compreensões do que seja a composição de sentidos e a análise do material documentário. Tive muitas dificuldades em expressar como é o caminho da minha própria construção de sentidos, por meio da utilização da metáfora da criação de coreografias. Tive receio em utilizar uma linguagem diferente, por não conseguir me desvincular de uma escrita conservadora, com a qual convivi durante toda minha vida escolar. Era como se eu sempre tivesse colocado minhas histórias em compartimentos, querendo esconder meu eu bailarina e coreógrafa quando o assunto era a sala de aula da escola, da faculdade e da graduação. Eu não expressava os entrecruzamentos das minhas histórias de vida.

Outra limitação deste trabalho é que eu não gravei as apresentações dos painéis, realizadas pelos alunos da disciplina observada. Assim, só pude analisar o produto escrito do que os alunos aprenderam, mas não tive material da sua produção oral. Uma possibilidade seria ter acompanhado somente um aluno e ter desenvolvido uma pesquisa narrativa com esse aluno e dessa forma diminuindo a quantidade de textos de campo e mantendo um foco nas suas histórias de formação inicial de professor.

Como pesquisadora, aprendi que ao entrar no campo de pesquisa, eu precisava estar mais atenta a todas as experiências que vivi, sem tomar por certo alguns aspectos vivenciados. Aprendi, também, que sempre devo relacionar os objetivos de pesquisa com as interpretações das experiências, sem perder o foco. Quando iniciamos uma pesquisa narrativa e observamos toda a paisagem, parece difícil manter o olhar direcionado a buscar responder às questões de pesquisa.

Quanto às possibilidades de trabalhos futuros, um dos caminhos é acompanhar a pesquisa de PIPE de um dos professores pré-serviço, buscando compreender como é o desenvolvimento de sua pesquisa, como é seu olhar diante dos dados e como esse aluno realiza uma pesquisa na área de ensinoaprendizagem de língua inglesa. Outra possibilidade é acompanhar esse aluno por mais tempo, avançando, com ele, pelos semestres do curso de Letras e analisar sua formação, a aprendizagem da autonomia e as dificuldades encontradas durante o processo.

Devido ao tempo que tinha para desenvolver a pesquisa, não pude analisar como foi realizada a avaliação no contexto pesquisado. A partir das minhas observações e participações em aula, percebi que a avaliação foi feita durante todo o semestre, tanto na sala de aula como pelos registros da plataforma *MOODLE*. Essa é uma questão relevante no processo de ensinoaprendizagem e poderá ser foco de análise em trabalhos posteriores.

Outro caminho de trabalho futuro é quanto à utilização da tecnologia nas aulas de inglês, analisando a utilização da plataforma *MOODLE* e as ferramentas da internet, além do desenvolvimento de atividades a distância, como BLOGS, PODCASTS, fóruns e *chats*, por exemplo. Além desses, acredito que o trabalho com gêneros ainda está no início e há muito a se pesquisar em relação à elaboração de materiais de ensino de língua inglesa e a utilização das sequências didáticas com base nos gêneros orais e escritos.

Além dessas, há, ainda, a possibilidade de estudar a minha participação e interação direta com os alunos com os quais convivi durante o semestre pesquisado e a possibilidade de realizar um estudo narrativo sobre minha própria prática com meus alunos na escola pública, tendo como foco uma tentativa de trabalhar com os gêneros.

Acredito que a maior contribuição desta pesquisa de mestrado não pode ser visualizada nesta dissertação, pois ao viver a experiência de formação continuada durante o semestre observado, aprendi muito em relação a como trabalhar ensino de língua inglesa com base em gêneros, a utilizar a tecnologia, pesquisar a própria prática e passei a pesquisar o contexto onde trabalho, com os alunos da escola municipal. Portanto, ao pesquisar a formação inicial dos professores pré-serviço, minha maior aprendizagem foi quanto à minha própria formação como professora de inglês. Sei que não consegui encontrar o “tom” da dissertação e muitas vezes dancei fora do ritmo. Mas o caminho, a partir de agora, é buscar dançar conforme a música... composta por mim e por todas as vozes que ajudam a construir minhas histórias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000. 159 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. 132 p.
- ARANTES, K. G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias**: a relação entre o dizer e o fazer do professor. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- \_\_\_\_\_. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. 184 p.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326. (Coleção Ensino Superior). Versão francesa do original russo.
- \_\_\_\_\_.(Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 196 p.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. 157 p.
- BRANSFORD, J. D. **Human Cognition**: Learning, Understanding, and Remembering. Belmont, CA: Wadsworth, 1979. 300 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ. 1999. 358 p.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: Falmer Press, 1988. 249 p.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

