

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JULIANA VILELA ALVES

**UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE INGLÊS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
SOBRE SUA PRÁTICA**

**UBERLÂNDIA
2013**

JULIANA VILELA ALVES

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE INGLÊS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
SOBRE SUA PRÁTICA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

UBERLÂNDIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A474e Alves, Juliana Vilela, 1986-
2013 Uma experiência no ensino do inglês: reflexões de uma professora
sobre sua prática / Juliana Vilela Alves. -- 2013.
238 f. : il.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. I.
Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

JULIANA VILELA ALVES

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE INGLÊS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
SOBRE SUA PRÁTICA

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos – Curso de Mestrado em
Estudos Linguísticos da Universidade
Federal de Uberlândia – como requisito para
obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em
Linguística e Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros
Moraes Filho

Uberlândia, 22 de fevereiro de 2013.

Banca Examinadora

Orientador: Professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - orientador

Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - examinadora interna

Dr. Dánie Marcelo de Jesus
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – examinador externo

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Cláudio e Deuslária**, que mesmo desconhecendo o universo acadêmico tentaram compreender o que era a pesquisa científica e as mudanças que ela acarretou em mim.

Ao meu marido, **Renato Pacheco**, por ser meu maior confidente durante este projeto. Mesmo eu dizendo “você não sabe o que é um mestrado nas ciências linguísticas” você não poupou esforços para tentar me entender neste processo de crescimento pessoal e profissional. Obrigada por me dar a força necessária para que eu continuasse nadando sem morrer na praia.

Ao meu orientador, **Dr. Waldenor Barros Moraes Filho**, por me mostrar que sempre há novas perspectivas. Quando ingressei na pós-graduação estava “submersa na piscina” sem saber que estava lá. Hoje estou sentada na borda olhando para todo o processo. Com a sabedoria e experiência que você tem agradeço por ter pegado na minha mão e me tirado de lá.

Em especial, a colega de pós-graduação, **Carla Regina Rachid Otavio Murad**, que conheci nesse processo e ficará na minha vida para sempre. Obrigada por me ouvir, me ajudar e “não deixar eu morrer afogada na piscina”. Você foi e é parte essencial desta formação.

As professoras do ILEEL, **Dra. Valeska Virgínia Soares de Souza, Dra. Dilma Maria Mello, Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice e Dra. Simone Hashiguti** pelas inúmeras contribuições dadas durante o desenvolvimento da dissertação. Preciso dizer o meu “muito obrigada”!

Aos meus **alunos engenheiros**, do laboratório A e B, que se dispuseram a participar do meu projeto *English without borders* e contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Aos técnicos do UFU e do ILEEL, em especial, ao **Ronei**, à **Tainah**, à **Eneida** à **Adélia**, que me atenderam com tanta gentileza e pró-atividade.

As minhas irmãs, **Tatiana e Mariana**, pelo companheirismo sempre.

A minha sogra, **Íris D’arc**, pela ajuda constante, ora como leitora ora como ouvinte.

As amigas, **Ângela Márcia e Luciene Maria**, pela parceria durante as disciplinas cursadas e pela amizade construída além dos muros da universidade.

Aos **colegas do IFTO** – Instituto Federal do Tocantins – que, na medida do possível, entenderam minhas limitações enquanto ser humano e profissional.

A **Deus**, por ter me dado forças até quando eu mesma não acreditava que era possível.

A todos os **amigos e familiares** que torceram para que eu concluísse mais um projeto com êxito.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (...) A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 1996, p. 16).

Aos professores que me ensinaram, a duras penas, qual o sentido da pesquisa científica, DEDICO este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se nos estudos da Linguística Aplicada, subárea de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Foram analisadas aulas de inglês ministradas a alunos pós-graduandos em Engenharia em dois laboratórios de pesquisa em uma universidade pública. O trabalho proposto está inserido em uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativista de acordo com Bogdan e Biklen (1998) e configura-se como um estudo de caso. O foco deste estudo é analisar a minha prática docente no curso denominado *English without borders* objetivando compreender o reflexo da minha concepção de língua, abordagem e ensino no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Participaram do curso seis alunos do laboratório A e quatro alunos do laboratório B, ministrado pela professora/pesquisadora. Como instrumentos de pesquisa foram analisados os diários reflexivos, as autoavaliações, as entrevistas com os discentes bem como as notas de campo, os diários e a autoavaliações da professora. As principais referências que ancoram este trabalho estão baseadas nos pressupostos teóricos de abordagem e método, de acordo com Richards e Rogers (1986), Anthony (1963), Brown (2000), Almeida filho (1993), Leffa (1988), Paiva e Borges, (2011); as concepções de ensino, aprendizagem e língua nas abordagens estrutural, tradicional, cognitivista de acordo com Castro (1998) e Silveira (1999) e na abordagem comunicativa por Hymes (1972), Widdowson (1978), Littlewood (1991), Richards e Rogers (1985), Messias e Norte (2011) e Dalacorte (1998) e as discussões teóricas sobre a formação continuada de professores com base nos estudos de Almeida filho (1993), Geraldi (1996), Gimenez (2005), Celani (1997) e Silva (2001). Ao fazer o planejamento do curso, não busquei um suporte teórico que embasasse minha prática docente. Me auto-intitulava filiada a abordagem comunicativa e acreditava, por intuição, que minha prática apresentava unicamente as características desta abordagem. As reflexões finais sugerem que a atividade docente apresentou-se, ao longo do curso, pouco reflexiva e, em certa medida, ingênua, além de exteriorizar-se com características da abordagem estrutural, cognitiva, tradicional e comunicativa. Os resultados confirmaram que durante minha prática docente, houve uma mescla entre a abordagem comunicativa e a estruturalista. No entanto, essas escolhas foram feitas de maneira inconsciente e trabalhadas de maneira intuitiva o que não me permitiu, ao longo, do curso redesenhar o modelo da prática e rever minha prática docente. Para tanto, a formação continuada do docente pode contribuir para que o professor conheça mais o porquê trabalha de

determinada maneira, e, assim, de maneira mais crítica e consciente, contribuir para uma aprendizagem mais efetiva.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de inglês – formação continuada de professores – abordagem comunicativa.

ABSTRACT

This research is part of the Applied Linguistics studies in the subarea of Foreign Languages Teaching and Learning. English lessons were taught to graduate Engineering students in two laboratories at a public university. It is a qualitative study inserted in the interpretive perspective according to Bogdan and Biklen (1998) and it is configured as a case study. The topic analyzed in this study is my teaching practice during the course called *English without borders* aiming at understanding the reflection of my conception of language, approach and teaching and how these concepts were established in relation to students' learning process. The course was developed with six students from Lab A and four students from Lab B. I taught the classes and carried out this investigation as a teacher and researcher. The data collected and analyzed were students' reflexive diaries, self-assessment tests and interviews as well as teacher's field notes, diaries and self-assessment tests. The main references that anchor this work are based on the theoretical notions of approach and method, according to Richards and Rogers (1986), Anthony (1963), Brown (2000), Almeida filho (1993), Leffa (1988), Paiva and Borges, (2011), language teaching and learning concepts according to structural, traditional, cognitive approaches based on Castro (1998) and Silveira (1999), language teaching and learning concepts in the communicative approach based on Hymes (1972), Widdowson (1978), Littlewood (1991), Richards and Rogers (1985), Messias and Norte (2011) and Dalacorte (1998) as well as theoretical discussions on the continuing education of teachers based on studies of Almeida Filho (1993), Geraldi (1996), Gimenez (2005), Celani (1997) and Silva (2001). When I planned my course I did not seek a theoretical support to base my teaching practice. I considered myself affiliated to the communicative approach and believed, intuitively, that my practice would have only the features of this approach. The final reflections suggest that my teaching was presented, along the course, naively considering externalizations with structural, cognitive, communicative and traditional approach characteristics. The results confirmed that during my teaching practice, there was a mix between the communicative and the structuralist approach. However, these choices were made unconsciously as I worked intuitively which did not permit a redesigning in the model of practice and review my teaching practice along the course. Therefore, the continuing education of teachers could take advantage of my experience by showing that the teacher who knows why he

or she teaches in a certain way, can be more critically aware and contribute to a more effective learning.

Keywords: teaching and learning English - continuing education of teachers - communicative approach

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1	Abordagem, métodos e técnicas	23
1.2	Abordagem tradicional, estrutural, cognitiva e comunicativa	29
1.2.1	Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas e métodos na abordagem tradicional ou clássica	30
1.2.2	Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas e métodos na abordagem estrutural	32
1.2.3	Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas na abordagem cognitivista	36
1.2.4	Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas e métodos na abordagem comunicativa	37
1.3	Importância da formação contínua de professores para o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras	41
2	METODOLOGIA	46
2.1	A pesquisadora e professora e o percurso desta pesquisa	46
2.1.1	A pesquisadora e professora	46
2.1.2	Percurso da pesquisa	48
2.2	O contexto e os participantes da pesquisa	51
2.3	Caracterização da pesquisa	53
2.3.1	Do ponto de vista da abordagem do problema: a pesquisa qualitativa interpretativista	53
2.3.2	Do ponto de vista dos objetivos: a pesquisa descritiva	55
2.3.3	Do ponto de vista dos procedimentos técnicos: o estudo de caso	56
2.4	O planejamento e a estrutura do curso oferecido	56
2.5	Corpus de análise	60
2.6	Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	62
2.6.1	Diários reflexivos	62
2.6.2	Notas de campo	63
2.6.3	Entrevistas	64

2.7	Procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados	64
2.7.1	O uso dos diários reflexivos dos discentes e da docente	65
2.7.2	Notas de campo e diários de pesquisa da professora	66
2.7.3	Autoavaliação dos alunos e da professora	66
2.7.4	Entrevista	66
3	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1	Descrição da aula <i>setting goals</i>	68
3.1.1	A aula <i>Setting goals</i> : perspectiva da professora	81
3.1.2	A aula <i>Setting goals</i> : perspectiva do aprendiz	84
3.1.3	A aula <i>Setting goals</i> : sob perspectiva do aspecto físico	85
3.1.4	A aula <i>Setting goals</i> : perspectiva do material utilizado	89
3.2	Descrição da aula <i>Managing my time</i>	93
3.2.1	A aula <i>managing my time</i> : perspectiva da professora	101
3.2.2	A aula <i>managing my time</i> : perspectiva do aprendiz	105
3.2.3	A aula <i>managing my time</i> : sob a perspectiva do material utilizado	106
3.3	A abordagem comunicativa, a realizada e a idealizada: conflitos, convergências e contradições	110
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Em que espelho perdi minha face?”	118
	REFERÊNCIAS	122
	Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	129
	Apêndice B - Aulas da primeira fase do projeto no laboratório A	131
	Apêndice C - Diários reflexivos da professora durante a primeira fase do projeto no Laboratório A	171
	Apêndice D – Notas de campo (diários de pesquisa) da professora da primeira fase e segunda fase do projeto	173
	Apêndice E – Autoavaliação da professora na segunda fase do projeto nos laboratórios A e B	176
	Apêndice F – Entrevista estruturada elaborada pela professora ao final do projeto	179

Anexo A – Diários reflexivos dos alunos durante a primeira fase do projeto no laboratório A	184
Anexo B – Autoavaliação dos alunos na segunda fase do projeto	192
Anexo C – Entrevista estruturada com os alunos ao final do projeto	195
Anexo D - Aulas ministradas no laboratório A e B durante a segunda fase do projeto	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - As aulas ministradas no Laboratório A na primeira fase do projeto

Tabela 2 - As aulas ministradas no Laboratório A e B na segunda fase do projeto

Tabela 3 - Os conteúdos ministrados na aula *Setting Goals*

Tabela 4 - Os conteúdos ministrados na aula *Managing my time*

Tabela 5 - Número de semanas por atividades realizadas

Tabela 6 - Planejamento da aula *Setting Goals*

Tabela 7 - Conteúdo ministrado na aula *setting goals*

Tabela 8 - Os conteúdos ministrados na aula *Managing my time*

Tabela 9 - Perspectiva da professora: a realizada e idealizada nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Tabela 10 - Perspectiva da professora: a realizada e idealizada nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Tabela 11 - A realizada e idealizada sob a perspectiva do aprendiz nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Tabela 12 - A realizada e idealizada sob a perspectiva do aspecto físico no Laboratório A pelo aprendiz nas aulas ministradas no Laboratório A e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Tabela 13 - A realizada e idealizada sob a perspectiva do material didático nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O método para Anthony

FIGURA 2 - O método para Richards e Rogers

FIGURA 3 - Esquema da relação entre elementos de um método

FIGURA 4 - Calendário das atividades presenciais e no *Edmodo* no laboratório A

FIGURA 5 - Tela principal do site www.edmodo.com

FIGURA 6 - Primeira tela da aula 1 no Prezi

FIGURA 7 - *Overview* da aula *Setting Goals* realizada no Laboratório A

FIGURA 8 - Tutorial para cadastro na plataforma *Edmodo*

FIGURA 9 - *Print Screen* da página do *Edmodo* – acesso à Biblioteca

FIGURA 10 - Um dos objetivos da aula: estabelecer as metas para melhorar o Inglês – via *SMART Goals* e Vídeo *Setting Smart Goals*

FIGURA 11 - Quadro e texto com explicação do que são *SMART goals*

FIGURA 12 - Meu avatar com a mensagem em inglês

FIGURA 13 - Tutorial para criação do avatar no site www.voki.com

FIGURA 14 - *Print Screen* da Citação e atividade de casa da aula *Setting Goals* no Prezi

FIGURA 15 - *Engineering quote*

FIGURA 16 - Minha visão da abordagem comunicativa

FIGURA 17 - Descrição do passo a passo da aula ministrada no Laboratório B na segunda fase do projeto

FIGURA 18 - Recorte do mapa mental – *Managing my time*

FIGURA 19 - Recorte do mapa mental – *Managing my time* da aula ministrada no Laboratório B

FIGURA 20 - Recorte do mapa mental – *Managing my time* – Tópico *Responsability*

FIGURA 21 - Mapa mental sobre temática *Managing my time*

FIGURA 22 - Unidade *Managing my time* do livro *Face to Face*

FIGURA 23 - Mapa mental da aula *Managing my time* entregue aos alunos

FIGURA 24 - *Print Screen* do diário reflexivo da aula 1

FIGURA 25 - *Print Screen* da atividade Avatar e *SMART goals* da aula 1 no *Edmodo*

FIGURA 26 - *Print Screen* da atividade Questionário da aula 1 no *Edmodo*

FIGURA 27 - *Print Screen* da atividade diário reflexivo da aula 2 no *Edmodo*

FIGURA 28 - *Print Screen* da atividade diário reflexivo da aula 3 no *Edmodo*

FIGURA 29 - Tarefa de casa – *Movie Review* – da aula 3 no *Edmodo*

FIGURA 30 - Tarefa de casa –*Listening Activity*– da aula 3 no *Edmodo*

FIGURA 31 - Quarta aula no Popplet – Tema: *Would you believe on it?*

FIGURA 32 - Diário reflexivo da quarta aula no *Edmodo*

FIGURA 33 - Quinta aula no *popplet* – tema: *If you had a chance to change what would you want to change?*

FIGURA 34 - Diário reflexivo da quinta aula no *Edmodo*

FIGURA 35 - Diário e Questionário Aluno B – Aula 01 – Dia 23/03/12 – Laboratório A

FIGURA 36 - Questionário sobre *SETTING GOALS*

FIGURA 37 - Questionário do aluno b postado no *Edmodo*

FIGURA 38 - Diário Aluno C – Aula 01 – Dia 23/03/12 – Laboratório A

FIGURA 39 - Atividade *smart goals* e *avatar* no *Edmodo*

FIGURA 40 - *Avatar* do aluno C

FIGURA 41 - Questionário do aluno C - *SETTING GOALS* – no *Edmodo*

FIGURA 42 - Atividades no *Edmodo* da aluna E: *Avatar*

FIGURA 43 - Mapa Mental sobre a temática *Innovation*

FIGURA 44 - Capítulo do livro *Business English* – Aula *Innovation*

FIGURA 45 - Mapa mental de pós- lição entregue aos alunos – tema *Innovation*

FIGURA 46 - Mapa Mental sobre a temática *Health Matters*

FIGURA 47 - Capítulo do livro *CAE Result* – Aula *Health Matters*

FIGURA 48 - Mapa mental de pós- lição entregue aos alunos – tema *Health Matters*

FIGURA 49 - Mapa Mental sobre a temática *Managing my time*

FIGURA 50 - Capítulo do livro *Face to Face* – Aula *Managing my time*

FIGURA 51 - Mapa mental de pós- lição entregue aos alunos – tema *Managing my time*

INTRODUÇÃO

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 26).

A produção acadêmica na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, especificamente sobre a formação de professores (ALMEIDA FILHO, 2005; CELANI, 2002; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), tem sido recorrente em congressos e pesquisas desenvolvidas na Linguística Aplicada (doravante LA). Trabalhos como de Ortiz (2002), Assis (2005), Mello (2005), Araújo (2010) e Bengezen (2010) têm ressaltado a importância de uma formação crítica e reflexiva do professor durante todo o processo de aprender e ensinar línguas.

Alguns questionamentos tornam-se relevantes quando o docente conscientiza-se da necessidade de entender o para quê, o porquê e como ensina. Logo, questões como: “Por que ensino o que ensino? Como ensino? Para que os alunos aprendem o que aprendem na sala de aula?” deveriam fazer parte das ações pedagógicas de todo professor de línguas. Para Geraldini (1996), a partir destes questionamentos, o professor pode não somente entender as concepções de linguagem que subjazem à sua própria prática, mas também refletir sobre a própria atuação em várias dimensões. Assim, reflexões dessa natureza deveriam ser parte essencial do currículo de formação de professores de línguas.

No entanto, muitas lacunas existem na formação de professores de línguas uma vez que, em muitos contextos, eles não possuem, durante o curso de graduação, uma formação crítico-reflexiva conforme destacam Peralta (2003) e Spilmann (2007) em seus trabalhos. Os docentes buscam, muitas vezes, um “método perfeito” para o ensino e a aprendizagem de línguas, seja em manuais de professores ou livros didáticos seja em metodologias de ensino propostas pela escola.

Uma proposta descontextualizada faz com que o professor seja meramente o responsável por transferir uma concepção de língua(gem) que não considera as necessidades específicas do grupo tal como a região e as condições econômicas e culturais em que estão inseridos. Esse questionamento foi levantado por Moita Lopes (1996, p. 181):

A visão dogmática da formação do professor de línguas envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas, e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor formador, como se isso fosse possível. A sala de aula é, então, o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, será na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento usado. (MOITA LOPES, 1996, p. 181)

As considerações de Moita Lopes remetem à discussão sobre o método. Brown (2000) afirma que não é uma tarefa tão simples garantir que determinado método promova o sucesso no ensino uma vez que cada contexto, cada aluno, cada professor é único e as relações estabelecidas entre eles também. Para o autor, parece formidável o conhecimento dos princípios e das teorias que fundamentam e caracterizam os métodos e abordagens para que só depois os professores pudessem se apropriar conscientemente deles aos empregar em sala de aula.

Almeida Filho (1993) segue uma linha de pensamento semelhante à de Geraldi (1996), na qual o entendimento do porquê se ensina como ensina deve ser principal no delineamento dos objetivos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, as ações do professor são norteadas por uma dada abordagem durante o processo de ensinar já que “o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem, que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.18). Logo, o esclarecimento das concepções de língua, linguagem e do entendimento das abordagens que interpelam a prática docente possibilita uma maior compreensão da razão de se ensinar como se ensina.

Considerando a importância de se entender o porquê se ensina da maneira como se ensina (ALMEIDA FILHO, 1993), justifico o uso da primeira pessoa do singular nesta dissertação. Ao descrever o percurso percorrido por mim como pesquisadora pude entender, durante o processo, o porquê idealizei e desenvolvi o curso *English without borders* enquanto docente de inglês como língua estrangeira.

A priori, elaborei o material didático e o planejamento do curso de acordo com as minhas competências implícitas¹ do que seria ensinar e aprender uma língua estrangeira sem questionar minhas escolhas sobre métodos ao ensinar de determinada maneira no curso

¹ Competências Implícitas são as crenças, as intuições vividas pelo professor (ALMEIDA FILHO, 1993).

oferecido. A necessidade de um olhar reflexivo sobre a minha prática bem como minhas concepções de língua fizeram com que estes se tornassem o objeto de estudo deste trabalho.

A motivação para o estudo partiu da vontade de contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas para um grupo altamente qualificado – todos com nível superior completo e pós-graduandos em Engenharia. A proposta era a de aprimorar o nível de inglês para que eles desenvolvessem uma proficiência que ultrapassasse qualquer fronteira no que tange à exploração/conhecimento das possibilidades que a *web* oferece para a aprendizagem de inglês via comunicação irrestrita, textos autênticos e, em muitos casos, de maneira gratuita.

Logo, o uso das tecnologias inovadoras² poderia contribuir muito neste processo. Assim, ao planejar o curso, acreditei que já havia me apropriado da abordagem comunicativa bem como dos métodos e das técnicas a ela relacionados. Para mim, eles eram intrínsecos à minha prática docente. Logo, ao longo do desenvolvimento do curso, não supus que seria necessário refletir sobre os conceitos que a literatura de ensino e aprendizagem de línguas propunha sobre o que é abordagem e o que são métodos e técnicas bem como a necessidade da formação continuada reflexiva.