CELANI, M. A. A. et al. (ed.) **The Brazilian ESP project: an evaluation**. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura, PUC, São Paulo: EDUC, 1988. 219 p.

\_\_\_\_\_. “English for all”... Preservando o forró. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 13-25. (Linguística in focus, 3).

\_\_\_\_\_. **English reflective teachers: where can they get the information?** 2007. (Programa de TV). Disponível em:  
[http://www.britishcouncil.org.br/elt/video/video2/meto\\_files/Default.htm](http://www.britishcouncil.org.br/elt/video/video2/meto_files/Default.htm). Acesso em: 14 jun 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995, 179 p.

\_\_\_\_\_. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000, 211 p.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, Columbia University; Toronto: OISE Press, Ontario Institute for Studies in Education, 1988. 231 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. 1<sup>a</sup>. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 342 p.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002, v. 1, p. 31-73.

\_\_\_\_\_. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 95-106.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, jan./jun. 2006.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; SZUNDY, P. T. C. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 115-137, jan./jul. 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976, 101 p.

DIAMOND, C. T. P. **Teacher education as transformation: a psychological perspective**. Philadelphia: Open University Press, 1991. 139 p.

\_\_\_\_\_. Arts-based inquiry and teacher reflection: a teacher institute (LAEI, PUC-SP). **The ESPpecialist**, São Paulo, v. 19. n. 2, p. 215-231, jul./dez. 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, (Didactique du Français). Paris: ESF, 1998. 210 p.

DUARTE, V. C. Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 37-54.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001, 411 p.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972. 183 p.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: MAXIMINA, M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007. 181 p.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, jul./dez. 2004.

HE, M. F. **Professional knowledge landscapes: three Chinese women teacher's enculturation and acculturation processes in China and Canada**. 1998. 277 f. Tese (Doutorado em Filosofia)-Department of Curriculum, Teaching, and Learning, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, 1998.

HOLMES, J. L. **Using Authentic Material in na Authentic Way**. Lexden Papers 2, p. 22-33. 1981.

IFA, S. **A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização**. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JONES, G. **A narrative inquiry of a male elementary teacher and the shape of his identities**. 2001. 229 f. Tese (Doutorado em Filosofia)- Department of elementary education, University of Alberta, Edmonton, Alberta, 2001.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 200 p.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford. University Press, 1993. 295 p.

KUMARAVADIVELU, B. The postmodern condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quartely**, v. 28, n. 1, p. 27-48, abr./jun. 1994.

LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001. 426 p.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e a elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 1, p. 1-26, jan./jul. 2000.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 280 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 196 p.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 20-36.

MEC – **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&catid=127:educacao-superior](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&catid=127:educacao-superior)> Acesso em: 08 maio 2010.

MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. The language of arts in a narrative inquiry landscape. In: CLANDININ, J. (Org.) **Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology**. Florida: Sage Publications Inc, 2007, v. 1, p. 203-223.

\_\_\_\_\_. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L ; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295 p.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 229 p.

MOTTA-ROTH, D. De receptador de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, v. 1, p. 175-192.

NASCENTE, R. M. M.; MONTEIRO, D. C. Anxiety in language learning: a study on a group of Brazilian students of English; **Contexturas**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 107- 124, jan./jul. 2003.

ORTIZ, H. M. **Educadores em Formação**: uma experiência colaborativa de professores em (trans) formação inicial. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensino e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina, ABRAPUI, 2003. p. 43-55.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 333 p.

RAMOS, R. C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 55-68.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. **The Specialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, ago./dez. 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 91-105.

\_\_\_\_\_. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 189-202.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 256 p.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Colloque de l'université Charles-de-Gaulle III, 1995, Neuchâtel. **Anais...** Neuchâtel: Peter Lang, 1995. p.155-173.

SMYTH, J. The teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 29, n. 2, p. 267-300, abr./jun. 1992. doi: 10.3102/00028312029002268.

STONES, E.; MORRIS, S. **Teaching practice**: problems and perspectives: a reappraisal of the practical professional element in teacher preparation. London: Methuen, 1972. 300 p.

SWALES, J. M. **Genre analysis** : English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

TEIXEIRA-DA-SILVA, J. B. **A abordagem transversal na formação crítica, reflexiva e humanista de alunos de um curso de Letras: Inglês**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Lying Under The Mango Tree: Autobiography, Teacher Knowledge And Awareness of Self, Language, And Pedagogy. **The Especialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 185-214, jul./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 61-106.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Teachers' Professional Knowledge Landscapes - Resenha. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 367-378, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_.; VASSALLO, M. L. Aprendendo línguas estrangeiras *in-tandem*: histórias de identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 341-381, jul./dez. 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience**. Ontario: The Olthouse Press, 1990. 189 p.

VIAN JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 1-16, jan./jun. 2003.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 135 p.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. New York: Cambridge University Press, 1991. 190 p.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Depoimentos do artigo estudado

“If the teacher asks one of us to read a text aloud, even if I know how to do it, I never volunteer. I always prefer someone else to do it. Even when she asks us to memorize dialogues at home, I do not volunteer. I feel ashamed, I am afraid of any blunders I might commit when speaking in the classroom.”

“Although I was good at English in elementary and high school, I never liked it. I never used English for anything, so I saw no point in studying it. I did not intend to go to college, my parents have almost no education, thus I could not understand why I should study English. Only after getting into University did I realize the importance of English to my future.”

“When I have to communicate orally in the classroom I must be able to formulate my speech at such a speed that the other students do not sleep when I am talking. When I listen to them I have to be able to decipher their speaking quite fast as well, if not, how can I elaborate a prompt answer? So it is very hard if you are a grown adult, a PHD student, and you can not communicate properly either in the classroom or out of it.”

“What I can’t stand in learning English is this childish matter of having to carry around books, notebooks, and dictionaries and having to use all of them to do homework as a school child does. I would rather do anything at home but English homework.”

“I don’t want only to learn English, I want to be English. I want native speakers to think I’m one of them. However, this anxiety to be a perfect speaker of English is disturbing me, it makes me weak. The demands are so strong that I’m not being able to see my own limits. I know that if I take it easy I will learn even faster, but anxiety reigns, one doesn’t have much control over it. If I could control it, I would not be anxious.”

“To tell you the truth I have nothing against American or British people. In fact I’m traditionally a left wing supporter. Although I always knew I would need to learn English to proceed in my academic career, I did not feel the necessity of responding to this demand until now.”

“The anxiety I feel hinders my attempts to perform well in the classroom. It makes me produce at least fifty per cent less than I actually could.”

“I wanted to come back to the previous stage when I started this one. I even talked to my teacher about doing it again, because I was not being able to cope with the lessons at this stage. I kept telling myself ‘I’m going to quite this course. I’m going to look for an easier school.’”

“I studied night and day to be able to do the final test. I asked my friends to help me, I wrote many study lists because I knew the test was important and I needed to pass it.”

**ANEXO 2 – Quadro das proposições sobre o sentimento de ansiedade nas aulas de língua estrangeira (NASCENTE; MONTEIRO, 2003)**

STATEMENTS	CA	A	D	CD
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.				
2. I don't worry about making mistakes in language class.				
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in a language class.				
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.				
5. I feel tense and worried before the final tests, mainly before the oral one.				
6. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.				
7. I am usually at ease during tests in my language class.				
8. I start to panic when I have to speak without preparation in language class				
9. I worry about the consequences of failing my foreign language class				
10. In language class, I can get so nervous I forget things I know.				
11. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.				
12. I often feel like not going to my language class.				
13. I feel confident when I speak in foreign language class.				
14. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.				
15. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.				
16. The more I study for a language test, the more confused I get.				
17. I don't feel pressure to prepare very well for language class.				
18. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.				
19. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.				
20. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.				
21. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.				
22. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.				
23. Sometimes I get so nervous in the classroom that I forget things that I already know.				

24. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.				
25. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.				
26. I am afraid the other students will laugh at me when I speak the foreign language.				
27. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.				
28. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.				

### **ANEXO 3 – *Frequently Asked Questions***

This section contains 52 questions and answers about scientific poster presentations.

Please contact us if you have a question we haven't answered.

#### **1. Are there preferred colors?**

Yes, light pastel colors are good for backgrounds. You can use colored text on a pastel background if you can keep a high degree of contrast. Black text on a beige background, or dark green on a beige background, as used in this web-site, are OK. Do not use red and green together, since a fairly large number of people are red/green color-blind. Putting black text on white background gives you maximum contrast but can make it difficult to read.

#### **2. Should I have a background color?**

Yes, a background color or field is definitely recommended. A background color sets your poster apart from its neighbors and provides an extra dimension to your poster.

#### **3. Are there colors to avoid?**

Yes, avoid using red and green next to one another or red text on a green background (or vice versa) since a fairly large number of people are red/green color blind. Negative text (white next on a dark background) can also be difficult to read.

#### **4. What fonts should I use on my poster?**

You should use sans serif fonts such as Helvetica, Arial, etc. These font types are easier to read, as the text becomes larger, as it should be on your poster. All text should be 1 cm high or larger. See Text.

### 5. Are there fonts I shouldn't use?

Yes, you should not use fonts that are difficult to read. Avoid fonts that look like Harrington and Old English.

### 6. Can I use drawings?

Yes, you can and should use drawings. Drawings allow you to bring out the important details of what you want to show, sometimes better than photographs. See the section on Illustrations.

### 7. Can I use anything handwritten?

Yes, if you have a neat and legible handwriting. However, in most cases, the printout from an ink-jet or laser printer is probably more legible and attractive. Handwriting legibility means that other people can read your handwriting easily, not just you and those that have learned to decipher your handwriting. You may need to enlarge your handwriting in order to make it legible at a distance of 2 meters.

### 8. How many figures should I include?

As many as you need to in order to illustrate your conclusion and results. However, presenting more than 3 or 4 figures may indicate that you are trying to say too much with one poster. Consider presenting a figure or figures that show main or typical results. Other figures can be included in a handout or made available to the truly interested by including them in a ring-binder that you have with you (assuming that you will be standing by your poster while it is being presented).

### 9. Can I use the same figures I would for an article?

Probably not. Figures done for articles are done to meet the requirements of scientific journals. You will probably have to revise, and possibly edit, figures to make them more immediately readable and understandable. See the section on Illustrations.

### 10. How can I get my poster to the conference?

The best way is take it with you. If you fly, take your poster as carry-on luggage, if at all possible. See the section on Preparations to learn how you can do this.

#### 11. Can I use abbreviations?

Use only standard abbreviations like m, kg, and yr. If you are absolutely certain that everyone in our audience will know an abbreviation then it is OK. However, not everyone may know what HPLC or OCD mean (high-pressure liquid chromatography and obsessive-compulsive disorder, respectively). Explaining your abbreviations doesn't really help since for non-standard abbreviations the reader will probably have to search for the explanation in order to understand what the abbreviation means. Consequently, abbreviations can slow the reader down and encourage him or her to move on.

#### 12. What kind of title can I use?

Use a short title that reveals your main conclusion or result. "Substance XYZ kills more bacteria, faster." is a better title than. "A complete evaluation of the anti-bacterial properties at different intervals for a series of substances."

#### 13. Can I change the title?

Yes, you can. You may think of a better title between the time you submitted an abstract and the time of the conference. Use the better title on your poster but include the title you submitted in smaller text beneath the new title, especially at conferences that print programs. This is to insure that people who are looking for your poster will be able to find it.