No entanto, influenciada pela disciplina “Avaliação, ensino e novas tecnologias” que cursei na pós-graduação com a professora Maria Inês Vasconcelos Felice, propus que os alunos realizassem, ao longo do curso, diários reflexivos sobre as aulas e o processo de ensino e aprendizagem. Conheci este instrumento durante a referida disciplina que contribuiu para que eu olhasse para minha postura de discente durante todo o curso e crescesse enquanto aluna.

No *English without borders*, eu também deveria realizar meu próprio diário, porém durante o processo em si, estava totalmente limitada e fechada para poder entender o que estava acontecendo. Utilizo a metáfora que eu estava “imersa na piscina junto com os alunos”, assim acreditava fielmente no “meu método”. Em retrospectiva às minhas leituras, recordo-me de Holmes (2000) que propõe uma analogia com a religião e os métodos de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, há um sistema de crenças, e no meu caso, há indícios de que eu era “evangelista” ou aquele tipo de professor que acredita que está certo e que tem como obrigação convencer todos de que seu método é o melhor.

² tecnologias inovadoras são as tecnologias utilizadas para captação, transmissão e distribuição das informações. Neste contexto, são os recursos disponíveis na *web* que contribuem para a aprendizagem.

Ainda “submersa na piscina” fui para a minha qualificação analisando meus dados dentro deste contexto e com a visão evangelista sobre o meu método. A banca sugeriu uma remodelação do projeto e que eu procurasse refletir sobre minha própria prática, o que entendi como um pedido para que eu “saísse da piscina”. Sugeriram leituras sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, concepções de língua(gem) e ensino (HOLMES, 2000) para que eu pudesse entender o que a minha religião propunha e o que eu praticava. Logo, percebi que carecia de conhecimentos teóricos que pudessem realmente embasar minha prática docente.

Assim, no que tange aos conceitos de abordagem e método, acredito ser importante discutir as premissas propostas pelos três autores fundamentais - Anthony (1963), Richards e Rogers (1986) - da literatura de ensino e aprendizagem de línguas. Anthony, insatisfeito com as sobreposições feitas com as terminologias método, abordagem e técnica, publica um artigo definindo uma relação hierárquica entre os termos. Richards e Rogers propõem uma ampliação do conceito de método proposto por Anthony. Para os referidos estudiosos, o método era integrado pela abordagem, pelo desenho e pelos procedimentos. De acordo com a proposta dos autores, parecia ser o fim dos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Porém, as definições propostas por Anthony, Richards e Rogers sofreram inúmeras críticas devido ao caráter prescritivo e descontextualizado do método uma vez que este não considerava as especificidades e o contexto de determinado grupo, ou seja, todos eram homogêneos. Este embasamento teórico me proporcionou o entendimento e a consciência de ter feito determinada escolha uma vez que tomei a consciência de que usar o mesmo material em dois laboratórios e em dois contextos diferentes poderia não ser o ideal. Aprendi que os métodos propostos por Anthony, Richards e Rogers contribuem para uma descrição dos princípios e parâmetros que conduzem uma prática docente.

Porém, os referidos autores sofreram inúmeras críticas e a mais importante delas é que não existe um método perfeito para o ensino de línguas. Desse modo, Prabhu (1990) em seu artigo “Não existe um melhor método”³ propõe o ensino e aprendizagem baseado no senso de plausibilidade do professor que consiste no engajar do professor no contexto de ensino e aprendizagem em que atua, ou seja, as ações do docente são pautadas de acordo com o contexto em que ele está inserido. Na mesma linha de raciocínio, Kumaravadivelu (2001) apresenta a era

³ “There’s not best method”

pós-método contradizendo as perspectivas de Anthony, Richards e Rogers. A visão de Kumaravadivelu (2001) baseia-se na premissa freiriana de que o ensino deve ser formador, crítico e incluir uma visão político-social e econômica. O processo de ensino e aprendizagem não pode ser reduzido à mera aplicação de abordagens e técnicas de ensino conforme havia sido anteriormente proposto.

Nesta introdução, relato como comecei a ter consciência da importância de o professor entender as razões de como e porquê ensina como ensina e porquê conduz a prática pedagógica de determinada maneira (MOITA LOPES, 1996; GERALDI, 1996). Assim, as questões “Por que o professor ensina o que ensina? Como ensina para os alunos? Para que os alunos aprendem o que aprendem?” foram de extrema importância para este trabalho. À primeira vista, parecia que todas estas questões já estavam internalizadas e bem resolvidas por mim. Para transpor a barreira em que eu me encontrava foi necessário ver o que eu não via. E isso só foi possível pelos direcionamentos que recebi dos professores do programa de pós-graduação. Parecia que Paulo Freire estava dialogando exatamente comigo quando li:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma o que é indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 43).

Após ter “saído da piscina”, ou seja, tomado consciência do meu papel de professora-pesquisadora, redefini os rumos desta pesquisa. Assim, o objetivo geral foi analisar minha concepção de língua e abordagem de ensino e o reflexo de ambas no processo de ensino e de aprendizagem no projeto *English without borders*. E, como objetivo específico, descrever e analisar o processo de ensino e de aprendizagem no curso. Proponho-me a responder a seguinte pergunta de pesquisa: Que aspectos permeiam a relação entre a abordagem idealizada pela professora e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no curso *English without borders*?

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O **capítulo I** – Fundamentação teórica – está subdividido em três partes. Na primeira denominada abordagem, métodos e técnicas

apresento os conceitos de abordagem e método de acordo com a perspectiva de Richards e Rogers (1986) e Anthony (1963), Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001) além de pesquisadores brasileiros (ALMEIDA FILHO, 1993; LEFFA, 1988; PAIVA; BORGES, 2009) que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas no que tange à necessidade de conscientização destes conceitos para a práticas em sala de aula. Após a compreensão destas noções, apresento os conceitos de abordagem estrutural, tradicional, cognitiva nas perspectivas adotadas por Castro (1998) e Silveira (1999). Em cada uma delas procurei definir a concepção de língua, de aprendizagem, das relações pedagógicas e dos métodos de acordo com cada uma dessas abordagens. Por fim, discuti a importância da formação continuada de professores para o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras uma vez que o professor tem que ter clareza do porquê ensina como se ensina (ALMEIDA FILHO, 2005; GERALDI, 1996). Sem o entendimento das abordagens que interpelam a prática docente e as implicações delas no processo de ensino e aprendizagem o professor, muitas vezes, é guiado por uma competência implícita. Assim, não tem a consciência do porquê ensina da forma que ensina. Logo, a formação contínua pode contribuir para a promoção de uma prática reflexiva que pode trazer resultados mais promissores aos professores.

No **capítulo II** – metodologia – início com a descrição da pesquisadora e professora assim como o percurso da pesquisa. O intuito de começar a metodologia com os referidos relatos se deve à minha preocupação com o leitor, no sentido de explicitar as razões que levaram as escolhas por mim feitas neste percurso. Na sequência, apresento o contexto e os participantes da pesquisa. A pesquisa foi realizada em uma universidade federal de Minas Gerais em dois laboratórios de Engenharia. Os alunos que participaram do projeto são pós-graduandos em Engenharia e todos eles já haviam estudado em institutos privados de idiomas anteriormente. Ingressaram no curso denominado *English without borders* seis alunos do Laboratório A e quatro alunos do Laboratório B.

No **capítulo III** – descrição e análise dos dados – descrevo e analiso a aula *Setting Goals* ministrada no laboratório A durante a primeira fase do projeto. Foram analisadas as perspectivas da professora e do aprendiz, sob a perspectiva do aspecto físico e do material desta aula. Também foi feita a descrição e análise da aula *managing my time* durante a segunda fase do projeto no Laboratório B. Nesta aula, analisei a perspectiva da professora e do aprendiz sob a

perspectiva do material utilizado no curso. Por último, apresento as considerações finais deste trabalho.

Para fins de delimitação do tipo de pesquisa passo à exposição de alguns aspectos. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso que se insere no paradigma da pesquisa qualitativa-interpretativista de natureza descritiva. A escolha pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista ocorreu, pois não se busca uma verdade absoluta que possa ser comprovada por meio de testes e dados que sejam mensuráveis e sim análises e reflexões com bases teórico-metodológicas. Além disso, há a preocupação com o contexto em que ocorre o processo, neste caso, um grupo específico de estudantes pós-graduandos em Engenharia que buscavam aperfeiçoar as habilidades linguísticas na língua inglesa. Logo, analisei o processo de ensino e aprendizagem no ambiente natural considerando a visão do participante via diários reflexivos, autoavaliação e entrevista.

O curso foi ministrado em duas fases compreendendo a fase um que se iniciou em março de 2012, e a fase dois, que se iniciou em junho de 2012 nos referidos laboratórios. Foram ministradas 18 aulas e nesta dissertação será analisada uma aula de cada um dos laboratórios. Os instrumentos para a coleta e análise dos dados foram: diários reflexivos dos discentes e da docente, notas de campo da docente, autoavaliação dos discentes e da docente e entrevistas realizadas com os discentes.

Assim, a importância dessa pesquisa está na relevância do professor olhar para sua própria prática de maneira crítica e reflexiva a partir do esclarecimento das razões que o levaram a conduzir as aulas de determinada maneira. Além disso, por que a prática do professor é, muitas vezes, pouco reflexiva? Como essa prática se reflete no processo de ensino e aprendizagem do aluno? Unindo essas duas temáticas e problemáticas, deve-se pensar: Qual o reflexo da falta de uma formação docente baseada nos princípios da LA e de uma formação crítica e reflexiva? Que tipo de professores os cursos de Letras estão formando tendo em vista estes aspectos? Quais as implicações da falta de consciência sobre a prática idealizada e realizada?

Por fim, registro que em vários momentos utilizei a expressão “submersa na piscina” ou “sair da piscina” com o intuito de tentar relatar figurativamente os dois momentos que foram mais relevantes para mim durante todo o processo que vivenciei enquanto docente e pesquisadora no curso *English without borders* e no programa de pós-graduação em estudos linguísticos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Abordagem, métodos e técnicas

Antes de iniciar as discussões sobre as abordagens de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, faz-se necessário mencionar o que se compreende pelo termo abordagem tanto em sentido amplo quanto ao contexto particular de ensino e aprendizagem de línguas.

Sob a vasta perspectiva do termo abordagem, Almeida Filho (1993, p.17) a caracteriza como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que seja a linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma Língua Estrangeira”. A essência desta definição é que estes princípios determinam qual abordagem e concepção linguística norteará a prática e o planejamento dos docentes.

Leffa (1988) e Almeida Filho (1993) explicitam o problema da terminologia ao se utilizar método, técnica e abordagem. Estes termos foram usados durante muito tempo como sinônimos, como no caso do “método direto” que não é um método, e sim uma abordagem. Este foi um período que ficou conhecido como *era dos métodos* (BORGES, 2010). Em 1963, Anthony busca delimitar a definição dos referidos termos a fim de distingui-los. Assim, ele acreditava que a não sobreposição dos conceitos poderia contribuir para um melhor entendimento dos mesmos no contexto de ensino de línguas. A partir dessa reorganização da nomenclatura, esta era ficou conhecida por *era das abordagens*.

Anthony (1963) cria uma hierarquia para os termos abordagem, método e técnica. Conforme Paiva e Borges explicitam:

A abordagem fica no topo da hierarquia, seguida pelo método e pela técnica, e traz consigo a noção de “um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem” (ANTHONY, 1963, p. 8). Dessa forma, erguem-se dois pilares de sustentação teórica para a constituição de uma abordagem de ensino de língua, um referente a uma visão de linguagem e outro relacionado a uma visão de ensino/aprendizagem (PAIVA; BORGES, 2011, p.1).

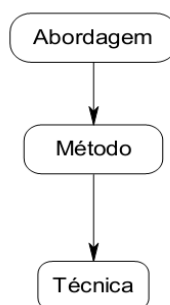
Nessa visão, a abordagem trata dos pressupostos teóricos, isto é, as concepções de língua e linguagem e de ensino e de aprendizagem que subjazem à prática do professor, mas que devem ser relacionadas. O autor chama a atenção para a necessidade de se buscar o entendimento sobre

os princípios e as crenças que o professor tem sobre o que é ensinar e aprender uma língua como fatores norteadores de sua prática.

Para Anthony (1963, p. 63) “a técnica leva a cabo um método que é consistente com uma abordagem.” Logo, deve haver uma consonância entre a escolha da abordagem com o método. Como eles estão hierarquicamente e conceitualmente relacionados, o método deve estar inserido em uma determinada abordagem. Para Anthony (1985, p. 200) “o método é um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, sem partes que o contradizem, e no qual toda a abordagem selecionada está baseada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental.”⁴ Vilaça (2008) apresenta de maneira bastante didática a visão do método para Anthony (1963):

FIGURA 1: O método para Anthony

Figura 1 – Posição hierárquica do conceito de método



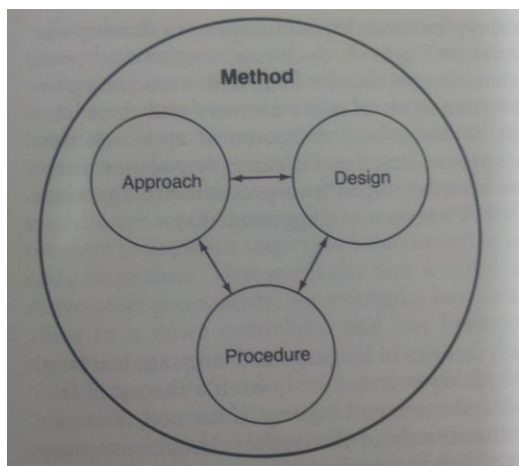
Fonte: Anthony (1963)

Conforme pode ser visto, para o autor, o conceito de método é hierárquico e pressupõe que as técnicas derivam de um determinado método que se refere a uma dada abordagem. Na mesma linha de pensamento e definição, Silveira (1999) trata dos conceitos de método, abordagem e ensino. Para a autora, método é a aplicabilidade dos pressupostos teóricos da abordagem, assim sendo engloba os objetivos e as estratégias de ensino, a postura do professor frente aos alunos e a organização dos conteúdos. As técnicas são os procedimentos práticos utilizados em sala de aula com recursos e atividades disponíveis.

⁴ [...] “method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural.”

Richards e Rogers (1985) ampliam a visão de método proposta de Anthony (1963) uma vez que o método é um “guarda-chuva” que engloba os termos abordagem, *design* e processo. Nessa visão, não há uma hierarquia entre os termos; há uma inter-relação entre eles nas quais as práticas de ensino e aprendizagem estão imbricadas. Conforme pode ser visto na figura abaixo:

FIGURA 2 – O método para Richards e Rogers



Fonte: Richards e Rogers (1985, p. 17)

O método refere-se a uma filosofia de ensino e aprendizagem que se baseia em princípios teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem. Ele é composto pela somatória dos elementos – abordagem, *design* ou desenho e procedimento, ou técnica. Para os autores:

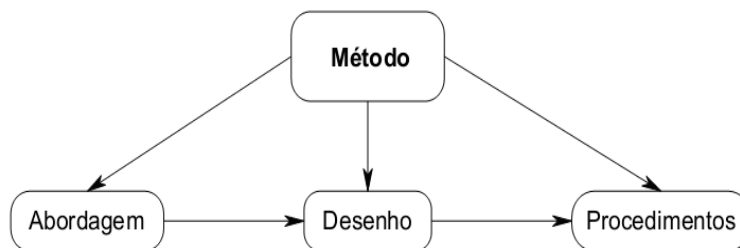
Esses termos serão usados para rotular três elementos inter-relacionados na organização sobre a qual as práticas de ensino-aprendizagem estão baseadas. O primeiro nível, **abordagem**, define as suposições, crenças e teorias sobre a natureza da linguagem e a natureza da aprendizagem da linguagem que opera como construtos axiomáticos ou pontos de referência e proporcionam fundamentação teórica para aquilo que os professores fazem com os alunos em sala de aula. O segundo nível no sistema, **desenho**, especifica o relacionamento das teorias de linguagem e de aprendizagem tanto da forma quanto da função dos materiais e atividades instrucionais nos ambientes instrucionais. O terceiro nível, **procedimento**, compreende as técnicas de práticas que são consequências de determinadas abordagens e desenhos.⁵ (RICHARDS; ROGERS, 1985, p. 17).

⁵ These terms will be used to label three interrelated elements of organization upon which language-teaching practices are founded. The first level, *approach*, defines those assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and nature of language learning that operate as axiomatic constructs or reference points and provide theoretical foundation for what language teachers ultimately do with learners in classroom. The second level in the system, *design*, specifies the relationship of theories of language and learning to both the form and function

Para os autores, assim como para Anthony (1963), a *abordagem* define as concepções do professor sobre o que é língua(gem), ensino e aprendizagem, bem como as crenças que interpelam as práticas dos professores.

Já o *design*, ou desenho, inclui os objetivos de ensino, os papéis do professor e do aluno no contexto, a organização do conteúdo e do material didático. O terceiro elemento que compõe o método é o *procedimento* que se refere às técnicas e práticas em sala de aula. Vilaça (2008) redesenha as relações entre abordagem, método, procedimento e técnica de Richards e Rogers, conforme pode ser visto na figura abaixo:

FIGURA 3 – Esquema da relação entre elementos de um método



Fonte: Vilaça (2008)

A autora desenha a relação hierárquica entre o termo método proposto por Anthony e uma inter-relação entre os conceitos para Richards e Rogers. Percebe-se que durante *a era das abordagens*, Richards, Rogers e Anthony buscaram delimitar a definição do conceito de método e abordagem. Porém, para Kumaravadivelu (2001) e Prabhu (1990) os conceitos apresentados pelos referidos autores ainda apresentavam restrições. A fim de debater a temática, Prabhu publicou o artigo *There is no Best-method – Why?*, e justifica o título do artigo com três afirmações sobre o termo método.

A autora afirma que i) métodos diferem em qualidade de acordo com o contexto de aplicação; ii) que todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos porque funcionam em determinados casos e em outros não e iii) há um engano sobre a noção de há um método

of instructional materials and activities in instructional settings. The third level, *procedure*, comprises the classroom techniques and practices that are consequences of particular approaches and designs.

melhor ou pior. O foco do estudo da autora é esta última afirmação, uma vez que por meio dela é explicado o senso de plausibilidade do professor que é a sua intuição pedagógica de como a aprendizagem acontece com os alunos (PRABHU, 1990).

Assim, postular que há um melhor método para um determinado contexto (i) é colocar nas mãos do professor toda a responsabilidade tanto pela busca por um melhor método para um determinado contexto quanto pelo sucesso ou fracasso do mesmo. Ao dizer que os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos e que isso não garante sua eficácia (ii) também não é a solução para um todo, apesar de que se o professor puder identificar em quais partes ele é bom, ou ainda arriscar a identificar quais perfis de aluno seriam ideais para se utilizar a atividade do método x, y ou z.

Para a autora, deve-se considerar, então, o senso de plausibilidade do professor no contexto do ensino e aprendizagem. Nas palavras de Prabhu:

O método é tido como senso de plausibilidade altamente desenvolvido e altamente articulado com certo poder de influenciar a percepção de outros especialistas ou de outros professores. Talvez o Melhor método varie de um professor para outro, mas somente no sentido de que é melhor que cada professor opere o seu próprio senso de plausibilidade de acordo com um determinado momento ⁶ (PRABHU, 1990, p.174).

Logo, em vista de que o método em si pode não contribuir para a pedagogia do professor em sala de aula, a autora sugere que as pesquisas sobre os melhores métodos deveriam investigar como as percepções do professor contribuem para sua prática efetiva e real em sala de aula.

Kumaravadivelu (2001) insere-se na perspectiva pós-método. Essa perspectiva nasce como consequência de sua insatisfação no que diz respeito à limitação do conceito de método e do modelo de transmissão na formação de professores. Nesta perspectiva, o ensino de segunda língua é confrontado com a necessidade imperativa de construção de uma pedagogia que ultrapasse considerações sobre o método.

O pós-método pode ser entendido por um sistema tri-dimensional que contempla três parâmetros pedagógicos denominados particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade é o parâmetro mais importante para Kumaravadivelu. Nas palavras do autor, “ele

⁶ “Method is seen simply as highly developed and highly articulated sense of plausability with a certain power to influence other specialists’ or teachers’ perceptions. Perhaps the Best method varies to one teacher to another, but only in the sense that is the best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at any given time.”

deve ser sensível a um determinado grupo de professores ensinando um determinado grupo de alunos buscando um determinado conjunto de objetivos dentro de um determinado contexto educacional que está inserido em um determinado meio sócio-cultural.⁷ (KUMARAVADIVELU, 1994, p.171)

Este princípio rejeita a ideia de que um método pode ser realizável ou “aplicável” por meio de princípios e procedimentos de acordo com os objetivos de aula do professor. Neste parâmetro, a ideia é considerar o entendimento sobre as várias dimensões em que a situação de ensino e aprendizagem acontece.

A praticidade investiga a relação entre a teoria e a prática enfatizando o monitoramento do professor sobre a própria prática. Assim, enfoca a autorreflexão e ação do professor que se baseia nas próprias intuições e *insights*. É o que Prabhu (1990) denominou de senso de plausibilidade do professor.