#### 14. How should I write author affiliations?

There is probably no perfect way to write author affiliations. If possible, write the name of the author followed by the author's affiliation. For example, Ned Carter, Dept. of Occupational and Environmental Medicine, University Hospital, Uppsala, Sweden. Using superscripted numbers, as is done with many journal articles, is distracting on a poster.

#### 15. Should I have handouts?

Yes, definitely, and probably 50-100 for most larger conferences.

#### 16. Where should I put the handouts?

Handouts should be made available on the poster if possible. Use a cardboard or clear Perspex box attached to your poster. Laying handouts on a table in front of the poster is a possibility but the table may just turn into a place where people leave their coffee or tea cups.

17. What should I include on the handouts?

The handout should include the title of the poster and identifying number, if any; name and date of the conference; complete names and addresses for authors, including postal address, telephone, fax, e-mail and web-site address; the material you presented on your poster and additional material you would like to make public (more illustrations, references) and, possibly, a picture of the author(s).

18. What materials do I need?

See Preparations.

19. Where can I get the things I need?

See Preparations.

20. How much does it cost to let a professional do it?

Prices vary considerably. Expect to spend a minimum of 75 dollars. There is no upper limit.

21. How should I start?

Start by thinking of your poster as an advertisement for your work rather than as an opportunity for a complete presentation. You can't present all the details on a poster. See Preparations.

22. Does my poster have to agree with the abstract I submitted?

Preferably. Ideally, you have completed the research you submit to a conference. You should contact the conference organizers if you plan to present other results or other interpretations than those that were accepted for presentation.

23. How much should I expect to spend if I do it all myself?

Expect to spend a minimum of 10 dollars on materials. There is no upper limit.

24. How long does it take to make a poster?

Expect to spend from 3 to 10 hours on your poster. Deciding what to present, editing your text and illustrations, planning the layout and preparing the content for your poster will probably take a minimum of two hours; probably longer if you are inexperienced. The actual preparation of the poster will take at least 1 hour, even if you are familiar with the computer, programs, copying machines etc and have all the materials you need.

25. What are the 3 most important characteristics a poster should have?

A poster should be eye-catching, informative and attractive. Remember, if you are not seen, you are not read - and then it doesn't make any difference what you have included on your poster.

26. What should I do to highlight important points?

You can highlight parts of you've written by using Bold or Italicized text. Using bullets or arrows can also be used to draw attention to important points. Use highlighting techniques sparingly, if you use too many or different ones, the reader won't be able to understand what is important.

27. How much can I write on a poster?

Try to limit yourself to 250 words of text.

28. How do I get months and years of research onto a poster?

You don't. A poster is an ad, not a report, article or thesis. Posters are not the best way to present reviews of research. Use a poster to describe a few major points and to arouse a reader's interest in finding out more about what you've done.

29. Do I have to include everything on my poster?

No, and you shouldn't even try. A poster is not meant to be a scientific article and you should not try to put all the content of an article onto a poster.

30. Should I include references on my poster?

Probably not. Include references on your handout instead. References take up a lot of poster space in relation to the information they convey. Making them tiny and placing them below eye level doesn't help - in fact, it detracts from your poster.

### 31. Should I use borders to highlight?

Maybe. Use borders, especially black ones, with caution. Putting a border around each block of text and every illustration means that nothing is highlighted. Using a black border can make your content seem like an announcement for a funeral.

### 32. How can I get readers to read what I them to?

By understanding your readers. Put the text you want read at eye-level. Use a column format and label and number subsections so that the reader can navigate more easily.

Most conference attendees are soon the victims of information overkill. Provide the main point or points in a simple and attractive way and let the reader's curiosity take over.

### 33. What do I do if someone wants me to send him or her more information?

See "Other tips".

### 34. What can I do to maximize the likelihood that I'll be seen and remembered?

Make your poster visible and your conclusions easily understood.

### 35. Can I hide information?

Yes, but make it obvious that something is being hidden. For example, some presenters have put information behind curtains hung on a part of their poster. Try to use techniques that arouse reader interest and curiosity and draw the public closer to your poster and you.