O parâmetro da possibilidade fundamenta-se nas premissas educacionais de Paulo Freire. Freire (1987) considera a sala de aula no contexto ideológico, ou seja, em um contexto que é socialmente construído, politicamente motivado e historicamente determinado. Assim, deve-se considerar as características identitárias do professor e as de seus alunos bem como as práticas sociais que se inter-relacionam com o contexto da sala de aula.

Kumaravadivelu (1994), na era pós-método, busca uma ruptura com uma teorização opressora no ensino de línguas, assim como Freire, na pedagogia em geral. Para estes autores, devem-se considerar, no contexto da sala de aula, os parâmetros socioculturais, linguísticos, a formação de uma consciência sociopolítica, o desenvolvimento de relação entre a teoria e a prática e a ruptura dos professores com teorias artificiais que são utilizadas em sala de aula.

Logo, nesta era, não é considerada como válida as propostas teóricas das *eras dos métodos e das abordagens* uma vez que elas foram criadas por teóricos que encontravam-se distantes do contexto real da sala de aula. O que é proposto é visto como irreal e artificialmente construído.

A visão das similaridades e diferenças conceituais entre os termos abordagem (ANTHONY, 1963; RICHARDS; ROGERS, 1985; ALMEIDA FILHO, 1993; SILVEIRA, 1999) e método (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001) acrescenta a este

⁷ “It must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu”.

trabalho uma discussão importante no que se refere à minha formação de professora e pesquisadora e o conflito vivido por mim na busca de uma abordagem idealizada.

Percebe-se, então, que uma das contribuições das definições do termo abordagem reside no entendimento da singularidade das abordagens *versus* os métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Com base em Castro (1998) e Silveira (1999) passarei agora à discussão sobre como os conceitos de língua, de aprendizagem e de ensino são postos pelas abordagens tradicional (ou clássica), estrutural, cognitiva e comunicativa para o de ensino de língua estrangeiras, conforme Paiva (2011), Leffa (1988), Almeida Filho (1993), Brown (1994), Widdowson (1978) e Nunan (1999).

1.2 Abordagem tradicional, estrutural, cognitiva e comunicativa

Após apresentar o conceito amplo de abordagem, investigarei as definições dadas às concepções de língua nas quatro abordagens - tradicional, estrutural, cognitiva e comunicativa - de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva adotada por Silveira (1999) e Castro (1998).

Para Silveira (1999), o conceito de abordagem nasce da união das teorias linguísticas inter-relacionadas com as concepções de aprendizagem e aquisição da linguagem. Para a autora, “é das abordagens que surgem os métodos (1999, p. 42)”.

A abordagem tradicional ou clássica engloba os métodos da gramática e tradução (AGT) e o método da leitura. Vinculada à abordagem estrutural são conhecidos os métodos audiolingual, estrutural-situacional e método estruturo global audiovisual (SGAV). A abordagem cognitiva abrange o método cognitivista e a abordagem comunicativa engloba os métodos funcional-nocional e o ensino instrumental de línguas estrangeiras.

Delimitarei os conceitos das referidas abordagens com o intuito de que o professor compreenda o cenário em que atua a fim de conduzir da maneira mais eficaz no contexto da sala de aula. “Assim, o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente sua abordagem que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.18). Logo, é essencial que o professor tenha o entendimento do porquê ensina como ensina.

Messias e Norte (2011) fizeram alguns questionamentos tais como: Como é feita a seleção dos materiais utilizados em sala de aula? Como é a postura do professor em sala de aula frente aos alunos? Qual a abordagem desejada no planejamento? Qual a abordagem real da sala de aula? Por meio dessas perguntas, o professor pode refletir e tentar compreender a abordagem escolhida por ele na prática, e, a partir do entendimento – via questionamento e reflexão - podem ocorrer transformações significativas.

1.2.1 Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas e métodos englobados na abordagem tradicional ou clássica

A **concepção de língua** na abordagem tradicional baseia-se na premissa de que se adquire uma Língua Estrangeira via **acúmulo de formas e regras gramaticais** dando grande destaque a escrita. A norma culta era lecionada via clássicos da literatura nos quais o enfoque eram os elementos morfológicos – flexão e formação de palavras – com ênfase na utilização de glossários para a prescrição das regras da língua.

Logo, a **concepção de ensino** na abordagem tradicional é:

uma atividade expositiva e promotora da disciplina formal. O professor é visto como autoridade e o único detentor do saber. Cabe ao aprendiz manter uma atitude de submissão irrestrita ao mestre; não admitindo-se, por conseguinte, qualquer iniciativa por parte do aluno. Como a língua oral é desprestigiada, pouca ou nenhuma atenção é dada a pronúncia. (...) Valorizam-se os conhecimentos sobre a língua e não o uso efetivo da língua. (SILVEIRA, 1999, p. 58).

Nesta abordagem, prevê-se o desenvolvimento da habilidade escrita formal com enfoque nas classes gramaticais, atividades de tradução e memorização de vocabulário. De acordo com Castro (1998, p. 205), “o ensino nesses moldes tradicionais conduzia os aprendizes ao contato com obras-primas da literatura enfatizando seus modelos que deveriam ser recebidos passivamente e posteriormente reproduzidos como normas de bem falar e escrever.”

Já a aprendizagem é marcada pela memorização das regras gramaticais e dos glossários de vocabulário. Por meio dela, espera-se que os discentes sejam capazes de realizar atividades de tradução e versão de textos clássicos e literários. Logo, a **concepção de aprendizagem** vincula-se à memorização de um conjunto de regras normativas a fim de realizar as atividades propostas

pelo docente. Nessa visão, o aluno aprende a língua estrangeira quando sabe as normas e formas da língua para distinguir o certo do errado (CASTRO, 1998; SILVEIRA, 1999).

As **concepções pedagógicas**, nesta abordagem, incidem na relação centralizada do professor o qual utiliza da língua materna para a correção e explicação das regras e das atividades de tradução. O aluno somente interage no momento da correção das atividades propostas pelo docente.

O **método da gramática e tradução (MGT)** insere-se na abordagem tradicional de ensino de línguas. Segundo Castro:

essa metodologia, iniciada na Alemanha e mais precisamente na Prússia no final do século XVIII, foi desenvolvida para ser usada no ensino secundário e era denominada também como método da gramática escolar” e cuja motivação era reformista. Isso porque a abordagem formalista tradicional que imperou ao longo do século XVIII preconizava a aquisição do conhecimento da leitura de línguas estrangeiras através do estudo da gramática e da aplicação desse conhecimento à interpretação de textos com o uso de um dicionário. (CASTRO, 1998, p. 206)

O referido método preservou a forma de educação tradicional das aulas de gramática gregas e latinas e foi amplamente utilizada no século XIX. Messias e Norte (2011, p.6) descrevem algumas características básicas deste método:

- *descreve a gramática detalhadamente;
- * ensina a estrutura formal da língua, e as regras são aplicadas mediante exercícios escritos de gramática e tradução;
- * estuda o significado literal da frase, ignora-se a comunicação;
- * o vocabulário é ensinado através de listas de palavras isoladas;
- *leitura é valorizada, entretanto os alunos são levados a ler palavra por palavra e, conseqüentemente, a mensagem não é entendida em seu todo;
- *os textos literários e dicionários são frequentemente utilizados. (MESSIAS; NORTE, 2011, p. 6).

Este método foi utilizado para a aprendizagem de línguas clássicas e apropriado para o ensino de línguas modernas. Percebe-se que não há uma preocupação com o contexto em que se ensina e tampouco há enfoque nas questões comunicativas. Vale ressaltar que não há um embasamento teórico das teorias linguísticas, da psicologia ou da educação neste método.

O **método da leitura** não difere muito do método da gramática e da tradução visto que eles se inserem na mesma abordagem de ensino e aprendizagem. Mas, o que distingue os dois métodos é a abrangência das técnicas de ensino utilizadas em sala de aula. Silveira expõe as principais características:

- *Somente é ensinada a gramática relevante e útil à compreensão de textos;
- *A tradução é muito solicitada e ainda continua sendo uma das atividades importantes na sala de aula;
- *Trabalha com um volume maior de leitura, desde as etapas iniciais;
- *Estimula-se a leitura fora da sala de aula;
- *Admite-se alguma preocupação com a pronúncia;
- *O vocabulário é trabalhado de forma controlada nos estágios iniciais, estimulando-se a sua expansão à medida que o volume de leitura vai aumentando.
- *Ao professor não é cobrada muita fluência oral na LE. (SILVEIRA, 1999, p. 60).

O objetivo principal deste método conforme o nome é a leitura. Por isso, todas as características apresentadas estão inter-relacionadas a esta habilidade. Dessa maneira, o enfoque não é na pronúncia, porém percebe-se um pequeno interesse em trabalhá-la em sala de aula. A grande crítica sofrida por este método é o enfoque somente na habilidade de leitura. Para Chagas (1957), as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – são interdependentes, e, se as dividem em categorias, não é possível aprender e ensinar a língua na sua capacidade máxima. Assim, haverá uma lacuna em todas as habilidades.

Algumas das semelhanças entre o **método da gramática e tradução (MGT)** e o **método da leitura** são o enfoque na tradução, nas normas gramaticais e na leitura. A diferença mais significativa entre os dois é que no método da leitura utilizam-se técnicas mais avançadas, tais como o uso do questionário para a compreensão das ideias do texto e textos sem ser literários que abordam aspectos culturais para aprender vocabulário e gramática.

Apesar das severas críticas, a abordagem clássica ou tradicional, mais especificamente, ao método da gramática e tradução, principalmente devido ao foco na tradução e no ensino de gramática, esta ainda é, na atualidade, um método padrão utilizado em muitas instituições de ensino de línguas (BROWN, 2000).

1.2.2 Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas e métodos englobados na Abordagem estrutural

Na abordagem estrutural, a **concepção de língua** fundamenta-se na língua oral, a aprendizagem por meio do treino gradativo das estruturas (*verb pattern*) e as atividades em torno dos *drills*. Assim, a língua é vista como um sistema de regras hierarquicamente organizadas Nunan (1989).

Para Castro (1998, p. 209), saber a língua nesta abordagem “seria, portanto, saber as unidades e categorias linguísticas existentes nesta língua, os tipos possíveis de construções a serem realizadas e suas respectivas funções.” Logo, aprender uma Língua Estrangeira é adquirir suas estruturas via automatismos.

Nesta abordagem, a **aprendizagem** ocorre por hábitos e esta característica sofre grande influência da corrente behaviorista que é manifestada pelo estímulo, resposta, esforço do docente para o discente. Segundo Silveira:

Na aprendizagem de LE, esta proposta deve ser levada a efeito exaustivamente, usando-se a fórmula S-R-R (estímulo, resposta, esforço), evitando-se a interferência da língua materna. Cabe ao aprendiz repetir os modelos do professor, submeter-se às práticas de repetição, reagir automaticamente, sem perder tempo com qualquer tipo de reflexão. (SILVEIRA, 1999, p. 62).

A aprendizagem se dá pelo direcionamento do professor, isto é, o professor utiliza de técnicas para que os alunos respondam de acordo com os estímulos esperados.

O **ensino** é baseado na técnica de manipular o comportamento do aluno por meio de um treinamento, com os passos sugeridos pelo professor que devem ser seguidos pelos alunos. Logo, o professor utiliza o manual do material didático e se familiariza com os *steps* necessários para estimular o aluno.

A partir do manual do professor, as atividades com os alunos são feitas pelos *drills* que visam o treinamento dos padrões normativos. No material didático, há um enfoque no cotidiano dos alunos uma vez que são abordados temas relativos ao trabalho e ao lazer nas atividades de diálogo, nas figuras e nas leituras (NUNAN, 1989).

As **concepções pedagógicas** referendam que o professor é o modelo para os alunos, logo, ele deve ser bastante simpático para que o efeito estímulo, resposta e esforço ocorra. Assim, nesta abordagem, ensinar é sinônimo de manipulação do comportamento (SILVEIRA, 1999).

O **método audiolingual** é o que possui maior representatividade nesta abordagem, uma vez que suas concepções de língua, ensino e aprendizagem têm sido discutidas por vários autores, tais como Richards e Rogers (1986), Brown (2000), Silveira (1999), Leffa (1998), Stern (1987), Messias e Norte (2011) e Castro (1998). Segundo Messias e Norte, as origens deste método nasce:

com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva (teorias linguísticas) e na psicologia behaviorista (teoria de ensino/aprendizagem) em meados de 1950. Nesse método, a língua é vista como um sistema formal, regularizado, padronizado e descontextualizado, e a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta (SKINNER, 1979). O ensino era centrado no professor, que detinha o saber, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos que eram vistos como seres passivos. Focalizava o produto, que era o sistema formal da língua, e objetivava a produção oral procurando atingir uma pronúncia como a do falante nativo. (MESSIAS; NORTE, 2011, p. 8).

Conhecido como o “método do exército”, focava em duas habilidades: ouvir e falar. A leitura e a escrita não eram excluídas neste contexto, porém elas poderiam ocorrer tão somente após o estudo das habilidades orais. Para tanto, durante o audiolingualismo, surge o laboratório de línguas como um espaço essencial. É o local em que se promoveria a fluência da língua além do contexto da sala de aula uma vez que as atividades de *listening* estariam disponíveis para os alunos ouvirem e aprenderem uma pronúncia perfeita e melhorarem a competência na língua alvo (RICHARDS; ROGERS, 1986).

Assim, o laboratório de línguas, além da sala de aula, é o local em que se pode condicionar a aquisição da língua por meio do processo mecânico de estímulo resposta que este oferece. Logo, a aprendizagem ocorre pelo processo de aquisição de hábitos e condicionamentos, ou seja, seria “uma questão de repetição relativamente fácil e frequente” ⁸ (STERN, 1987, p. 464).

Os diálogos e *drills* são a chave para a memorização e para o desenvolvimento da entonação e da pronúncia. Neste método, juntamente com o livro de referência, o professor recebia uma fita com os diálogos disponíveis no material. Neste método, na sala de aula era imprescindível um som para que os alunos pudessem ouvir e repetir os diálogos. A professora também era responsável por fazer com que a pronúncia dos alunos fosse correta (*accurate*). O sucesso do método depende, em grande parte, da aprendizagem repetitiva destes diálogos (BROWN, 2000).

Silveira pontua as principais características do método audiolingual:

- Os alunos primeiro devem ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever algo na língua escrita;
- Depende-se da mímica, da memorização, da aprendizagem intensiva através da repetição.

⁸ “a matter of relatively effortless and frequent repetition and imitation”

- Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; espera-se que o aluno aprenda a gramática indutivamente;
- As respostas certas são imediatamente reforçadas;
- Inaugura, no ensino de línguas, o uso efetivo de gravadores e laboratórios de línguas;
- Pode-se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo (SILVEIRA, 1999, p. 64).

A questão do mecanismo da memorização e repetição como forma de aprender uma língua foi o ponto que culminou em grandes críticas a este método uma vez que os alunos não conseguiam utilizar em um contexto real aquilo que aprenderam. Assim, os discentes eram reprodutores de frases feitas assim como os papagaios que são treinados para este fim. Apesar de severas críticas, este método ainda é incorporado e utilizado na aprendizagem de inglês.

O **método estrutural-situacional** ficou conhecido como o “método oral britânico”. A principal diferença entre este método e o método audiolingual é que o contexto e a situação são considerados no processo de ensino e aprendizagem. Logo, “as estruturas só fazem sentido se forem treinadas relacionando-as às situações que são utilizadas” (SILVEIRA, 1999, p. 65).

Neste método, os diálogos são simulados, como por exemplo “No aeroporto”, para que a experiência de aprender possa não ser mecânica e sim significativa.

O **método estruturo-global audiovisual (SGAV)** ou **método audiovisual** possui uma característica semelhante ao método audiolingual que consiste em priorizar a fala e a audição, para, posteriormente, aprender leitura e escrita. No método audiovisual, o conteúdo apresentado em sala de aula utiliza como estímulo o recurso da imagem e do som com situações vividas pelos falantes nativos da língua.

Além disso, a aprendizagem ocorre em diferentes fases. Na primeira, o conteúdo é apresentado aos alunos que se familiarizam com as expressões e vocabulários mais recorrentes do dia a dia dos falantes. Na sequência, aperfeiçoam este conteúdo por meio de leitura dos textos sobre esta temática em sala de aula, e, por fim, os reutilizam em discussões e debates em sala de aula. A reciclagem por fases visa reforçar o conteúdo supostamente aprendido.

Para Castro (1998, p. 215), “nessa abordagem, os aprendizes são levados a saber *como dizer* e não *o que dizer*. O conceito de aprender fica então reduzido ao treinamento e repetição exaustivos das estruturas até sua mecanização”. Desse modo, assim como os demais métodos da abordagem estrutural, o método audiovisual foi amplamente criticado, pois visa, por meio da memorização, estimular a aprendizagem do aluno.

1.2.3 Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas na abordagem Cognitivista

Observando a ampliação das abordagens para o ensino de Línguas, percebe-se que a abordagem Cognitivista foi desenvolvida em contramão à abordagem estruturalista. Chomsky (2002), o principal nome desta abordagem, condenava a aprendizagem behaviorista de línguas via condicionamento. Para o autor, a **língua** é uma faculdade mental natural.

Para Castro (1998, p. 211), a **concepção de língua** nesta abordagem enfatiza “uma preocupação tanto com a construção e elaboração de sentenças quanto com o desenvolvimento da competência gramatical dos aprendizes”. Já segundo Silveira:

[...] a língua volta a ser considerada nos seus aspectos mentalísticos. Sua aquisição é encarada como um processo cognitivo em que o indivíduo vai internalizando as regras da língua através do contato e da organização dos elementos linguísticos a que está exposto. Esta organização e internalização das regras da língua se dá através de dispositivos mentais conhecidos pela sigla LAD (*Language acquiring devices* = dispositivos de aquisição de linguagem). (SILVEIRA, 1999, p. 71).

A **concepção de ensino** na abordagem cognitiva incorpora o conceito de “aprender a aprender” já que cabe ao professor contribuir para que o aluno aprenda a língua, significativamente, com o intuito de fazer com que ele se torne um falante próximo ao falante nativo da língua alvo.

Segundo Silveira (1999, p. 71), a **aprendizagem** “é tida como um processo de conquista pessoal, em que as atividades de apelo cognitivo individualizado por um lado, e as atividades de socialização de outro, levam a aquisição e maturidade linguística.” Logo, a aprendizagem é resultado da interação de um código virtual inato que está na mente do falante juntamente com o contexto em que está exposto.

As **relações pedagógicas** envolvidas nesta abordagem não se restringem a uma determinada habilidade. As atividades de vocabulário, leitura, escrita, gramática devem ser desenvolvidas de acordo com os objetivos da aula. Um aspecto importante e essencial é que nesta abordagem o aluno deixa de ser passivo no processo de ensino e aprendizagem e passa a ser um agente responsável pela própria aprendizagem.

De acordo com Brown (2000, p. 24), “a aprendizagem cognitiva não é tanto um método e sim uma abordagem que enfatizava a conscientização de regras e de suas aplicações à

aprendizagem de segunda língua.”⁹ Por isso, apresento somente a abordagem cognitiva sem discorrer sobre o método.

1.2.4 Concepção de língua, ensino, aprendizagem, relações pedagógicas e métodos englobados na abordagem comunicativa

No início dos anos 60, Chomsky lançou a corrente gerativista como forma de romper com os conceitos behavioristas sobre a faculdade da linguagem. Para tanto, preconizou o estudo da competência linguística que é “um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente, pela aplicação da capacidade inata para aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ele ouviu à sua volta na infância” (LYONS, 1979, p. 172). Logo, para o autor, a língua é inata e todos os seres humanos racionais nascem com esse dispositivo interno que contempla a aquisição da língua.

Em um movimento contrário a proposta de língua(gem) de Chomsky, o linguísta aplicado britânico (WILKINS, 1972), juntamente com os sociolinguístas (HYMES, 1972, LABOV, 1972) e com os filósofos (AUSTIN, 1975; SEARLE, 1969) perceberam que havia uma lacuna no estudo proposto e que deveriam enfocar os estudos nas funções comunicativas da língua ao invés das estruturas.

Assim, a partir dos estudos e da definição do termo competência linguística por Chomsky, Hymes (1972) critica o fato de a teoria de Chomsky não considerar os aspectos sociais. Assim, o autor propõe o conceito de competência comunicativa, que envolve os pressupostos de Chomsky, aliado ao processo de interação social. Para Hymes (1972), a competência comunicativa é o entendimento que o indivíduo possui do uso da língua, isto é, das variedades linguísticas que ele dispõe para o uso em diversos contextos sociais.

Já Widdowson (1978) ao definir competência comunicativa delimita os conceitos de *usage* que relaciona-se às regras gramaticais e com *use* com o uso comunicativo da língua sendo que as duas estão integradas para que a língua exerça sua função comunicativa. O autor lançou a importância da análise do discurso para a aprendizagem uma vez que o professor deve olhar para o todo e não somente para a unidade gramatical para ensinar.

⁹ “a conscious awareness of rules and their applications cognitive code learning was not so much a method as it was an approach that emphasized to second language learning”

Deste modo, a visão de **língua** para Richards (1985), neste contexto, é que ela tem a função básica de desenvolver a competência comunicativa por meio do uso comunicativo e funcional não somente pelas características gramaticais, mas, também, pela interação e comunicação.

Na mesma linha de pensamento, Silveira (1999, p. 75) define língua como uma “atividade destinada à realização das interações sociais. Nestas interações realizamos atos de fala com os quais comunicamos nossas intenções aos nossos interlocutores. Para interagirmos eficazmente precisamos desenvolver a competência comunicativa.”.

Ambos os autores compartilham a visão do contexto social de interação como meio de desenvolver a competência comunicativa. Embora não utilize a mesma nomenclatura de Silveira (1999) e Richards (1986), para Littlewood (1991, p. 10):

a língua não deve ser considerada somente em termos de estrutura (gramática e vocabulário), mas também nas funções comunicativas que ela permite exercer. Em outras palavras, começamos a olhar não somente para a forma, mas *o que as pessoas fazem* com essa forma quando querem comunicar uma com as outras.¹⁰

Nesta abordagem, as atividades descontextualizadas, automáticas e repetitivas não caracterizam a aprendizagem da língua uma vez que ela pressupõe a variação da língua e os diversos contextos em que ela pode ser usada. Assim, a forma por si só não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa.

Nessa abordagem, no que tange à **concepção de ensino**, o professor torna-se um orientador dos alunos e repulsa a ideia do professor como o único detentor do conhecimento conforme Dalacorte (1998, p. 4) explicita que para Larsen-Freeman (1986), na abordagem comunicativa, “o professor atua como um facilitador da aprendizagem do aluno. O professor também organiza as atividades e estabelece situações que promovam a comunicação, atuando como um conselheiro e como um participante durante estas atividades.” Na mesma linha, Silveira (1999) enumera que o docente deve ser informante, animador, organizador, coordenador, observador e avaliador do desempenho dos alunos.

¹⁰ “It make us consider language not only in terms of its structure (Grammar and vocabulary), but also in terms of the communicative functions that it performs. In other words, we begin to look not only at language forms, but also at what people do with these forms when they want to communicate with each other.”

Para Littlewood (1991) não é suficiente ensinar as estruturas da língua. O docente deve desenvolver estratégias para que o aluno possa usar as estruturas juntamente com as funções comunicativas para poder comunicar efetivamente em situações reais de uso da língua alvo.

Diferentemente de Dalacorte (1998), Silveira (1999) e Littlewood (1991), Almeida Filho (1993, p. 37) pontua o que é ser um professor comunicativo na sala de aula:

- [...] tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades linguísticas e até para rotina de subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
- respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua alvo, autoconfiança, etc.
- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

O ideal é que professor conheça os princípios que regem sua prática na abordagem comunicativa para que ele possa promover a aprendizagem interativa que incentiva o pensar na língua alvo e o seu uso. No que tange ao material didático, ele não precisa ser rígido e ser seguido conforme o passo a passo. Ele deve promover a língua em uso e a interação por meio de textos autênticos e reais.

Já no processo de **aprendizagem** o aluno assume um papel importante no processo de interação. O universo cultural do discente assim como a complexidade dos tópicos devem se expandir à medida que os alunos vão inter-relacionando com os conhecimentos prévios que possuem e os recentemente adquiridos. Para Castro (1998, p. 217), nesta abordagem, “o aprendiz torna-se o centro desse processo e não é reduzido a condição de agente reproduzidor da língua, mas sim é levado a significar na LE.” Assim, os alunos por meio da interação buscam desenvolver subsídios para atingirem uma competência comunicativa na língua alvo.

Percebe-se que as visões dos autores anteriormente citados estão em congruência relacionadas à concepção de língua, ensino e aprendizagem. Considerarei algumas das principais características deste método, conforme Messias e Norte (2011, p. 12):

1. maior preocupação com o significado do que com a forma;

2. a contextualização é uma premissa básica - somente o contexto poderá dar sentido à forma e à função;
3. foco na comunicação e na fluência;
4. oportunidades de interação continuada na língua alvo;
5. o aluno deverá USAR a língua em contextos reais, livres da mera repetição e/ou memorização de estruturas;
6. prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes;
7. fazer pensar;
8. o sistema linguístico alvo será melhor aprendido, através do processo de esforçar-se para comunicar-se.

Estas são características gerais da abordagem comunicativa que contribuem para o objetivo primordial que é desenvolver a competência comunicativa do discente. Para Richards (1985) utilizar destes princípios pode ser uma forma mais humana de ensinar línguas já que o aluno é levado a refletir dentro de determinado contexto e o processo é muito importante para o entendimento da língua em uso.

Além disso, Littlewood (1991, p. 94) aborda um importante aspecto desta abordagem em que “o professor tem um papel menos dominador no processo de ensino e aprendizagem. A ênfase é dada para o aprendiz por meio da aprendizagem independente.”¹¹ Logo, podemos considerar um aprendiz menos dependente e um pouco mais autônomo neste contexto.

Para tanto, as **relações pedagógicas** devem ser pautadas de acordo com as questões textuais e discursivas, dando ênfase aos conceitos de coesão e coerência textual. As atividades são realizadas em grupos ou pares que interagem independentemente do professor. Logo, devem ser propostas atividades significativas que façam sentido e promovam a interação entre os alunos. Os erros são aceitos com certa tolerância com o objetivo de não impedir o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Em última análise, muitos professores intitulam-se comunicativos sem realmente conhecer, experienciar e refletir sobre o que caracteriza esta abordagem. Castro (1998, p. 218), de maneira bem objetiva, define a abordagem comunicativa:

A Abordagem Comunicativa centraliza-se nas necessidades do aprendiz e no desenvolvimento da sua competência comunicativa. Nessa perspectiva não só os aspectos gramaticais são considerados, mas também os sócio-culturais. A AC preconiza que é na interação que o aprendiz desenvolve sua competência comunicativa, ou seja, o aprendizado de LE surge da interação entre aprendizes, professores, textos e atividades.

¹¹ “The teacher’s role in the learning process is recognized as less dominant. More emphasis is placed on the learner’s contribution through independent learning.

De acordo com o que foi exposto, percebe-se que a abordagem comunicativa traz benefícios para a prática docente bem como para o desenvolvimento da comunicação em sala de aula pelos discentes. Ademais, deve-se considerar cada contexto específico bem como a realidade dos discentes para que estes pressupostos sejam integrados a prática docente.

Em linhas gerais, as concepções de língua variam de acordo com a abordagem. O professor de línguas estrangeiras deve conhecer as diferentes abordagens a fim de reconhecer quais são os princípios que regem sua prática pedagógica. A concepção de língua é inerente aos objetivos que o docente possui ao ensinar a Língua Estrangeira, logo o seu entendimento é fundamental para que os objetivos do professor e do curso sejam cumpridos.

1.3 A formação contínua de professores para o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Para conhecer as diversas perspectivas que embasam os estudos sobre a formação continuada, abordarei a visão dogmática da formação do professor de línguas abordada por Moita Lopes (1996) ao discutir a formação teórico-crítica do professor.

De acordo com Moita Lopes (1996), na visão dogmática, o professor é treinado para utilizar determinados métodos e técnicas de ensino sem haver uma reflexão sobre o uso da linguagem. Desse modo, o professor é levado a reproduzir modelos prontos, quase sempre de maneira automática, que “envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, que são tomadas como última palavra sobre o ensino de línguas e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada pelos manuais de ensino” (MOITA LOPES, 1996, p. 180).

Nesta formação dogmática docente não há como fazer escolhas de o quê, como e por que ensinar determinado conteúdo. O que tem que ser feito já está definido e ele pode ser aplicado em qualquer contexto de ensino. Moita Lopes (1996) defende uma visão de formação de professores contrária a essa implementada em muitos institutos de línguas via cursos de treinamento ou desenvolvimento (*teacher training and development*). O que deve ser desenvolvida é uma formação teórico-crítica do professor de línguas a qual envolve “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento de como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala”. (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

Desse modo, a sala de aula deve ser o espaço para o uso da língua em situações contextualizadas as quais possibilitam o entendimento do papel social da linguagem e isso requer consciência e criticidade sobre o aprender e ensinar. Além disso, o professor deve saber porquê age seguindo determinada conduta naquele contexto. Isso distancia da visão reprodutora e pouco crítica e pressupõe uma mudança, do professor, a partir da reflexão sobre a própria prática. Este é um processo de transformação que requer tempo e pode ser trabalhado nos cursos de formação continuada.

Celani (2002) se refere aos cursos de formação continuada como um processo não como produtos separados tal como um curso, oficina ou palestra de curta duração. Para a autora, ela deve “ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação sem data fixa para acabar, permeia todo trabalho do indivíduo, eliminando a ideia de um produto acabado”. (CELANI, 2002, p. 22).

Para tanto, durante este processo, deverá ocorrer uma quebra de paradigma por parte do professor, pois ao conhecer e entender a própria prática poderá refletir sobre as crenças e representações que a subjazem. É o autoconhecimento que os leva à reflexão e uma postura mais crítica em relação ao saber docente e as práticas que são reproduzidas no ambiente em que atua. E neste contexto que Vieira-Abrahão (2002) afirma que:

as concepções prévias constituem uma barreira para a mudança, quando o professor não traz ao nível da consciência, por meio da reflexão, essas concepções, e quando não reflete sobre as teorias e estratégias apresentadas e sobre a sua própria prática ao longo da formação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 61).

Assim, o ideal é desenvolver um trabalho de forma contínua com os docentes a fim de trazer a luz da teoria um debate que promova uma formação reflexiva. Os estudos sobre as competências do professor têm sido um dos caminhos traçados para a promoção da autorreflexão do docente.

De acordo com Almeida Filho (1993, 2005) existem pelo menos cinco competências básicas do professor sendo elas: a competência linguístico-comunicativa, a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada e a competência profissional.

Nesta dissertação, trabalharei com todos os conceitos de competência, porém, darei ênfase às competências implícita e aplicada do professor de língua inglesa. Para o autor, a

competência implícita é um conjunto de crenças, intuições e experiências adquiridas pelo professor e vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Alvarenga e Franco (2005):

corresponde às disposições dos professores para ensinar da maneira como ensinam habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor e se constitui na sua competência mais básica e frequentemente não identificada por ele. Segundo Basso (2001) e Alvarenga (1999), essa competência se faz presente mesmo nos professores mais experientes e com reconhecido conhecimento teórico, com a diferença de que fazem conversar, via de regra, essa competência com a competência teórica, o que é possível devido à reflexão sistemática que empreendem sobre a sua prática. Para as autoras, quanto maior o conhecimento teórico do professor, menos implícito será o seu ensinar, ou mais justificado (ALVARENGA; FRANCO, 2005, p. 1).

Assim, podemos definir que a competência implícita é a bagagem que o professor tem consigo, ou seja, não envolve uma formação crítica e reflexiva, pois se baseia nas experiências e crenças vivenciadas.

Para Almeida Filho (1993, p. 21) a competência teórica é “aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa dos outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que ele sabe que leu e já sabe articular”, ou seja, é a manifestação da teoria na própria prática docente.

Já a competência aplicada é aquela que referencia o professor por meio da competência teórica, dando sustentação para entender porquê ensina como ensina. Logo, consegue explicar sua prática de acordo com o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) que considera o contexto que está inserido e aplica conscientemente os conhecimentos teóricos a fim de construir uma aprendizagem contextualizada.

Vale ressaltar que a competência aplicada está ligada à competência teórica uma vez que, a partir do contexto em que atua, docente busca nas teorias o que é mais consistente para a própria abordagem de ensino. Desse modo, a partir da consciência e do conhecimento das teorias e da própria prática consegue trazer para a sala de aula o que é mais pertinente para aquele contexto específico de ensino.

Já a competência linguístico-comunicativa “se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos” (ALMEIDA

FILHO, 1993, p. 20). Nessas circunstâncias, o que está em jogo é a habilidade do professor em situações reais de uso da língua.

Completando as competências dos professores, a competência profissional, para Almeida Filho (1993, p. 21) “Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de volta que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade consigo mesmo.”. É o estabelecimento do autocomprometimento profissional uma vez que ele busca se qualificar, participar de congressos e cursos a fim de exercer suas atividades de maneira mais efetiva.

Para Almeida Filho (1993, p. 18) “o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os polos do implícito/desconhecido e explícito/conhecido por ele”. Assim, o entendimento dessas competências pode ser um grande aliado para o desenvolvimento das práticas conscientes dos professores. Porém, não se justifica, tão somente, o (in) sucesso no processo de ensino e aprendizagem, a abordagem do professor.

Outras variáveis, tais como a abordagem de aprender do aluno, o material adotado, a relação entre a teoria e a prática bem como as características sociais e políticas, influenciam na construção deste processo conforme Gimenez (2005, p.184), que afirma ser necessário ter um “entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos.”

Neste percurso de formação continuada de professores é importante entender a relação entre a teoria e a prática. Bertoldo (2003) aborda a dicotomia existente entre teoria e a prática. De acordo com o autor, o professor em busca da legitimação do discurso pedagógico procura na teoria artefatos para garantir o seu dizer. Desse modo, tende a priorizar a teoria como possível solução para os problemas de ordem prática. Entretanto, a partir dessa visão, “o sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado” (CORACINI, 2003, p. 207).

Essa dicotomia que sobrepõe a teoria em relação à prática, em termos gerais, distancia o saber crítico e reflexivo uma vez que propõe uma teoria que solucionaria todos os problemas levando ao desenvolvimento mecânico de técnicas e procedimentos de ensino. Nesse sentido, devo destacar o que postula Gimenez (2005, p. 193): “o desafio para os formadores é propor práticas que possam ser sustentadas mesmo após o termino do projeto, criando condições para que profissionais possam continuar articulando teoria e prática fora dos ambientes formais.” A

autora propõe que o professor seja um disseminador dessa prática na instituição em que atua assim como deve examinar sua própria prática e a partir do exame crítico para poder reinventá-la conforme o contexto em que atua.

Dentro desta perspectiva, Widdowson (1991, p. 107) propõe uma mediação teórica entre a teoria e prática. Para o autor, o ensino de língua “é uma atividade tanto teórica quanto prática, que materiais de ensino e procedimentos de sala de aula eficazes dependem de princípios derivados de uma compreensão do que é linguagem e de como ela é usada.” A partir desse conceito, o professor deve sair da posição de mero reproduzidor de técnicas e modelos de ensino e aprendizagem e começar a autoinstigar os princípios que regem a própria prática e juntamente com conhecimento dos fundamentos teóricos, criar novas possibilidades para o desenvolvimento do exercício do magistério.

Essa mediação é, muitas vezes, distante da realidade do professor que, ingenuamente, não critica, questiona ou reflete sobre a teoria estudada. A meu ver, em inúmeras situações, o professor aceita as generalizações e as cartilhas do professor como a verdade universal. Há um distanciamento entre a teoria e prática (BERTOLDO, 2003) sendo que a teoria é o que é consagrado e poderá respaldar o fazer do professor.

O processo de mudança, de repensar, reinventar e recriar a própria prática não é rápido, mas é possível, por meio de uma formação continuada do docente. Ao conhecer e entender as competências, os princípios que guiam a própria prática, ele poderá adotar práticas conscientes que beneficiariam a comunidade em que atua.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, iniciarei com a descrição da pesquisadora, pois é preciso saber quem fala para compreender o que fala. Na sequência, apresentarei o percurso da pesquisa visando esclarecer as fases desenvolvidas na dissertação.

Posteriormente, descreverei sobre o contexto em que acontece a pesquisa e também sobre os participantes. Continuarei com as características da pesquisa ora desenvolvida partindo então para o planejamento e a estrutura do curso e o corpus de análise. Tratarei, ainda, dos instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

2.1 A pesquisadora e professora e o percurso desta pesquisa

Esta seção está dividida em dois momentos: 2.1.1) a pesquisadora e professora do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e 2.1.2) percurso desta pesquisa. Justifico, primeiramente, a divisão. Os dois tópicos estão intimamente inter-relacionados e todas as experiências vividas por mim enquanto docente do curso *English without borders*, discente do PPGEL e pesquisadora corroboram para os resultados que serão apresentados nas análises deste trabalho. As histórias aqui narradas apontam o que eu era antes desta pesquisa, o que eu fui e o que hoje eu sou.

2.1.1 A pesquisadora e professora

Ingressei no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia em março de 2004 advinda de um histórico escolar bastante diferenciado em relação aos meus colegas de classe uma vez que sempre estudei em escolas privadas no ensino básico. Me “formei em inglês” após oito anos de estudo em uma escola de línguas de renome da cidade de Uberlândia. Esta escola utilizava o que há de mais novo e avançado para o ensino e aprendizagem de Inglês. A partir de 1998, eu já utilizava computador com internet em casa e acessava o Mirc¹² e o Napster¹³. Vale ressaltar que fui uma aluna não exemplar na escola de línguas. Achava as aulas chatas e

¹² MIRC- chat interativo criado pela Microsoft utilizado por jovens do mundo inteiro como sala de bate-papo.

¹³ Napster - programa de compartilhamento de arquivos em rede utilizado para baixar filmes e músicas.

desinteressantes e o reflexo disso foi a reprovação em um semestre. Os meus pais foram convocados para uma reunião e um compromisso foi firmado para que eu obtivesse êxito no curso. Eu não gostava da escola, e, particularmente, das professoras daquela instituição.

Nessa época eu gostava de baixar música em Inglês no *napster* e entrar em comunidades nas quais as pessoas falavam inglês no *Mirc*. Esse foi o meu primeiro contato com as tecnologias inovadoras, as quais contribuíram para a minha aprendizagem. E, inconscientemente, isso teve um grande reflexo quando pensei em desenvolver um projeto de iniciação científica.

Gostando de tecnologias inovadoras, a partir do meu ingresso no curso de Letras procurei o professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho para que me orientasse em um projeto de iniciação científica. Como ele já havia desenvolvido outros projetos nesta linha de pesquisa, submetemos o projeto “O computador como mediador na aprendizagem de Línguas Estrangeiras” pelo PIBEG – Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação por meio do qual propusemos um curso via plataforma *e-proinfo* para que os alunos ingressantes no curso de Letras pudessem se instrumentalizar quanto ao uso das tecnologias inovadoras no ensino de línguas.

O ponto principal que me motivou a desenvolver a pesquisa foi a grande afinidade com as tecnologias inovadoras e uma tentativa inocente e, até certo ponto, fracassada, de que meu projeto seria a solução de muitos problemas no que tange à aprendizagem de inglês dos alunos ingressantes no curso de Letras. Tinha uma vontade de fazer com que os alunos do curso de Letras mudassem a concepção de que “inglês é ruim”, “a solução é a escola de línguas”, “é fazer intercâmbio”, sabendo das inúmeras contribuições que a *internet* possibilita ao aluno para aprender inglês. O grande entrave foi não perceber que estas contribuições eram válidas para mim, para a forma com que eu aprendia e não necessariamente para eles.

A afinidade com as tecnologias reverberou até no mestrado. Ainda obcecada com a ideia de que eu deveria fazer algo para “salvar a comunidade estudante de inglês”, planejei terminar a graduação e ingressar na pós-graduação. Inicialmente, o que mais me instigava eram as discussões sobre materiais didáticos utilizados em escolas regulares e em institutos de línguas. Idealizadora como sempre fui, pensei: Por que não criar o meu material de ensino com o auxílio das ferramentas da *web*? A priori, a ideia parecia ser perfeita.

Assim, nasceu a ideia do projeto denominado *English without borders* que, a meu ver, iria transpor todas as dificuldades encontradas nas fronteiras do ensino e aprendizagem de inglês.

A questão era a seguinte: Para quem direcionar este curso? Para os alunos da Letras não poderia ser uma vez que o resultado do projeto PIBEG tinha sido razoável. Porém, fui descobrindo que não foi suficientemente satisfatório para mim, de acordo com a minha idealização sobre ensinar e aprender línguas a partir da minha experiência. Pensei em um grupo que fosse altamente familiarizado com computadores e recursos da internet e que estes, fossem, então, utilizados como ferramentas de trabalho. Como tenho vários amigos engenheiros sabia que o computador era uma ferramenta imprescindível para eles. Assim, a afinidade com a tecnologia poderia unir nossos objetivos, o meu de ensinar e o deles de aprender língua, o que justificava o porquê da minha escolha por este grupo.

Além disso, o meu contato com os engenheiros era constante e eles sempre me pediam sugestões tais como: -“Qual a melhor escola para aprender Inglês?”, “Eu já comecei na escola “x”, mas não gostei do material. Tem alguma que você conheça que é interessante?” “Você tem alguma professora particular para indicar? Preciso manter meu nível de inglês”. A partir dos interesses deles em aprender ou continuar a praticar a língua e da minha vontade de “salvar o mundo” procurei os responsáveis pelos laboratórios a fim de conseguir colocar em prática meu projeto de pesquisa.

Logo, resolvi que o grupo de pesquisa seria um grupo altamente qualificado – todos com titulação mínima de mestres em Engenharia – que dominavam o uso do computador. Para tanto, na fase inicial, busquei desenvolver um curso de inglês semipresencial com a utilização de mapas mentais utilizando o *Edmodo*¹⁴ como suporte *on-line*. Já na segunda fase, utilizei materiais impressos e ferramentas como *datashow*, computador, caixa de som e quadro branco para ministrar as aulas.