### 36. Can I use special effects? Sound?

Yes, if you feel that special effects will enhance your poster and attract attention.

### 37. What things make reading easier?

Size and legibility are the most important factors. Put as much text as possible near eye level. Everything has to be big and easy to read. Using a logical structure, column format and label and number each section. See also the section, Text.

### 38. What things make reading more difficult?

Small text size, placing text far above or below eye-level, poor choice of font, lengthy rows, poor lighting, paragraphs longer than 4-6 rows and justified text all contribute to make reading difficult. You can do a lot to make reading easier - see the section Text.

39. Should I use left, centered, right alignment or justified text?

Left-aligned text is probably the best alternative. Using left-alignment generally makes the text seem more alive and easier to read while standing. Left-alignment makes it easier for the reader to find their way from the end of one row to the start of the next. Justified text should be avoided since a reader will have difficulty making the move from one row to the next.

40. How much text can I have per line? Per paragraph?

You should limit yourself to 35-45 letters per row (including spaces) and your paragraphs should be no longer than 6 rows. Longer and more rows increase reading difficulty.

41. Which computer programs can I use?

Try a program that you can download, [www.postersw.com](http://www.postersw.com) . There are a number of commercial programs for both PCs and Macs that allow you to view your entire poster and print out separate pages with text overlapping from one page to the next.

42. What do I do if I don't have a budget for making my poster?

Assuming that you have access to a computer with a word processing program, printer and copier, you should be able to make a poster for less than 20 dollars. If you or your department can't afford 20 dollars to make an impression, what are you doing presenting at the conference?

43. How are posters judged?

Posters are often judged for their content as well as for their appearance. Judges look at every poster, which is something the audience does not have to do. The audience only looks at posters they find interesting. This means that you can win a prize for best poster and still not be read by anyone except the judges. Be happy if you win a prize and be even happier if lots of people see your poster and stop to talk with you although you don't win a prize.

**44. Should I use CAPITAL letters?**

No more than absolutely necessary. CAPITAL LETTERS are difficult to read, especially when enlarged. Your goal is to make your text as easy to read as possible, so use capital letters sparingly.

**45. How important is text size?**

The bigger the better. By making your text larger, it becomes easier to read. The larger size in the same amount of space forces you to decide what is really important. So, make your text larger so that it gets read more instead of reducing the size to say more. All text should be at least 1 cm high.

Text (24 point or 1 cm)

**46. Does it make a difference where my poster is placed at the conference?**

Probably. Although there is very little research on this topic, results indicate that people spend more time near entrances and exits. There seems to be a better chance of being seen by more people if your poster is closer to an entrance or exit.

**47. Where is the best place on the poster to put my conclusions?**

The best place for the conclusion is in the upper left-hand corner of your poster. Your conclusions are your most important message and should be the first thing a reader sees - without having to search. Most readers start reading in the upper left-hand corner and continue from there.

**48. What do I do if my poster gets lost?**

Have a back-up, paper version with you in the suitcase you checked in. Have a copy of the content on a diskette or a laptop computer that you carry with you at all times. Leave a copy with a friend at home, so that they can e-mail it to you if the first two alternatives fail. If these three fail, enjoy the rest of the conference.

**49. What should I take with me to the conference?**

Remember to take your poster, preferably with you personally. This means taking it as carry-on luggage if you fly. If you can, take a copy of your poster on diskette or on your laptop computer. Take a back-up copy of your poster in your suitcase. Pins and tape can be

good to have along since you can't be sure that the conference organizers will provide you with these materials.

**50. What is the best poster format? Portrait? Landscape?**

A landscape format is preferable since more text is at reader eye-level. Remember, even if the organizers say that you can use a given amount of space, this does not mean that you have to fill the entire space with text. People do not read with their navels, knees or feet and they do not like to bend over to read text. If you are compelled to use a portrait format, consider using the space above and below eye-level for a relevant picture of drawing. Figures that require close examination are not appropriate above or below eye-level.