2.1.2 Percurso da pesquisa

¹⁴ Edmodo (www.edmodo.com) é uma ferramenta desenvolvida para que professores e estudantes troquem ideias através de todos os benefícios que uma plataforma *Web 2.0* pode oferecer. É um espaço próprio para a troca de anotações, *links* e arquivos que podem ser compartilhados sem complicações.

Após a definição do grupo, submeti o projeto ao comitê de ética. O projeto foi protocolado no Comitê no dia 31 de outubro de 2011. Como houve algumas pendências e também o recesso de final de ano, a aprovação ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2012. Após a aprovação, o primeiro passo foi procurar o responsável pelo laboratório solicitando uma autorização para utilizar o auditório que possui um *smartboard*¹⁵. O responsável autorizou a utilização do espaço aos sábados e, também, solicitou que as aulas extracurriculares não fossem durante a semana para que não sobrecarregasse os discentes que trabalham no laboratório.

Posteriormente, procurei os alunos para agendarmos o início das nossas atividades aos sábados. Como se tratava de um curso semipresencial, as aulas ocorreriam semanalmente no auditório do laboratório A e as atividades do curso, tais como tarefas de casa e preenchimento dos diários, deveriam ser realizadas na plataforma *Edmodo*.

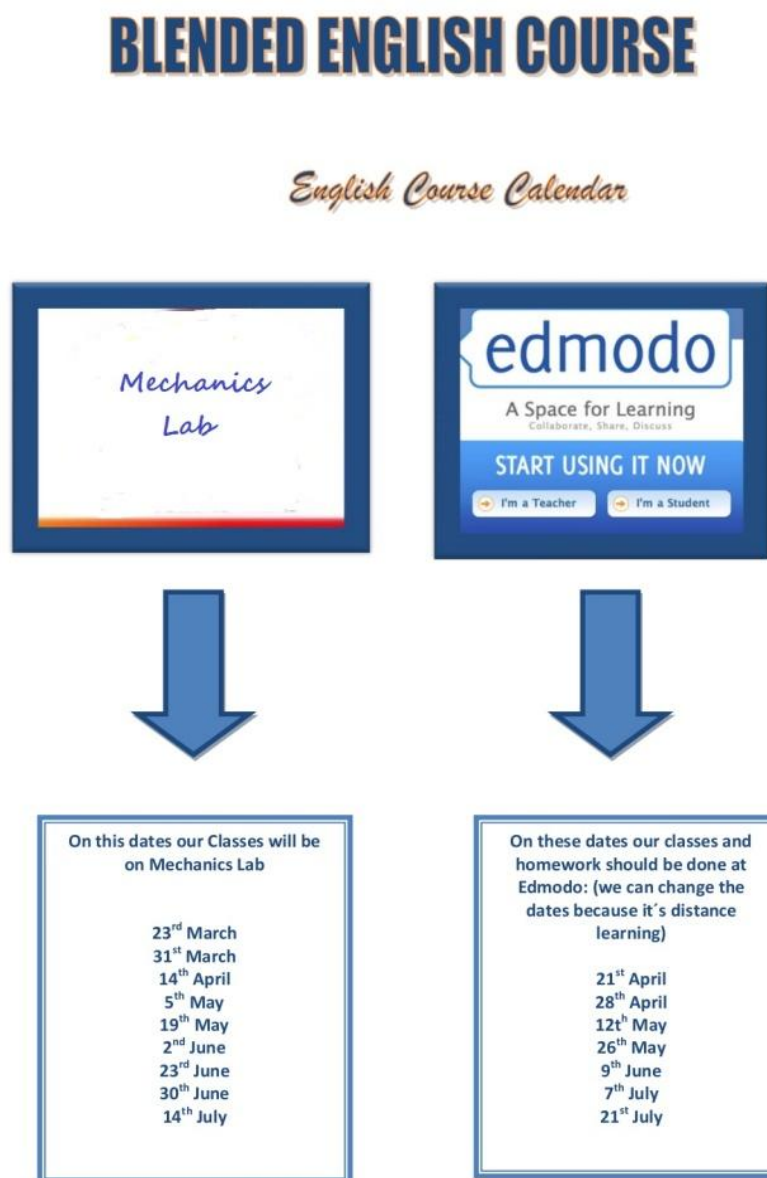
Assim, iniciamos as atividades do curso no auditório do Laboratório A no dia 24 de março de 2012. Seis alunos que se dispuseram a participar do curso estavam presentes na primeira aula denominada *Setting goals*.

Na segunda aula (31 de março de 2012), apenas quatro alunos participaram do curso. Enviei, então, um *e-mail* a eles perguntando o que havia ocorrido, porém não obtive resposta. Na terceira aula (14 de março de 2012), três alunos estiveram presentes e relataram a dificuldade em acordar cedo aos sábados para participar das aulas e dois alunos justificaram a desistência do curso.

No decorrer da pesquisa e do curso fui aprovada no concurso para docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Araguaína. Com isso, as aulas não poderiam acontecer mais semanalmente. Então, propus que as aulas fossem ministradas de duas em duas semanas no laboratório e nas outras semanas as atividades fossem realizadas na plataforma *Edmodo*. Os alunos concordaram com as mudanças feitas no curso e ficaram definidas as datas das aulas que seriam presenciais e as datas que seriam on-line conforme pode ser visto na figura abaixo:

¹⁵ *Smartboard* é o quadro que permite interação com as multimídias disponíveis. Há a tinta digital que permite escrever e depois salvar as telas que posteriormente podem ser compartilhadas com os usuários.

FIGURA 4 - Calendário das atividades presenciais e no Edmodo no laboratório A



Fonte: a autora

Três aulas (23, 31 de março e 14 de abril de 2012) do planejamento já tinham sido ministradas presencialmente. Dando sequência ao calendário, dia 21 de abril é feriado nacional de Tiradentes e dia 28 eu não estava em Uberlândia, uma vez que tomei posse no IFTO no dia 27. Assim, os dias 21 e 28 de abril seriam o primeiro momento para realizarem as atividades na plataforma. O nosso próximo encontro presencial seria realizado no dia 05 de maio.

Nas duas semanas de abril (de 21 a 28), enfrentei os seguintes problemas: os alunos não respondiam aos *e-mails* e tampouco participavam no *Edmodo*. Na quarta aula presencial (05 de maio) somente um aluno esteve presente. Eu havia viajado mil e setecentos quilômetros para dar continuidade ao curso e os alunos não apareceram. No dia 12 a atividade seria realizada *on-line* e dia 19 estava prevista a quinta aula presencial. O grande problema é que nesta data nenhum aluno apareceu. Eu estava passando por um grande contra-tempo e para a minha “salvação”, minha qualificação ocorreria no dia 21 de maio.

Na qualificação, a banca sugeriu que o curso fosse criteriosamente remodelado. Para isso, precisava de um prazo para fazer as devidas mudanças. Além disso, era necessário conversar com os alunos sobre os horários das aulas e entender a razão das ausências. A principal justificativa era a inviabilidade das aulas aos sábados.

Confesso que fiquei emocionalmente abalada. Eu já havia feito um planejamento para o *English Without Borders*, havia organizado minhas aulas no IFTO de terça a quinta para que pudesse viajar e lecionar aos sábados em Uberlândia, e, mesmo assim não estava funcionando. Reorganizei minha vida pessoal e pedi aos alunos do Laboratório A um recesso de um mês para que pudesse reconfigurar e replanejar o modelo do nosso curso. Chegamos a um acordo de que as aulas do curso deveriam ser ministradas durante a semana.

Depois de sanar os problemas enfrentados, procurei os alunos do laboratório A e definimos o retorno das aulas no dia 19 de junho (terça-feira). Alguns outros alunos que não haviam participado da primeira fase do projeto me procuraram com interesse em participar. Como eu já os conhecia, sabia que havia uma diferença no nível de inglês. Logo, seria necessário abrir uma nova turma e em um novo horário. Como o meu objetivo com o curso *English without borders* era ensinar inglês, não hesitei em criar uma nova turma. Assim, foi criada, a partir da segunda fase do projeto, a turma do Laboratório B. As aulas foram iniciadas nas dependências do laboratório B no dia 18 de junho de 2012 (segunda-feira), com quatro alunos inscritos.

Para dar continuidade ao curso, utilizei livros de referência (*Cambridge, Macmillan, Oxford*) em minhas aulas ao invés de criar todo o material como foi realizado no primeiro momento do projeto. Assim, ainda com uma ideia positivista de que meu curso tinha que dar certo com a utilização de mapas mentais, eu acatei a sugestão da banca e utilizei os materiais de referência juntamente com os mapas mentais em atividades de pré e pós-lição (Apêndice A).

2.2 O contexto e os participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado em dois laboratórios do curso de Engenharia. A estrutura física desses laboratórios conta com três andares. No laboratório A, no primeiro andar, são alocados os técnicos, alguns professores responsáveis pelo laboratório e a cozinha. No segundo andar há um auditório com um *smartboard*, ar-condicionado, várias cadeiras e os gabinetes dos professores que desenvolvem projetos de pesquisa. No terceiro andar, há uma sala de reuniões com ar-condicionado e uma mesa com cadeiras. Além disso, há as salas dos discentes que trabalham como bolsistas de projetos da Petrobrás, Capes e Cnpq.

No laboratório B, o primeiro andar é reservado aos equipamentos e à secretária, que é a responsável pelo acesso às dependências dos laboratórios. No segundo andar, há um laboratório com equipamentos e uma sala de reunião equipada com *datashow*, ar condicionado e um computador. O terceiro andar é composto pelo corpo técnico, discentes que são bolsistas de projetos Petrobrás, Capes e Cnpq e os professores responsáveis pelo laboratório. Além disso, há uma cozinha equipada para os membros do laboratório.

Na primeira fase do projeto, as aulas foram ministradas no auditório do laboratório A o qual possui aproximadamente 40 cadeiras fixas, um computador, dois ares condicionados e um *smartboard*. Neste laboratório, foram ministradas quatro aulas (23 e 31 de março, 14 de abril e 05 de maio) aos sábados com duração de três horas cada.

Na segunda fase do projeto, as aulas foram ministradas na sala de reuniões do Laboratório A, uma vez que o auditório estava disponível para as aulas do projeto somente aos sábados. Na sala de reuniões há uma mesa com seis cadeiras, uma lousa branca e um ar condicionado. Era preciso levar as caixas de som e o *datashow* para ministrar as aulas na sala de reuniões.

No laboratório B, também durante a segunda fase do projeto, as aulas foram ministradas na sala de reuniões que possui *datashow* instalado no teto, um computador, uma mesa com aproximadamente 10 lugares, um ar condicionado e um *Flipchart*. As aulas do projeto foram ministradas duas vezes por semana nos laboratórios A e B com duração de 90 minutos cada, totalizando 3 horas semanais.

Na primeira fase do projeto, iniciaram seis alunos do laboratório A. Na segunda fase do projeto, iniciaram quatro alunos do laboratório B e quatro discentes do laboratório A. Os

discentes inscritos no curso estão na faixa etária de 30 anos e possuem graduação em Engenharia e Matemática e têm diversos níveis de formação (de mestre a pós-doutorando). Para a construção do material desenvolvido no curso, a priori, fiz um levantamento do currículo Lattes¹⁶ e do perfil dos alunos no *LinkedIn*¹⁷, com o intuito de perceber as necessidades e interesses dos alunos nas aulas de inglês. Após o levantamento, constatei que o interesse dos alunos em participar do curso era, principalmente, aperfeiçoar o nível de inglês para utilizá-lo no dia-a-dia.

2.3 Caracterização da pesquisa

Esta dissertação insere-se na subárea da Linguística Aplicada denominada Ensino e Aprendizagem de línguas. É uma pesquisa do tipo estudo de caso que se insere no paradigma da pesquisa qualitativa-interpretativista de natureza descritiva.

2.3.1 Do ponto de vista da abordagem do problema: a pesquisa qualitativa- interpretativa

O trabalho proposto tomará por base a abordagem qualitativa de pesquisa e se enquadra em um paradigma interpretativo de pesquisa. A pesquisa qualitativa (SILVERMAN, 2009; OLIVEIRA, 2007) não pressupõe o controle das variáveis envolvidas no contexto de ocorrência, ou seja, não busca uma verdade absoluta que seja comprovada por meio de testes e dados que são mensuráveis.

A pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo e tende a analisar os dados coletados de maneira indutiva (LUDKE, 1986). Esse tipo de pesquisa se materializa por cinco características básicas segundo Bogdan e Biklen (1998):

1) *Naturalística*: O ambiente natural é a fonte de dados e o pesquisador é a chave principal na pesquisa qualitativa. A questão a ser estudada ocorre no ambiente natural sem que tenha qualquer tipo de interferência do pesquisador. Ele deve considerar as circunstâncias, os atos, as

¹⁶ O Currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>) compõe uma base nacional de currículos da vida profissional estudantes e pesquisadores que contém informações acadêmicas.

¹⁷ *LinkedIn* (www.linkedin.com.br) é uma rede de relacionamento profissional.

palavras e os gestos que ocorrem neste contexto. Logo, as ações só podem ser interpretadas se considerarem o contexto e o ambiente natural em que ocorrem.

2) *Dados descritivos*: a pesquisa qualitativa é descritiva. Os materiais coletados incluem: fotos, documentos pessoais, transcrições de vídeos e de áudio e outros documentos oficiais. A análise dos dados é feita da maneira mais rica e mais próxima possível da maneira que ocorrem no ambiente natural e todos os fatos são considerados uma vez que tudo que ocorre no contexto de pesquisa pode ter o potencial para entender o contexto de pesquisa.

3) *Preocupação com o processo*. Na pesquisa qualitativa há uma preocupação maior com o processo do que com o produto. Assim, o que interessa é **como** ocorrem as ações, os procedimentos e as interações em sala de aula.

4) *Análise indutiva*: Na pesquisa qualitativa não há uma busca por dados ou evidências para provar as hipóteses de determinado estudo. O desenvolvimento da análise é um processo construtivo o qual, normalmente, inicia-se de maneira ampla e vai afunilando a partir do momento que há coleta e interpretação dos dados.

5) *Construção dos significados de vida e ações na perspectiva do participante*: Para o pesquisador, é importante entender o que dá sentido a vida do participante. Isto é possível por meio de gravações, entrevistas, diários entre outras formas de coletar os dados. O pesquisador deve considerar o ponto de vista de cada um, porém tem que capturar essas perspectivas de maneira assídua. Para tanto, faz-se necessário checá-las e analisá-las.

A pesquisa qualitativa é vista como uma atividade naturalística na qual é considerado o contexto, a perspectiva dos alunos, a descrição dos fatos ocorridos, e a importância de como o processo de ensino e aprendizagem interage com questões estudadas na Linguística Aplicada. As pesquisas em Linguística Aplicada consideram as questões de linguagem inseridas na prática social real, sendo o ensino e aprendizagem de línguas uma das grandes áreas de interesse. (ALMEIDA FILHO, 1997).

Logo, o processo de aprender e ensinar línguas é o grande foco da subárea ensino e aprendizagem de línguas da Linguística Aplicada. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 32), a LA “pode (re) formular teorizações sobre o cerne específico da composição e funcionamento do processo de aprender línguas, e, eventualmente, oferecer auxílios indiretos importantes de outras áreas voltadas para a prospecção de conhecimentos teóricos no terreno da prática social.”

Assim, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e de cunho interpretativo, pois visa analisar e descrever o processo de ensino e aprendizagem dos alunos pós-graduandos em Engenharia. Com este estudo, também investigo concepções de língua que estão atreladas à minha própria prática docente e os reflexos dela no material desenvolvido por mim a partir do escopo da análise interpretativa proposto por Moreira e Caleffe (2006). O paradigma interpretativista objetiva descrever e interpretar os fenômenos sociais baseando-se em acontecimentos reais e *insights* particulares. Devido ao fato de ter surgido contrapondo-se à visão positivista, não pode garantir os resultados, mas oferece possibilidades significativas por meio da ação contextualizada.

A pesquisa qualitativa se justifica neste trabalho pelo fato de que a investigação se passa em um ambiente natural, isto é, ela ocorreu no ambiente de trabalho dos alunos participantes sem ser necessário criar um ambiente artificial. Além disso, por ter sido feita uma descrição de toda a experiência vivida por mim e pelos alunos em ambiente de sala de aula e posterior análise de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e qual a influência da concepção de língua da professora neste processo, acredito que ela seja, de fato, de tendência indutiva. Para tanto, eu - a professora e a pesquisadora – busquei contribuir não só com a análise da perspectiva dos alunos envolvidos no curso *English without borders* como também busquei analisar minha própria prática pedagógica.

2.3.2 Do ponto de vista dos objetivos: a pesquisa descritiva

Neste trabalho, descreverei as características dos participantes e da professora, do fenômeno e do estabelecimento de relações entre as variáveis (concepção de língua da professora e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos) baseando-me em Gil (2002). De acordo com Caleffe e Moreira (2006, p. 70), “o valor da pesquisa descritiva baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e descrição”. Acredito que, por meio deste estudo, seja possível fornecer subsídios que beneficiem os estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas por aqueles professores que desejam refletir sobre sua própria atuação em sala de aula.

Para Leffa (2006) a LA responde ao que a sociedade precisa. Existem várias maneiras de garantir este retorno e uma delas é por meio da pesquisa. Vale ressaltar que não se cria

problemas de pesquisa para serem investigados em LA. Normalmente, eles já existem nas escolas ou nas empresas, e, o pesquisador se insere neste contexto visando contribuir para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

Logo, justifico a escolha da pesquisa descritiva, neste trabalho, objetivando colaborar para as pesquisas que se realizam em sala de aula por meio da investigação e da tentativa de compreender a construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Por meio desta escolha, confrontei-me com uma grande responsabilidade enquanto Linguísta Aplicada, conforme Leffa enfatiza:

Entendo que a Linguística Aplicada é a área de conhecimento que parece mais bem preparada para dar um retorno a sociedade. Isso faz com que a área esteja vivendo um grande momento, mas faz também gerar uma grande responsabilidade. Nosso grande compromisso no momento é assumir essa responsabilidade (LEFFA, 2006, p. 15).

A seguir, farei uma breve explicação acerca dos procedimentos técnicos na perspectiva teórico-metodológica do Estudo de caso.

2.3.3 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos: o estudo de caso

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso visto que investiga uma situação real em um contexto específico, isto é, a proposta consiste em analisar a concepção de língua da professora enquanto pesquisadora e os reflexos desta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ludke e André (1986) questionam o diferencial do estudo de caso junto aos demais tipos de pesquisa. Para as autoras, “a preocupação é na compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). O mesmo entendimento guia o pensamento de Yin (2001). Em suas palavras, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 31).

As visões dos autores anteriormente citados sobre o estudo de caso coincidem com a natureza qualitativa, interpretativa e descritiva do presente estudo.

2.4. O planejamento e a estrutura do curso oferecido

O curso constituiu o cenário e o objeto de pesquisa, uma vez que propiciou aos participantes a interação em todo o processo descrito, transformando-o em um trabalho colaborativo e interativo.

Eu desenhei esse curso seguindo a lógica da familiaridade dos discentes com o uso do computador. Portanto, fiz o planejamento com base nos pressupostos do desenvolvimento da autonomia do aprendiz juntamente com a abordagem comunicativa. Neste momento, não recorri à teoria da abordagem comunicativa para embasar meu planejamento.

A minha escolha feita intuitivamente apoia-se na minha competência implícita de que aprender na abordagem comunicativa era por meio dos recursos disponíveis na *web* uma vez que os alunos poderiam ter contato com textos e vídeos autênticos na língua alvo que contribuiriam para quebrar o paradigma que existe um “melhor inglês”, e, a partir desta prática, pudessem desenvolver a competência comunicativa. Além disso, a partir da busca consciente e motivada na *web*, eles aprenderiam sem o rigor estruturalista – atividades de completar e de pergunta e resposta – a Língua Inglesa. Justifico minhas escolhas uma vez que estruturei o curso nos meus ideais do que era ensinar e aprender nesta perspectiva.

A primeira parte do curso foi desenvolvida em doze horas presenciais aos sábados divididas em quatro aulas nos dias (23 e 31 de março, 14 de abril e 05 de maio de 2012) de três horas cada. Nesta fase também foi desenvolvido parte do projeto *on-line* via *Edmodo* que totalizou 12 horas a distância. Assim, a primeira fase do projeto totalizou vinte e quatro horas.

O *Edmodo* requer cadastramento tanto do aluno quanto do professor. Logo, para que o aluno ingressasse em uma determinada turma, é necessário um código de acesso, que é disponibilizado pelo professor. A Figura 5 representa a tela de acesso ao *Edmodo*:

FIGURA 5 – Tela principal do site www.edmodo.com



Fonte: www.edmodo.com

Na primeira fase do projeto, no laboratório A, foram ministradas quatro aulas. Como desenvolvi todo o material (Apêndice A), os disponibilizei em diversos suportes tal como pode ser visto na Tabela 1:

Aulas	Data	Tema	Suporte
Aula 1	24/03/12	<i>Setting goals</i>	<i>Prezi e Voki</i>
Aula 2	31/03/12	<i>Useful information</i>	<i>Powerpoint</i>
Aula 3	14/04/12	<i>Dream Job</i>	<i>Word, Popplet</i>
Aula 4	05/05/12	<i>Would you believe on it?</i>	<i>Popplet</i>
Aula 5*	19/05/12	<i>If you had a chance to change what would you want to change?</i>	<i>Popplet</i>
*A aula 5 não foi ministrada, pois não houve alunos presentes.			
Tabela 1 - Todas as aulas ministradas no Laboratório A na primeira fase do projeto			

Após cada aula ministrada, os materiais trabalhados eram postados no *Edmodo* para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo, se precisassem.

Na segunda fase do projeto, o curso oferecido foi desenvolvido presencialmente durante sete semanas, com uma carga horária de três horas semanais divididas em dois dias da semana com aproximadamente noventa minutos cada, totalizando vinte e uma horas. A Tabela 2 apresenta os temas trabalhados em sala de aula, assim como os livros de referência que foram utilizados para o desenvolvimento da segunda parte do projeto. No Anexo D está disponível todo o material da Tabela 2.

Aulas	Data	Laboratório	Tema	Livro de Referência	Suporte
Aula 1	18/06 19/06	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 22: Why being negative works</i>	<i>Conversation Lessons</i>	<i>Word</i>
Aula 2	20/06 21/06	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 22: Why being negative works</i>	<i>Conversation Lessons</i>	<i>Word</i>
Aula 3	25/06 26/06	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 7: Security</i>	<i>Business Result</i>	<i>Word</i>
Aula 4	27/06 28/06	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 7: Security</i>	<i>Business Result</i>	<i>Word</i>
Aula 5	02/07 03/07	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 12: Innovation</i>	<i>Business Result</i>	<i>Popplet</i>
Aula 6	04/07 05/07	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 12: Innovation</i>	<i>Business Result</i>	<i>Popplet</i>
Aula 7	09/07 10/07	Lab. B Lab. A	<i>Lesson 12: Innovation</i>	<i>Business Result</i>	<i>Popplet</i>
Aula 8	11/07 12/07	Lab. B Lab. A	<i>5 - Health Matters</i>	<i>CAE Result</i>	<i>Popplet</i>
Aula 9	16/07 17/07	Lab. B Lab. A	<i>5 - Health Matters</i>	<i>CAE Result</i>	<i>Popplet</i>
Aula 10	18/07 19/07	Lab. B Lab. A	<i>2C- Managing my time</i>	<i>Face to Face</i>	<i>Popplet</i>
Aula 11	23/07 24/07	Lab. B Lab. A	<i>2C- Managing my time</i>	<i>Face to Face</i>	<i>Popplet</i>

Aula 12	25/07	Lab. B	Unit 13 - The secret to success	Reading Keys	Popplet
	26/07	Lab. A			
Aula 13	30/07	Lab. B	Unit 13 - The secret to success	Reading Keys	Popplet
	31/07	Lab. A			
Aula 14	01/08	Lab. B	Autoavaliação	---	Word
	02/08	Lab. A			

Esta tabela mostra que foram utilizados os mesmos materiais nos Laboratórios A e B.

Tabela 2 -Todas as aulas ministradas no Laboratório A e B na segunda fase do projeto

A tabela acima representa todas as datas de aulas ministradas no Laboratório A e B. Convém ressaltar que o material utilizado em cada uma das turmas foi o mesmo, sem qualquer alteração e a duração das aulas também foi a mesma. Ao analisar criticamente as minhas escolhas vejo que tentei basear-me no ecletismo esclarecido (BROWN, 1997) que foi condenado por Kumaravadivelu (1994, p. 30)

o ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os professores com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético.

Será discutido nas análises os reflexos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes as escolhas feitas por mim baseada no ecletismo.

Na primeira fase do projeto foram ministradas quatro aulas presenciais e na segunda fase foram ministradas catorze aulas. Na próxima seção, apresento as aulas selecionadas para o *corpus* de análise.

2.5 *Corpus* de análise

Nesta dissertação, analisei duas aulas sendo uma da primeira fase do projeto (Apêndice A) e uma da segunda fase do projeto (Anexo D). Selecionei a primeira aula da primeira fase do projeto denominada *Setting goals* realizada no laboratório A, devido ao fato de ela ser a aula em que fiz o levantamento das necessidades dos alunos que participaram do curso e a apresentação dos conteúdos e da plataforma.

Selecionei também a lição *Managing my time* do livro *Face to Face (upper intermediate)*, pois houve, nesta aula, uma maior participação e interação dos alunos. Além disso, eles realizaram a atividade de pós-lição utilizando um mapa mental sem a ajuda da professora.

A aula denominada *Setting Goals* foi desenvolvida na ferramenta *Prezi*¹⁸ e o conteúdo foi dividido da seguinte maneira:

<i>Contents</i>	<i>Register and learn how to use Edmodo and Voki</i>	<i>Set my goals to improve my English</i>	<i>Reflect what I have to do to improve my English</i>
<i>Setting my goals</i>	<i>Tutorial about Edmodo and Voki</i>	<i>Smart goals video from youtube</i>	<i>Reading the text Flipped classroom</i>

Tabela 3 - Representa os conteúdos ministrados na aula *Setting Goals*

No sumário do livro *Face to face*, as unidades estão divididas por conteúdos. Na unidade *Managing my time* foram trabalhados os seguintes tópicos:

<i>Contents</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Reading</i>	<i>Listening</i>	<i>Help with listening and help with fluency</i>	<i>Extended Speaking</i>
<i>2c – Managing my time</i>	<i>Word building (1): suffixes</i>	<i>Timely tips</i>	<i>Saving time</i>	<i>Linking (1): consonants vowels links; linking /r/ sounds</i>	<i>How organized are you?</i>

Tabela 4: Representa todos os conteúdos ministrados na aula *Managing my time*

¹⁸ *Prezi* (www.prezi.com) é um *software* utilizado para a criação de apresentações não lineares, interativas e atrativas. Há uma versão gratuita e pode ser utilizado com ou sem internet. Normalmente, é usado em apresentações assim como o *powerpoint*.

Para que os alunos realizassem as escolhas das lições a serem trabalhadas, apresentei dez livros de referência das editoras Cambridge, Macmillan, Oxford e *LTP language* que já haviam sido utilizados por mim em cursos regulares de escolas de línguas.

Em seguida, elaborei o plano de curso e os materiais que foram utilizados em sala de aula. Na primeira fase do curso utilizei várias ferramentas tais como *Prezi*, *Word*, *PowerPoint*, *Voki*¹⁹, *Popplet*²⁰ e *Edmodo* para a elaboração do material didático. Na segunda fase do curso utilizei as ferramentas da *web* *Popplet* e *Youtube* e os materiais de referência para a produção de outros materiais que seriam utilizados na sala de aula. Todas as ferramentas utilizadas foram pedagogizadas²¹ com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

2.6 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Nesta seção, apresento os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados da pesquisa: diários reflexivos dos alunos (Anexo B) e da professora (Apêndice C), notas de aulas (Apêndice D), autoavaliação da professora (Apêndice E), autoavaliação dos alunos (Anexo C) e entrevista com os alunos (Apêndice F).

2.6.1 Diários reflexivos

Utilizei diários reflexivos relatados em primeira pessoa para que o aluno pudesse refletir sobre o seu papel de aprendiz da Língua Inglesa e também para analisar a minha prática docente a partir do olhar reflexivo do aluno. De acordo com Bailey (1990, p. 215), os diários reflexivos são “relatos de experiência de ensino e aprendizagem na primeira pessoa regularmente documentada por meio de francos relatos que podem ser analisados por padrões recorrentes ou

¹⁹ *Voki* (www.voki.com) é uma ferramenta que permite criar avatares (personagens virtuais) que vocalizam mensagem previamente gravadas em diversos idiomas.

²⁰ *Popplet* (www.popplet.com) é um serviço gratuito de acesso *on-line* que permite a criação de mapas mentais. Por meio dessa ferramenta é possível organizar ideias, pensamentos, além de facilitar a compreensão de conteúdos e planejamentos complexos. Neste aplicativo podemos usar gravuras, vídeos e uma infinidade de ferramentas para a edição e desenvolvimento do mapa mental.

²¹ Neste contexto, entendo que ferramentas pedagogizadas são ferramentas que não são utilizadas especificamente para fins educacionais, mas que foram utilizadas e adaptadas para esta finalidade.

eventos marcantes.”²² De acordo com a autora os diários têm sido utilizados em investigações sobre a aquisição de segunda língua por meio da interação professor-aluno, autoavaliação, entre outros aspectos do ensino e aprendizagem de línguas.

Na primeira fase desta pesquisa, os diários foram escritos pelos alunos do Laboratório A e pela professora ao final de cada aula.

A ideia de trabalhar com os diários partiu da minha experiência enquanto discente da disciplina “Avaliação, ensino e novas tecnologias” ministrada pela professora Maria Inês Vasconcelos Felice, docente do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. A professora pedia que ao final de cada aula, realizássemos um diário reflexivo sobre a aula ministrada. A partir da explicação e das discussões feitas em sala de aula, percebi que os diários não eram livres e que eu deveria voltar o pensamento sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e refletir sobre minha própria ação enquanto discente e docente.

Após o final do semestre e por meio dos *feedbacks* da professora percebi que os diários contribuíam muito para a avaliação das minhas práticas enquanto discente do programa de pós-graduação e que poderiam contribuir para a observação e a avaliação da minha prática docente.

Com objetivo semelhante ao da disciplina que cursei, achei relevante utilizar o diário reflexivo nesta pesquisa uma vez que os “pesquisadores têm analisado os diários de aprendizes de segunda língua para melhor entender as variáveis que contribuem para a aprendizagem de línguas” ²³ (PECK, 1996, p. 237). Assim, durante o curso regido por mim, o aluno poderia refletir sobre suas ações enquanto aprendiz de Língua Inglesa e contribuir para minha autoavaliação.

A experiência de trabalhar com os diários permitiu que eu tivesse um olhar crítico sobre a minha prática, o que eu, como observadora e professora, não pude ver em alguns momentos.

2.6.2 Notas de campo

²² “First-person account of a language learning or teaching experience documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events”

²³ “researchers have analyzed diaries kept by second language learners to better understand variables that are thought to contribute to language learning”

Neste trabalho, teria sido muito interessante utilizar gravações para compor meus instrumentos de análise. Porém, o parecer do comitê de ética não referendou a utilização de tal recurso. Assim, recorri às notas de campo uma vez que são “descrições ou relatos de eventos no contexto da pesquisa que são escritos de maneira relativamente objetiva” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 225).

Essas notas de campo têm caráter descritivo, pois compreende um registro do ambiente, das posturas e das conversas entre os participantes. Segundo Vieira Abrahão (2006, p. 226), “os diários de pesquisa são uma alternativa ou um suplemento das notas de campo” uma vez que são mais pessoais e subjetivas, pois promovem relatos contínuos vivenciados em sala de aula.

Teria sido interessante a participação de um observador externo durante a fase 1 e 2 deste trabalho já que os meus diários de pesquisa e notas de campo estavam imbuídos da ideia em que eu fielmente acreditava: que utilizar os mapas mentais trazia somente benefícios para a aprendizagem de inglês. Na análise, serão apresentados os registros das notas de campo com acréscimo dos diários de pesquisa feitos por mim e a dificuldade que tive enquanto ministrei o curso de separar a docente da responsável por registrar os fatos ocorridos.

Assim, para mim, foi difícil encarar que, enquanto professora, eu havia conduzido o curso de uma maneira diferente do que acreditava, ou seja, afirmava conduzir uma prática baseada na abordagem comunicativa enquanto a partir da análise crítica dos dados ela se mostrou permeada de características estruturalistas, cognitivistas e comunicativa.

Desse modo, um observador externo poderia ter contribuído para que eu visse de maneira mais rápida e menos inocente o meu dito e não feito. Escrevo este relato para que ele possa servir de alerta para futuros pesquisadores mestrando que estão iniciando suas práticas em ensino e aprendizagem de língua estrangeira na pesquisa científica.

2.6.3 A entrevista

Decidi fazer uma entrevista com os alunos após a qualificação e início da análise dos dados uma vez que ela pode ser definida como “diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento” (ANDRADE, 1997, p. 32). Neste caso, o objetivo da entrevista foi o de identificar opiniões sobre as aulas, sobre o material e sobre minha postura. Para este fim, utilizei a entrevista padronizada ou estruturada, segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 85) “A entrevista

padronizada consiste em fazer uma série de perguntas, da mesma forma a todos os participantes, para que sejam obtidas respostas para as mesmas perguntas, conforme um roteiro pré-estabelecido.”.

2.7 Procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados

Anteriormente foram apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Neste momento, explicarei com mais detalhes como eles foram usados em cada fase deste estudo. Assim, primeiramente será apresentado o uso dos diários reflexivos dos discentes e da docente, na sequência, as notas de campo e diários de pesquisa professora e, por último, a autoavaliação dos alunos.

2.7.1 O uso dos diários reflexivos dos discentes e da docente

Nunan (1992, p. 120) discorre sobre os benefícios da utilização dos diários em pesquisas. Segundo o autor, os “diários promovem uma aprendizagem autônoma encorajando os estudantes a terem responsabilidade pela própria aprendizagem”²⁴ (NUNAN, 1992, p.120).

Na primeira fase do projeto *English without borders*, cada aluno deveria realizar um diário por aula. A tabela abaixo indica o número de atividades por semana realizadas por aluno de cada turma:

PRIMEIRA FASE DO PROJETO				
Alunos Laboratório A	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Aluno A	-	-	Desistente	-
Aluno B	-	-	Desistente	-
Aluno C	X	X	-	-
Aluno D	-	X	-	-
Aluno E	-	-	-	-
Aluno F	X	-	-	-
x = realizou o diário / - = não realizou o diário				

²⁴ “diaries promote autonomous learning, encouraging students to take responsibility for their own learning.”

Tabela 5 - Número de semanas por atividades realizadas

Nesta pesquisa, os diários foram realizados pelos discentes dos laboratórios A e pela professora, totalizando quatro diários dos discentes do laboratório A e quatro da docente na primeira fase do projeto.

2.7.2 Notas de campo e diários de pesquisa professora

As notas de campo foram utilizadas com o objetivo de descrever as impressões que eu obtinha do processo de ensino e aprendizagem dos alunos ao longo do curso. Utilizei também o instrumento “diário de pesquisa” para complementar as notas de campo registradas uma vez que são mais pessoais e interpretativos. Eles foram escritos pela docente ao final de cada aula visando um maior acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, e, também, como meio de reflexão sobre a própria prática docente.

2.7.3 Autoavaliação dos alunos e da professora

Na segunda fase do projeto, objetivei utilizar da autoavaliação ao final do curso a fim de tentar extrair alguma informação importante dos discentes que tenha, de fato, contribuído para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Segundo Hadji (2001, p. 103), fazer a autoavaliação é permitir que o discente reflita, “analise, construa progressivamente um modelo de tarefa que se tornará um referente adequado para fazer um exame crítico de sua produção, a fim de progredir rumo a um êxito maior. Todo o sentido daquilo que se chama de autoavaliação está nisso”.

Assim, buscando fazer um balanço ao final do curso da minha performance nas aulas, também realizei a autoavaliação. No projeto *English without borders* foram realizadas quatro autoavaliações dos discentes do laboratório B e duas autoavaliações pelos discentes do laboratório A.

2.7.4 Entrevistas com os alunos

Após o encerramento das atividades do curso, realizei três entrevistas no laboratório A e três entrevistas no laboratório B visando colher algumas informações sobre o curso, o material, a professora e o próprio aprendiz que não haviam sido observadas ou percebidas pela docente e pesquisadora durante o curso *English without borders*.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta parte, divido o trabalho em seções. A primeira seção compreende a descrição da aula *Setting Goals* ministrada no laboratório A. Na sequência, apresento as análises desta aula divididas em quatro perspectivas que foram categorizadas em quatro subseções denominadas: na aula *Setting goals*: da perspectiva da professora, da perspectiva do aprendiz, sob a perspectiva do espaço físico e sob perspectiva do material. Todos os instrumentos e materiais utilizados nas aulas estão disponíveis no Apêndice A e no Anexo A. Por questões éticas, os alunos participantes do laboratório A não serão nomeados e serão identificados como alunos A, B, C, D e E.

A segunda seção é composta pela descrição da aula *Managing my time* ministrada no laboratório B. Na sequência, apresento as análises desta aula divididas em três perspectivas que foram categorizadas em três subseções denominadas: na aula *Managing my time*: da perspectiva da professora, da perspectiva do aprendiz, e sob perspectiva do material. Todos os instrumentos e materiais utilizados nas aulas estão disponíveis no Apêndice A e no Anexo A. Os alunos do Laboratório B serão nomeados como 1, 2 e 3, por questões éticas e, também, para poder diferenciá-los dos alunos do laboratório A.

3.1 Descrição da aula *Setting goals*

Antes de desenvolver o material que seria utilizado em sala de aula fiz o planejamento da aula de acordo com a tabela abaixo:

First Class – March 24th – Laboratory A – Content: GOAL SETTING		
		Time
Objectives	Register and learn how to use Edmodo and Voki	10 minutes
	Set my goals to improve my English	
	Reflect on what I have to do to achieve my goals	
Activities	SMART GOALS	
	1-Brainstorm about SMART goals; 2-Watch the youtube video; 3-Contrast what do you think is	

	SMART goals and what really is; 4-Read the text about SMART goals; 5- Explain how to use Edmodo and Voki; 5- Homework: set your SMART GOALS and present it at Edmodo with your own avatar; 6- Share with classmates and interact with them;	70 minutes
Activities	FLIPPED CLASSROOM	
	1- Brainstorm about Flipped Classroom; 2- Read the folder about flipped classroom; 3- Contrast the regular classes with flipped classroom; 4- Write down the benefits of it in our presentation at prezzi; 5- Answer the question: Do you think we can use it in our class? Why or why not? 6 – Finally answer at prezzi: How technology will help you to improve your English?	70 minutes
Activity	DISCUSS THE QUOTE 1- Discuss the quote: do you agree or not? 2- Ask them how they want to do their homework; 3- Afterwards, explain it; 4- Answer the questionnaire.	25 minutes
Hours in class		2h 45 minutes
TABELA 6 -Planejamento da aula <i>Setting Goals</i>		

Os objetivos da aula *Setting Goals* eram apresentar as ferramentas *Voki* e *Edmodo* que seriam utilizadas ao longo do curso, fazer um levantamento das necessidades e das metas para a aprendizagem dos alunos e contribuir para uma reflexão sobre o que era necessário para atingir as metas estabelecidas. A primeira “tela” do *Prezi* contemplava os seguintes objetivos:

FIGURA 6 – Primeira tela da aula 1 no Prezi



Fonte: a autora

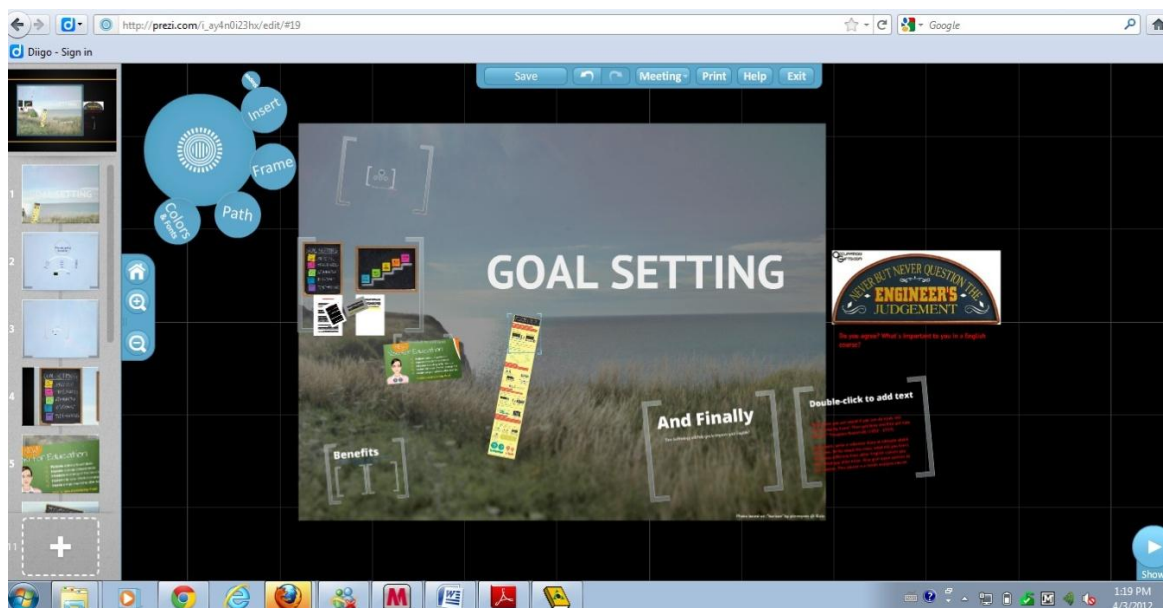
Esta aula foi ministrada em inglês no dia 24/03/12 no auditório do Laboratório A com duração de aproximadamente três horas. Cabe ressaltar que todas as perguntas, discussões e dúvidas foram trabalhadas na Língua Inglesa. Os conteúdos trabalhados na aula *Setting goals* estão apresentados na tabela 7:

<i>Contents</i>	<i>Register and learn how to use Edmodo and Voki</i>	<i>Set my goals to improve my English</i>	<i>Reflect what I have to do to improve my English</i>
<i>Setting my goals</i>	<i>Tutorial about Edmodo and Voki</i>	<i>Smart goals video from youtube</i>	<i>Reading the text Flipped classroom</i>

TABELA 7 – Conteúdo ministrado na aula *setting goals*

Apresento, na figura abaixo, uma visão geral da aula *Setting goals* que foi desenvolvida na ferramenta *Prezi*. Após a aula, o material foi postado na Biblioteca do *Edmodo* para os alunos.