**51. How long will people read my poster?**

If a potential reader is not attracted in less than 2 seconds this will be all the time a reader spends at your poster. Your goal is to get people to stop at your poster, which is why your poster must be attractive and why the title must reveal something of your conclusions. People who stop will spend from 45 seconds to 15 minutes reading and talking with you.

**52. Is there a best place to be located?**

Posters close to entrances and exits seem to attract more attention simply because people congregate there. If you can influence things, try to get placed near an entrance or exit rather than somewhere in the middle of a large room.

© Ned Carter & Kenneth Nilsson, 2000. All rights reserved. Most recently updated 2001-10-12

Fonte: <http://www.medsci.uu.se/occmed/poster/faq/default.htm>  
Acesso em: 01 de novembro de 2009.

**ANEXO 4 – TCLE DE REBECA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de ( Inclusão social) na linha do PROGRAMA INTEGRADO DE PESQUISAS EDUCATIVAS - PIPE, sob a responsabilidade da professora Gabriela XXXXXX. Gabriela XXXXXX é professora doutora

do XXXXXXXX (XXXXXXX) da Universidade Federal XXXXXXXXXX e orientadora de REBECA WILLIAN, graduanda em Letras na Universidade Federal XXXXXXXXXX.

Nesta pesquisa, busco entender “Como os estudantes com deficiência auditivas, surdos, sentem-se em aprender a língua inglesa” para obtenção de respostas como processo de aprendizagem de uma futura professora e formadora de cidadãos de uma sociedade mais inclusiva.

No primeiro contato da pesquisadora REBECA WILLIAN com o(s) aluno(s) deficiente(s) auditivo(s), a pesquisadora vai entregar este termo de consentimento aos quais concordarem em participar da pesquisa, para que seja lido e assinado.

Sua participação implica em consentir que as respostas do questionário e a entrevista realizada pela pesquisadora com você, sejam registradas para critério de obtenção de resultados de pesquisa. Lembrando que em nenhum momento você será identificado.. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos da sua participação na pesquisa serão a possibilidade de você se sentir constrangido, desconfortável ou incomodado ao ser observado durante a realização da entrevista e por responder o questionário durante a investigação de pesquisa. Os benefícios serão indiretos, pois você terá a oportunidade de participar da pesquisa e, além disso, poderá se auto-conhecer e colaborar no processo de ajuda ou comoção para melhorar o ensino de língua inglesa para os deficientes auditivos.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Pesquisadoras:

Comitê de Ética em Pesquisa:

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Participante da pesquisa

## **ANEXO 5 – APRESENTAÇÃO ORAL 1**

**GLE001: Apresentação Prof. Antonieta Alba Celani - Windows Internet Explorer**

Arguão Editar Egílio Enviando Fazenduras Ajuda

GLE001: Apresentação Prof. Antonieta Alba Celani

Língua Inglesa: aprendizagem crítico reflexiva - GLE001

Moodle > GLE001 > Resources > Apresentação Prof. Antonieta Alba Celani

Some challenges for teachers of English in Brazil

0:00:00 / 0:09:46

1. Language

2. Methodology

3. Access to sources

1. Some challenges for teachers of English...

2. Things that teachers can do to improve pe...

3. Things that students can do to help teachers...

4. Peer collaboration

5. If technology is available

6. Some sources for professional improvem...

Concluído

**GLE001: Apresentação Prof. Antonieta Alba Celani - Windows Internet Explorer**

Arguão Editar Egílio Enviando Fazenduras Ajuda

GLE001: Apresentação Prof. Antonieta Alba Celani

Língua Inglesa: aprendizagem crítico reflexiva - GLE001

Moodle > GLE001 > Resources > Apresentação Prof. Antonieta Alba Celani

2. Methodology

Things that teachers can do to improve performance:

- Video recording
- Audio recording
- Reflective diaries
- Planning together with students