FIGURA 7 – Overview da aula *Setting Goals* realizada no Laboratório A



Fonte: a autora

Preparei a aula no *Prezi* visando uma aula interativa e dinâmica juntamente com o *smartboard*. Iniciei a aula com o primeiro objetivo: fazer o cadastro e aprender a utilizar o *Edmodo*. Para tanto, fiz as seguintes perguntas:

“-O que é o *Edmodo*? Vocês conhecem?, Já utilizaram?, Já são cadastrados?”. Houve um silêncio na sala e nenhum aluno respondeu. Novamente perguntei: “Alguém conhece?” Nenhuma resposta. Neste momento, perguntei à aluna E: Você conhece? Ela respondeu que sim: “- Qual a utilidade da plataforma?” Ela respondeu: “- Para postar atividades.”

Dei sequência na aula explicando o que era o *Edmodo* e os benefícios que a utilização dele traria para o nosso curso. A fim de esclarecer como utilizaríamos o *Edmodo* em nossas aulas fiz outra pergunta:

-Vocês utilizaram o *moodle* na graduação? Os alunos moveram a cabeça dizendo que sim.- E vocês gostaram? Não... – Por quê? O aluno B respondeu que era uma obrigação, muito chato, que fazia porque o professor pedia. Eu disse: no nosso

curso a proposta será diferente. Vocês vão gostar porque faremos uma proposta de acordo com os objetivos de aprendizagem de vocês.

Assim, entrei no site www.edmodo.com e expliquei aos alunos que utilizaríamos a plataforma como nossa sala de aula a distância e que postaríamos nossas atividades, interagiríamos com os colegas e compartilharíamos nossas dúvidas. Além disso, o *Edmodo* era o suporte para postar os diários reflexivos e receber os meus *feedbacks*. Os diários deveriam ser escritos semanalmente pelos alunos.

Com o intuito de auxiliar os alunos no cadastro, apresentei o tutorial conforme pode ser visto na Figura 8.

FIGURA 8 – Tutorial para cadastro na plataforma *Edmodo*

Tutorial Edmodo

- 1-Enter in the website www.edmodo.com;
- 2- Register as a student;
- 3- Afterwards, enter our English code to our group: **q3yu1n**
- 4-Create your profile;
- 5- Share your homework and reflexive diary at Edmodo.

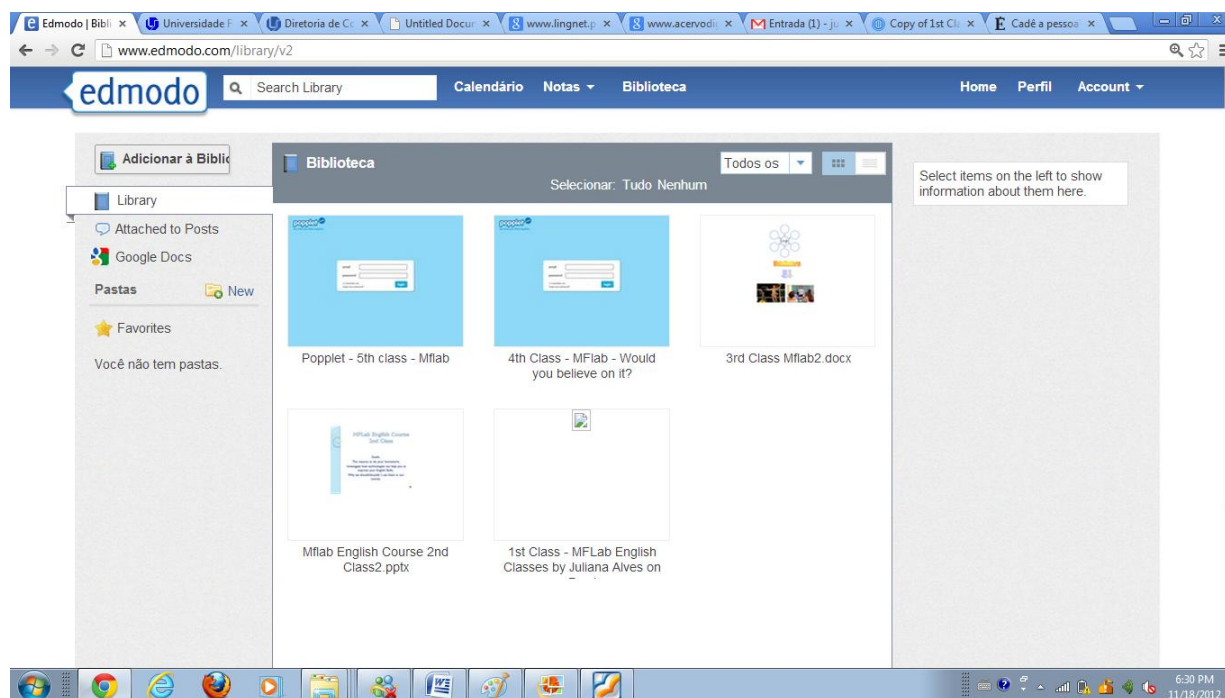
If you have any doubts, please send an e-mail to me. My personal mail is julianauberlandia@gmail.com

Xoxo,
Juliana Vilela Alves

Fonte: a autora

Para exemplificar e mostrar como funcionava a plataforma entrei no meu perfil e explorei as ferramentas disponíveis. A primeira a ser apresentada foi a “Biblioteca”, conforme pode ser visto na Figura 9:

FIGURA 9 – Print Screen da página do Edmodo – acesso à Biblioteca



Fonte: a autora

Apesar da resposta da aluna E que o *Edmodo* era um local de “postar atividades”, não deixei que esta resposta abalasse o planejamento uma vez que estava tão animada a viver e compartilhar aquela experiência mostrando as funcionalidades disponíveis no *Edmodo* para a turma. Indiquei onde estariam nossos materiais utilizados em sala de aula (Biblioteca *on-line*), o nosso calendário de aulas e atividades e a página principal com as atividades e tarefas a serem desenvolvidas ao longo do curso. Estava tão engajada e confiante na minha ideia de oferecer uma oportunidade de prática da Língua Inglesa que meus diários (Apêndice A) refletem minha satisfação em poder ministrar as aulas com meu próprio material. Como foi o nosso primeiro contato, não receei resistência por parte dos discentes em relação ao material do curso.

Disse a eles que deveriam realizar o cadastro no *Edmodo* para que pudessem ter acesso aos materiais utilizados no curso, bem como às atividades propostas. Em minhas palavras:

“Enviarei o tutorial do *Edmodo* ao *e-mail* de vocês. Espero as atividades de vocês na plataforma durante essa semana.”

Não obtive resposta alguma. Prossegui com a aula. Dando continuidade à aula, apresentei o segundo objetivo que era fazer o levantamento das necessidades e dos objetivos de aprendizagem dos alunos para que eles pudessem estabelecer as metas para melhorar o inglês conforme pode ser visto na Figura 10.

FIGURA 10 - Um dos objetivos da aula: estabelecer as metas para melhorar o Inglês – via *SMART Goals* e *Vídeo Setting Smart Goals*



Fonte: a autora

Dei um *zoom* na tela do *Prezi* para que pudéssemos trabalhar o objetivo da Figura 10. Não iniciei a aula com um *warm-up* sobre a temática, logo fiz a seguinte pergunta:

“- O que são as *SMART goals*? Vocês já ouviram falar? Peço-lhes que trabalhem em duplas e discutam o que vocês acreditam que são *SMART goals*. Serão cinco minutos para discutir a temática.”

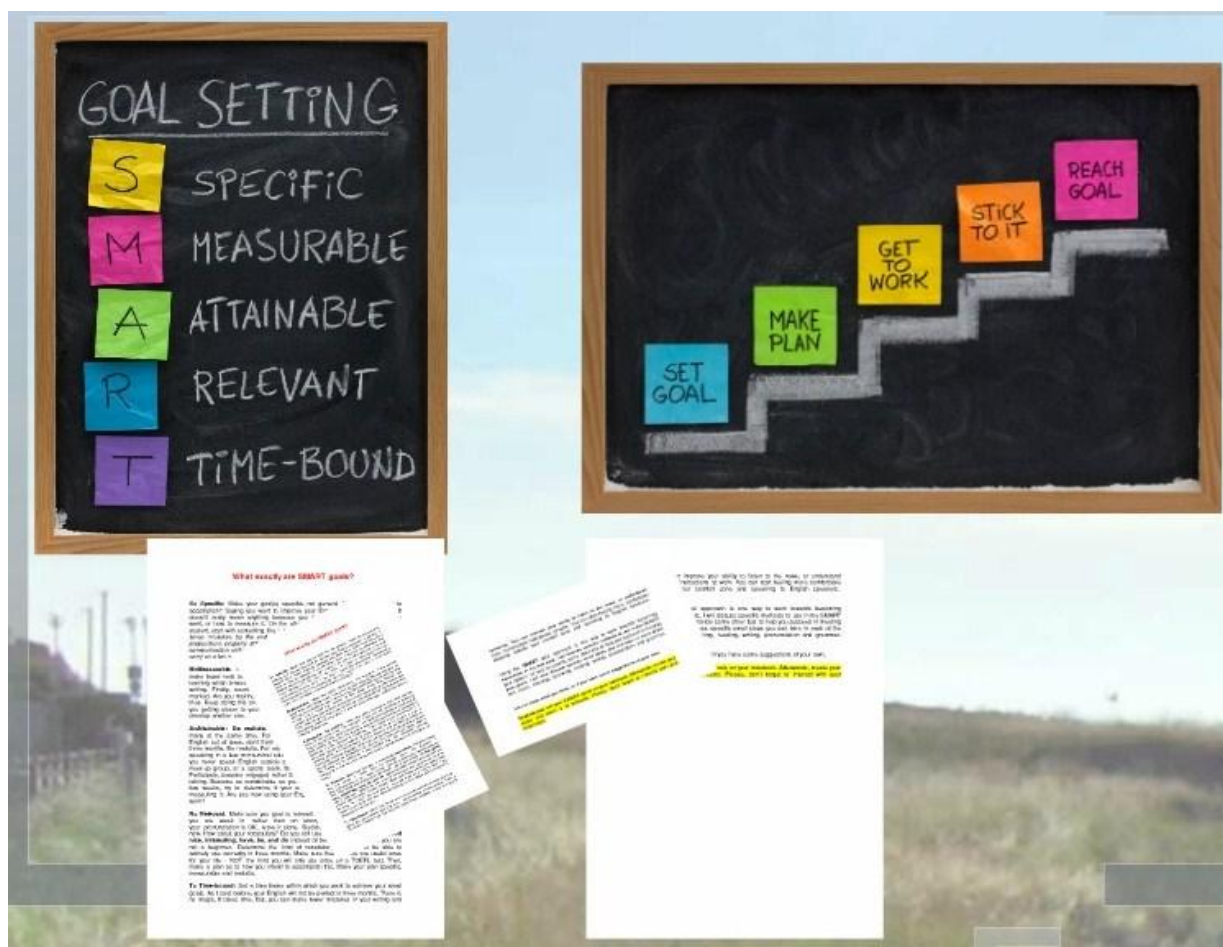
Depois, disse para eles anotarem tudo que entenderam sobre o vídeo do *youtube* denominado *Setting Smart Goals*. O vídeo era do canal denominado *Life around home* e uma especialista em saúde e bem estar inicia o vídeo dizendo que estabelecer metas é a melhor maneira de ter tudo que você quer. Para tanto, um grande aliado é o acrônimo *SMART goals*. Ela explica o significado de cada uma das letras e o que se deve delimitar em cada uma delas.

Na sequência, pedi para que eles, em duplas, contrastassem o que eles pensavam que era *SMART goals* com a definição apresentada no vídeo. Os discentes tiveram cerca de dez minutos para debater a temática. Pedi que um aluno de cada dupla expusesse o que eles acreditavam que era e o que eles tinham entendido que eram as *SMART goals*. Os alunos não participavam livremente; a todo o momento tinha que fazer outras perguntas para que falassem mais. O aluno C era o mais participativo da turma enquanto os demais precisavam ser “induzidos” pela professora.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que os alunos desejavam participar do curso uma vez que era uma atividade livre e extraclasse aos compromissos formais do laboratório em que trabalham. Porém, os discentes já possuem um modelo de ensino de inglês que eles estavam habituados, o que me permite refletir que a não participação ativa deles em sala de aula está em desacordo com a minha orientação e postura em sala de aula.

Continuamos com uma breve discussão e os alunos afirmaram que não imaginaram que *SMART goals* tinha o sentido que havia sido apresentado pela especialista em saúde e bem-estar do vídeo. Apresentei um quadro sintético e didático sobre *SMART Goals* (Figura 11) que era parte da apresentação no *Prezi*.

FIGURA 11 – Quadro e texto com explicação do que são SMART goals



Fonte: a autora

Na sequência, solicitei que cada aluno lesse em voz alta um parágrafo do texto denominado “*What exactly are SMART goals?*”. Cada aluno as lia e eu solicitava que ele as relacionasse com suas metas para a aprendizagem de inglês. Ao final da leitura, comentei algumas palavras que eu imaginei que eles desconheciam. Perguntei se eles tinham alguma dúvida sobre vocabulário, porém ninguém se pronunciou.

Refletindo sobre o meu direcionamento – ler em voz alta – existiu um conflito entre o meu pensar e meu fazer em sala de aula. Eu pensava que já estavam arraigadas em mim as características básicas de ensinar e aprender de maneira comunicativa, porém ao solicitar que cada aluno lesse um parágrafo em voz alta percebi que meu fazer privilegiou o ensino descontextualizado que busca o desenvolvimento de uma pronúncia correta (*accurate*) e que favorece a postura do professor como detentor do saber. Essa é uma característica predominante

na abordagem estrutural uma vez que “nessa abordagem, os aprendizes são levados a saber *como dizer* e não *o que dizer*” (CASTRO, 1998, p. 215).

Já a abordagem comunicativa postula que “a comunicação na sala de aula estimula a interação desenvolvendo nos alunos um maior interesse e encorajando-os a tomar parte na comunicação, a refletir sobre a grande variedade de contextos de uso” (SILVA, 2001, p. 38). A atividade proposta - leitura em voz alta - revelou-se uma atividade arraigada na abordagem estruturalista de ensino, a qual eu, professora e pesquisadora, antes do autoconhecimento e reflexão, negava utilizá-la em minha prática docente.

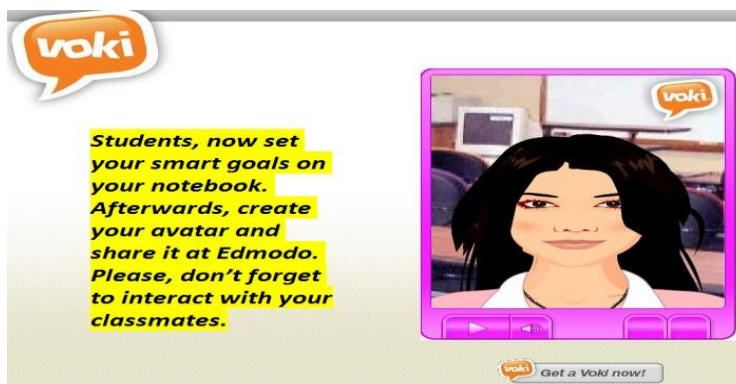
Como pode ser percebido pelo meu relato, os alunos do Laboratório A não interagiram muito, nem comigo e nem com os demais colegas. Mesmo quando algum aluno respondia, eles não se sentiam motivados para a interação. Normalmente, os questionamentos eram respondidos de maneira bastante sucinta.

Pedi para que o aluno A lesse em voz alta em inglês o texto com realce amarelo. A mensagem era a seguinte:

“Students, now set your smart goals on your notebook. Afterwards, create your avatar and share it at Edmodo. Please, don’t forget to interact with your classmates.”

Expliquei, em inglês, que se tratava de uma tarefa de casa que deveria ser postada na plataforma de acordo com as discussões feitas em sala sobre a temática *SMART Goals*. Para realizar a atividade a professora entrou no *site* do Voki (www.voki.com) e apresentou o próprio avatar conforme a Figura 12:

FIGURA 12 – Meu avatar com a mensagem em inglês



Fonte: a autora

Almejava, com a atividade *Voki*, que os alunos pudessem interagir no *Edmodo* compartilhando as SMART *goals* para o curso *English without borders* na plataforma. Assim, os colegas poderiam ajudar uns aos outros para que coletivamente cada um pudesse atingir sua meta de aprendizagem.

Na sequência, apresentei o tutorial sobre o *Voki* a fim de auxiliar os alunos no processo de criação dos próprios avatares conforme a Figura 13:

FIGURA 13 – Tutorial para criação do avatar no site www.voki.com



Fonte: a autora

Depois do tutorial, entrei no meu perfil do *Voki* e expliquei o passo a passo de como criar o avatar, criando um novo avatar meu como forma de exemplificar e facilitar a produção dos alunos na atividade em casa.

Após a definição e explicação da tarefa de casa, iniciamos um *brainstorm* sobre *The Flipped classroom*. Os alunos deveriam trabalhar em duplas e a primeira pergunta foi:

“-O que significa *The Flipped Classroom*? Qual o significado do verbo *to flip*? Infira o que poderia ser uma *flipped classroom*.”

Após aproximadamente 10 minutos de discussões entre as duplas de alunos do que seria *The Flipped Classroom* pedi aos alunos que lessem o *folder* sobre a temática (Anexo A).

O folder apresenta de maneira bem didática a proposta da Universidade de Ohio na qual inverte o “método tradicional” de ensino para um em que as aulas são ministradas *on-line* e a sala de aula torna-se um local para compartilhar as dúvidas e realizar as tarefas. Eles apresentam todo o processo e os resultados que são bastante promissores.

Ao analisar este trecho da aula, vale considerar que o curso *English without borders* foi montado no viés da tecnologia. O que eu trouxe para a sala de aula foi uma proposta que estava no meu planejamento e que trabalhar com tecnologia poderia ser positivo para a autoaprendizagem como vem sendo demonstrado pela *Khan academy*. A proposta do indiano Salan Khan são vídeos e *softwares* educativos gratuitos em diversas disciplinas e temáticas a fim de ajudar os alunos que tivessem dificuldades. Seus vídeos tornaram-se um sucesso na internet e os vídeos foram assistidos mais de 140 milhões de vezes por estudantes de todo o mundo. A ideia era similar a essa: por que não se apropriar das inúmeras possibilidades que a *web* oferece para a aprendizagem de inglês? Assim, continuei a aula pedindo para que cada aluno lesse em voz alta um quadro do *folder*. Ao final da leitura, pedi que as duplas contrastassem *the Flipped Classroom* com *Regular Classroom*. E, na sequência, relatassem os benefícios de cada uma delas. Solicitei que um componente da dupla relatasse o que eles haviam discutido conforme excertos abaixo:

“O aluno A disse que a proposta da *Flipped Classroom* parecia ser pertinente, porém como ensinar neste método uma disciplina como Cálculo? Nos moldes presenciais o nível de reprovação já é alto, imagine se o aluno tiver que se auto-guiar? O aluno C concordou. Disse que a proposta valeria para cursos de idiomas nos quais as salas de aulas são bastante pequenas. E no contexto de um curso de graduação? Como seria possível este método? Parece utopia uma proposta dessas...”

Dando continuidade, em uma tela do *Prezi* havia os seguintes questionamentos:

“-Answer the question: Do you think we can use it in our class? Why or why not?” Após as respostas dos alunos, perguntei: *How technology will help you to improve your English?*”

A aluna E disse que acharia difícil, pois demandaria muito tempo dos alunos fora da sala de aula para realizar as atividades e ela já possui muitos compromissos pessoais e profissionais. O aluno C disse que poderia tentar, mas se acostumar com uma nova metodologia neste

momento seria um pouco difícil pela mesma justificativa dada pela aluna E. No que tange ao uso da tecnologia para aprender inglês, perguntei a opinião do aluno D e ele disse que nunca tinha pensado na tecnologia com esse fim, mas que estava “aberto” para tentar. Os demais concordaram com o posicionamento do aluno D.

Ao fazer as perguntas aos alunos sobre a tecnologia e a aprendizagem de inglês, conscientemente, gostaria de saber a visão deles sobre esse processo de aprender. Inconscientemente, visava legitimar o meu dizer com base na teoria da autonomia. De acordo com Coracini e Bertoldo (2003), há uma busca de garantia, por parte do professor, em justificar o dizer pela teoria. O professor toma como modelo a teoria como a solução dos problemas de ordem prática, sem refletir sobre as implicações da apropriação daquele arcabouço teórico naquele contexto. A minha postura, neste contexto, foi de uma reprodutora de uma teoria de autonomia que valeria para qualquer momento.

Neste caso, seria relevante não somente conhecer os interesses linguísticos dos alunos como foi feito a priori por mim. Seria mais produtivo, no processo de ensino e aprendizagem, mediar minhas vontades – desenvolver a autonomia juntamente com os pressupostos da abordagem comunicativa – juntamente com os interesses e vontades dos alunos.