0:00:57 / 0:09:46

1. Some challenges for teachers of English...

2. Things that teachers can do to improv...

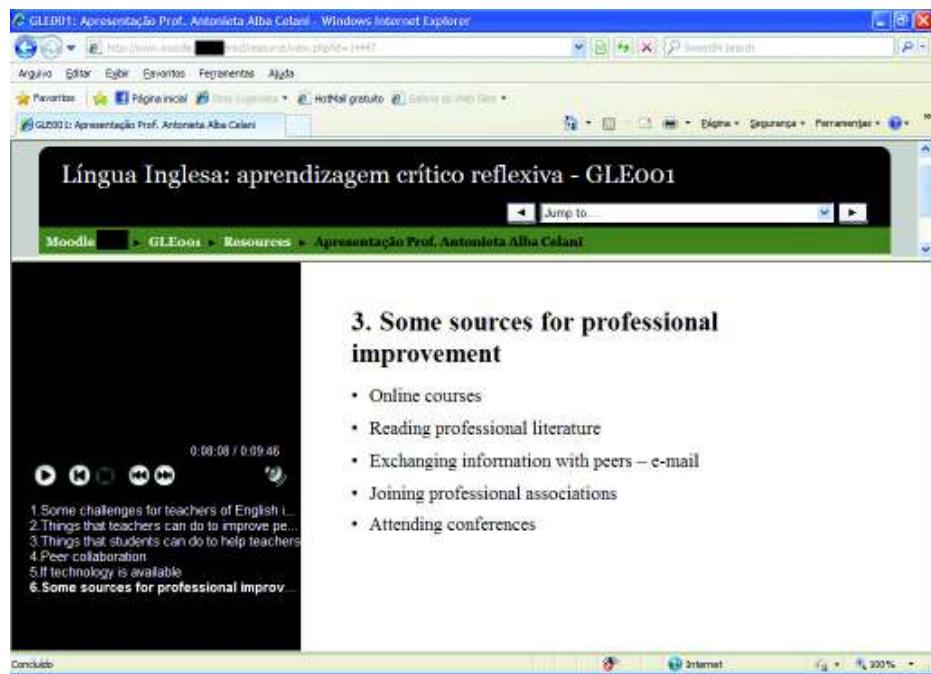
3. Things that students can do to help teachers...

4. Peer collaboration

5. If technology is available

6. Some sources for professional improvem...

Concluído



## ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINOAPRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, sob a responsabilidade das pesquisadoras DILMA MARIA DE MELLO e VIVIANE CABRAL BENGZEN. Dilma Maria de Mello é professora doutora do PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) da Universidade Federal de Uberlândia e orientadora de Viviane Cabral Bengzen, mestrandona do PPGEL.

Nesta pesquisa, buscamos entender a formação do professor a partir das atividades propostas nas aulas de língua inglesa do curso de Letras.

Eu, Viviane Cabral Bengzen, em meu primeiro contato com os alunos da disciplina Língua Inglesa I: aprendizagem críticorreflexiva, do curso de Letras desta IES, entregarei este termo de consentimento aos alunos que concordarem em participar da pesquisa, para que seja lido e assinado. O aluno que não quiser participar não será obrigado a assinar este termo e não será prejudicado, podendo participar das atividades da disciplina Língua Inglesa I: aprendizagem críticorreflexiva normalmente no decorrer do curso, tendo seus direitos preservados enquanto aluno da universidade em questão.

Sua participação implica em consentir que as atividades realizadas por você sejam copiadas e que as atividades da plataforma *MOODLE* sejam registradas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos da sua participação na pesquisa serão a possibilidade de você se sentir constrangido, desconfortável ou incomodado ao ser observado durante a realização das atividades nas aulas. Os benefícios serão indiretos, pois você terá a oportunidade de participar e aprender sobre o processo de pesquisa e, além disso, poderá se auto-conhecer e compreender o processo de reflexão que poderá lhe ajudar na sua prática futura como professor de língua inglesa. Você é livre para parar de participar da pesquisa a qualquer momento. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Pesquisadoras: Dilma Maria de Mello, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4162, ramal 256 e Viviane Cabral Bengezen, Rua Niterói, 1435. Aparecida – 32271978/ 98148290.

Comitê de Ética em Pesquisa/UFU: (34) 3239-4531. CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Uberlândia, de de 2009.

Dilma Maria de Mello

Viviane Cabral Bengezen

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Participante da pesquisa