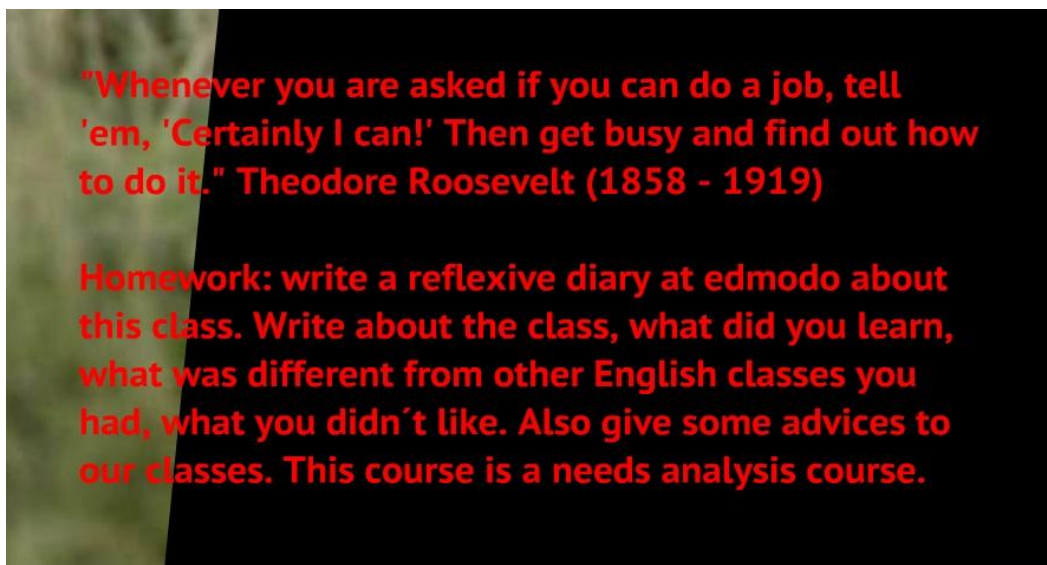
Para finalizar a aula, li uma citação de Theodore Roosevelt (Figura 14) e perguntei aos alunos se eles concordavam. O aluno D disse que não concordava, pois era importante estabelecer metas reais para que pudesse ter qualidade de vida e saber desfrutar do que a vida lhe dá prazer.

Fala do aluno D: Se eu falar que eu não consigo fazer algo é mentira. A questão é: é realmente importante eu fazer tudo isso e me sobrecarregar? O ser humano tem que saber os seus limites e usufruir do que a vida lhe proporciona de bom.

O aluno C discorda da visão do aluno D. Disse que se não for com *hard work* ficamos acomodados e achamos que o nível em que estamos está bom. Assim, deve-se estabelecer metas grandes para objetivos grandiosos. Os demais alunos não opinaram e como a aula estava quase no fim resolvi não questioná-los.

Depois apresentei os questionamentos que deveriam nortear os diários reflexivos de acordo com a figura abaixo:

FIGURA 14 – Print Screen da Citação e atividade de casa da aula *Setting Goals* no Prezi



Fonte: a autora

Expliquei a razão de escrever os diários reflexivos. Primeiro, porque eles poderiam refletir sobre a aprendizagem bem como compartilhar comigo o que (não) favoreceu a aprendizagem. Também, serviriam de norte para mim os relatos dos alunos a fim de melhorar minha prática com eles.

Perguntei aos alunos se eles tinham alguma dúvida sobre os diários e eles disseram que não. A apresentação, assim como as tarefas de casa estavam postadas no *Edmodo*.

Com o objetivo de terminar a aula de uma maneira divertida perguntei, em inglês, aos alunos se eles concordavam com a *quote* da Figura 15.

FIGURA 15 – *Engineering quote*



Fonte: <<http://www.pubsignshop.com/never-but-never-question-the-engineers-judgement-sign.html>>

acesso em: 25/01/2013.

Neste momento, todos os alunos riram. Eu perguntei aos alunos A e B porque eles estavam rindo. Eles explicaram que a formação do engenheiro é muito rígida e quando eles afirmam que x é x é porque eles têm muita convicção. As pessoas tendem a dizer que somos

convencidos e geniosos, mas seguimos um rigor técnico e científico. Realmente, é muito difícil contestar um engenheiro... todos disseram: *I agree!!*

3.1.1 A aula *Setting goals*: perspectiva da professora

Quando idealizei a proposta do curso *English without borders* minha maior preocupação era o material que seria utilizado em sala de aula. Isso devido a minha constante insatisfação com os materiais disponíveis no mercado e, também, por sempre ouvir as demandas dos alunos. Logo, eu me intitulava a professora que está filiada à abordagem comunicativa meramente por intuição. Confesso que não tinha consistência teórica do que “ser comunicativa” implicaria, mas dizia sê-lo. A minha visão de ser e trabalhar com um viés comunicativo englobava as seguintes características:

FIGURA 16: Minha visão da abordagem comunicativa



Fonte: a autora

A minha prática era composta por estas características. Além disso, com o uso da *web*, atingi-las era muito mais fácil, pois eu poderia indicar *sites* que mostram a língua em uso, ou seja, diversos sotaques que possibilitam conhecer inúmeras variações do inglês, reforçando a

hipótese de que não existe um melhor inglês. Além disso, por meio de *sites* autênticos o aluno poderia desenvolver a competência comunicativa que é a habilidade de utilizar a língua em diversos contextos. E a partir da apropriação desse novo universo, o aluno pensaria na língua em uso e não como um conjunto de estruturas isoladas que enfocam o repetir e o completar. Ele, implicitamente, desenvolveria a autoinstrução via *web* para melhorar as habilidades do inglês. Esse era o meu ideal de prática na abordagem comunicativa. Como era algo posto, eu acreditava que já estava internalizado à minha prática, logo, não era passível de reflexão. Assim, os pressupostos que embasaram minha prática foram:

- Que os alunos desenvolvessem uma autonomia para aprender inglês a partir dos recursos disponíveis na *Web*;
- Que eu tivesse uma postura de orientadora/tutora;
- Que os alunos fossem ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses ideais implicam uma concepção de aprendizagem que se alicerça em uma visão de autonomia na qual o aluno se apropria dos recursos para atingir as metas de aprendizagem. Porém, a minha vontade de formar um aluno autônomo e ativo não foi correspondida, conforme registrei no meu diário reflexivo:

“[...] Quando pedia para trabalhar em duplas, eles trabalhavam. Ao final, pedia para que um da dupla expusesse o que eles haviam discutido, mas **nenhum falava**. Em tom de brincadeira dizia: “- *I need a volunteer, if I don't have it I have to choose one*”. Mesmo assim, **nenhum sinal**. Sempre eu é que tinha que escolher o aluno. Quando fazia algum questionamento, **ninguém falava**. Era necessário **escolher um aluno**. A aula toda eu dizia “- *Come on students, I wanna hear your voice*”. (Diário da professora aula 1 – ministrada em 24/03/12 – grifo meu)

Além do diário, nas notas de campo registrei que “A participação foi induzida pela professora”, o que mostra uma incompatibilidade entre o que os alunos disseram estar dispostos a fazer e o que eles já tinham como concepção do que é aprender uma língua. A aluna E durante toda a entrevista utilizou o termo “forçar” no sentido que “a professora me obrigava a participar e a realizar as tarefas *on-line*”, conforme o excerto abaixo:

“Eu queria ser mais **passiva**, mas vc **não deixava** (esse era o problema) a turma era pequena vc sempre **forçava** todos a falarem pelo menos um pouco. [...] Como sou muito tímida, você ficava me **perguntando** as suas coisas, **o tempo todo** “Fale alguma coisa”, ou “Me dê sua opinião”. Também, **cobrava** os exercícios que eu não fazia. [...] Fiz o *Voki* pq vc **insistiu** muito. Não contribuiu em nada para minha aprendizagem.” (Entrevista com Aluna E sobre a Aula 1 – *Setting Goals*- grifo meu)

O desejo da aluna E não era ser ativa neste contexto porque ela não se identificava com o modelo proposto de ensino e aprendizagem. A proposta idealizada de autonomia da professora se realizava em uma prática antagônica pelo dizer “forçava a participar” da aluna.

Vários fatores, dentre eles, não querer utilizar o *Voki*, o *Edmodo*, não querer se expor, dificultaram a interação e consequentemente a aprendizagem da aluna E. De fato, eu desenhei o curso com base nas minhas concepções de língua(gem) e do que é ensinar e aprender uma língua sem considerar as afinidades dos alunos com as ferramentas para aprendizagem de inglês na *web*.

Vale ressaltar que a minha escolha pelo grupo de engenheiros tinha sido feita pelo domínio e uso do computador, assim não haveria dificuldade do grupo em apropriar-se delas para aprender a língua. Isso mostra a importância do professor conscientizar-se (GERALDI, 1996; ALMEIDA FILHO, 1993) da necessidade e do interesse dos discentes para que a partir delas se possa buscar estratégias que, em muitos casos, podem contribuir para a aprendizagem.

Sobre minha postura como professora em sala de aula, houve uma maior aproximação entre o real e o ideal uma vez que não tinha uma postura totalmente centralizadora e dava espaço para que os alunos participassem. Eu esperava um comportamento mais autônomo e mais reflexivo dos alunos durante e após as aulas, porém isso não ocorreu devido a uma falta de sintonia entre o planejamento prévio e o redesenho que deveria ter ocorrido durante o processo de ensino e aprendizagem. Os excertos abaixo mostram a visão de dois alunos sobre minhas atitudes em sala de aula:

“**Aluno C:** Você ficava **instigando** os alunos durante a aula. Como tem uma série de atividades pós-aula você **transfere responsabilidade do aprendizado** para o aluno – Assim, você estava trabalhando mais como um tutor – não como um professor tradicional (autoritário que simplesmente mandava). Você tinha uma mania de questionar a opinião dos alunos, como por exemplo, você tem certeza disso? No meu caso, foi a questão da pronúncia. Buscava uma pronúncia ideal e **você me questionava** o que eu queria dizer com isso.

Aluna E: Dava espaço para todos falarem, cada aluno tinha que falar pelo menos um pouco, saia um pouco da proposta do material, se lembrava de alguma música relacionada ao material cantava para lembrarmos-nos das palavras.”

O aluno C não gostava de ser questionado e a aluna E não queria se expor, mas visando alcançar o ideal de aprendizagem, que neste momento, inconscientemente, convergiu para as premissas da abordagem comunicativa tais como aprendizagem interativa que incentiva o pensar na língua alvo e o no seu uso, representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica (ALMEIDA FILHO, 1993) parecem transparecer na minha prática já que tal visão é refletida na fala dos alunos.

3.1.2 A aula *Setting goals*: perspectiva do aprendiz

A perspectiva do aprendiz está intimamente ligada a do professor. Eu idealizei um aluno compromissado e ativo no curso uma vez que eles eram alunos de pós-graduação, o que para mim garantiria envolvimento e autoaprendizagem. Eu compreendia que esse aluno deveria ser guiado pelo perfil traçado antes de iniciarmos nossas atividades. A grande questão do aprendiz que foi relatada nas minhas notas de campo é “Os alunos mostram-se apáticos durante a maior parte da aula”. Esta foi a primeira reação dos alunos que não se identificavam com a estrutura do curso que eu havia implementado. Assim, agora de forma externa ao processo de ensino a aprendizagem, levanto o questionamento: “O que eu fiz para reajustar o planejamento? Qual a projeção que os alunos tinham frente ao curso ministrado?” Os excertos abaixo mostraram parte das respostas a estes questionamentos:

Aluna E: Eu não fiz os diários. Se eu tivesse feito tinha melhorado a escrita, mas não tinha justificativa para eu fazer mais uma atividade. [...] não realizava as atividades no *Edmodo* pq tinha dificuldade para acessar o *site*...era uma atividade extra trabalho...

Aluno C: Depende do contexto. Para nós, não era necessário, pois ficou como uma tarefa a mais para nós. Para gente, representou uma tarefa a mais que foi pedida. Acho que para um público mais jovem seria interessante porque você os ouviria e eles se sentiriam muito importante.”

Pela ausência de sentido nas atividades propostas não houve participação, interação e colaboração. O aluno simplesmente se absteve das atividades propostas. Durante o curso, quando era questionado, reclamava da ausência de tempo para realizar as atividades. Eu, mergulhada na

piscina, não via o que o ideal era compreender o porquê dessa ausência, dessa rejeição ao que foi proposto e por meio dela estabelecer uma relação de produção de conhecimento entre ambos. Não consegui sair da piscina para remodelar e reajustar o desenho do planejamento. O que pode ser visto, a partir das análises, é o descompasso entre os objetivos propostos pelo professor e a necessidade dos alunos.

3.1.3 A aula *Setting goals*: sob a perspectiva do aspecto físico

Idealizei uma abordagem de ensino e aprendizagem de inglês baseando-me no pressuposto de que para que houvesse aprendizagem no grupo de engenheiros era imprescindível utilizar o que há de mais inovador no ensino e aprendizagem de línguas, que no caso, era o *smartboard*. Assim, ao solicitar ao professor responsável o uso do auditório para ministrar as aulas, eu tinha as seguintes premissas:

- Poderia utilizar a potencialidade máxima do *smartboard* juntamente com os recursos disponíveis na *web* (*sites*, plataformas que eu já utilizava) para o ensino e aprendizagem de inglês;
- Com o grupo do Laboratório A poderia ser possível aprender mais com o máximo da tecnologia, ou seja, o que há de mais inovador e interativo para o ensino de línguas;
- O grande espaço físico do auditório era positivo, pois possibilitava aos alunos conforto e que eles ficassem bem à vontade.

A partir da minha abordagem implícita, desenhei o curso baseando-me na minha concepção de aprendizagem de que ao se ensinar inglês com as tecnologias inovadoras da *web* a aprendizagem poderia ser potencializada. No meu diário reflexivo (apêndice A) escrevi:

“foi a minha primeira aula enquanto professora com um *smartboard*. Já tinha experienciado o uso do *smartboard* enquanto aluna de uma escola de línguas aqui em Uberlândia e tinha gostado muito da possibilidade interativa. Assim, **preparei minha aula no Prezi para poder usufruir ao máximo da interatividade do smartboard com o aplicativo Prezi.**” (Diário da professora aula 1 – ministrada em 24/03/12).

A análise desse trecho parece indicar que eu procurei reforçar a visão que a tecnologia por si só já era o suficiente. Esse aspecto aparece no artigo de Bax e Chambers (2006) cujo tópico é a “falácia técnica” que significa uma crença do professor que algum dispositivo tecnológico é o responsável pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem.

No meu diário, reafirmo que há inúmeros benefícios em utilizar o quadro interativo no contexto do curso *English without borders*. Também registrei que poderia ter refletido sobre a melhor estratégia a ser desenvolvida naquele contexto de ensino e aprendizagem, porém como acreditava que as estratégias e as abordagens de ensino eram intrínsecas à minha prática, não me preocupei com essa análise, conforme o excerto:

“o sucesso ou fracasso dessa aula estava em minhas mãos, mas **acreditei no meu conhecimento** e no que **eu acredito que seja aprender e ensinar uma língua.**”
(Diário da professora aula 1 – ministrada em 24/03/12 – grifo meu)

No momento em que planejei, ministrei e registrei, não consegui me distanciar do que eu almejava. Estava literalmente “dentro da piscina” e mesmo que alguns registros feitos por mim mostrem que a aula 1 não foi a melhor que pude lecionar continuei com o modelo que eu acreditava que iria transpor as barreiras da aprendizagem da língua inglesa. O excerto abaixo mostra minha motivação e o quanto eu estava cega em relação à minha própria prática:

“Fui muito **motivada** e muito feliz para a aula que iria **lecionar com o material que produzi**. [...] Apesar de toda minha motivação naquela aula, **os alunos eram totalmente apáticos**. Não havia um sinal de satisfação ou insatisfação no rosto. Simplesmente estavam na **aula sob meu comando**. [...]. Acreditei que o *Edmodo* seria o nosso **local** para **transpor as barreiras enfrentadas em sala de aula.**”
(Diário da professora aula 1 – ministrada em 24/03/12 – grifo meu)

Após a aula escrevi esse diário, e confesso que não percebi, especificamente, a questão com o espaço físico, a incompatibilidade entre o que os alunos esperavam e o que eu estava praticando. Logo, objetivei um curso com *smartboard* em um auditório para que os alunos se apropriassem das ferramentas da *web* para desenvolver as competências linguísticas e comunicativas na língua alvo.

Porém, ao final do projeto, após a entrevista feita com os alunos, a leitura crítica dos referenciais teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e as sugestões da

banca de qualificação, tive que sair da piscina como já mencionei anteriormente e ver a abordagem realizada, também sob a perspectiva do aspecto físico do curso *English without borders*.

No que tange ao aspecto físico, os questioneei, em entrevista, sobre utilizar ou não o auditório, se o *layout* do auditório influenciou na aprendizagem e, também, sobre o uso do *smartboard*. Seguem as respostas dadas por dois alunos do Laboratório A que participaram do curso *English without borders* abaixo:

A) Fez diferença a aula ser no auditório com a utilização do *smartboard*? Você acha que o *smartboard* estimula a aprendizagem? Justifique.

ALUNO C: *Smartboard* se vc utilizar todos os recursos que ele disponibiliza. Vc não utilizou todos os recursos, como, por exemplo, dar uma aula de revisão e escrever no quadro e salvar esta tela e enviar para os alunos estudarem. Isso serviria de referência para os alunos.

ALUNO E: Não contribui muito não...turma menor com a sala menor facilita vc falar mais...ficou muito rígida a aula...vc lá no palco como professora e nós sentados como alunos.

B) O *layout* do auditório influencia na interação/ dinâmica da aula?

ALUNO C: O auditório era muito grande, e isso desmotiva. Eu olhava para o lado e tinha um vazião. Eu pensava: o que eu estou fazendo aqui? Como a turma era pequena o legal é uma sala pequena, pq vc tem que aproximar fisicamente para debater, discutir...

ALUNO E: Influencia a interação... no auditório todo mundo ficou longe, vc não se movimentava perto de nós...

C) Qual dos dois espaços: auditório ou sala de reuniões você prefere?

ALUNO E: Aqui em cima pelo aconchego e dá a impressão que estamos todos juntos. (Trecho da entrevista realizada com os alunos C e E do laboratório A).

Analisando as respostas dadas pelos alunos percebemos uma incongruência entre o projetado por mim e o vivenciado pelos alunos em sala de aula. O primeiro fator que deve ser desmistificado é que a alta tecnologia disponível geraria mais potencial para a aprendizagem dos alunos. Pelo relato do aluno C, eu não utilizei o *smartboard* na função máxima, logo, utilizar a tecnologia em sua plenitude naquele contexto não fazia nenhuma diferença para a aprendizagem dos alunos.

O relato do aluno C parece apontar para o que Chambers e Bax (2006) chamam de naturalização da tecnologia. Para que ela se estabeleça, “professores e administradores devem ter habilidade e conhecimento suficiente sobre os computadores para terem confiança ao utilizá-los”²⁵ (CHAMBER; BAX, 2006, p. 478). No caso, o *smartboard* já é integrado à vida acadêmica e profissional dos alunos do laboratório A uma vez que o utilizam para reuniões e apresentações que são realizadas com frequência. Em dissonância com os alunos, que estavam na fase da normalidade, eu estava no estágio da “veneração” e na fase de conhecimento das ferramentas disponíveis, o que fez com que o uso do *smartboard* não tivesse contribuição alguma para os alunos, já ele estava sendo utilizado na sua mínima potencialidade.

Já o aluno E reporta que, com o modelo do auditório, a sala de aula ficou bastante rígida, dificultando, assim, a nossa interação.

Outra questão é o *layout* do auditório. Eu sabia que o laboratório A dispunha de uma sala de reunião que caberia todos os alunos, mas preferi solicitar o auditório visando utilizar o *smartboard* e proporcionar um maior conforto. Os alunos C e E disseram que o ideal seria um espaço menor para um grupo pequeno para que pudessem interagir e sentir-se mais à vontade. Logo, optariam pela sala de reuniões que é menor e possibilita a mobilidade e aproximação de todos.

Nesta perspectiva, o que eu também desconsidere foi o olhar do aluno em face ao espaço físico. Neste momento, contradigo um dos princípios fundamentais da abordagem comunicativa que é “prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes” (MESSIAS; NORTE, 2011).

A escolha do auditório como espaço físico para as aulas ministradas na primeira fase do projeto não funcionou uma vez que o que estava em jogo não era a qualidade máxima dos espaços nem a questão da alta tecnologia. O que deveria ter sido considerado era o propósito daquela aula considerando a visão do aluno no que tange à disposição da sala de aula, os objetivos do curso e a minha razão em utilizar determinado aparato tecnológico. Ao não refletir por que se ensina o que ensina em sala de aula (GERALDI, 1996), eu isolei a possibilidade de ver este processo. O que eu considerei no questionário inicial foi o interesse linguístico dos alunos – o que poderia ser feito para aprimorar o *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* – e os

²⁵ “teachers and managers need to have enough knowledge of and ability with computers to feel confident in using them.”

demais aspectos foram desconsiderados, e, eu, naquele momento, pressupus que o que eles preferiam eram as aulas no auditório, naquele formato com o uso do *smartboard*.

3.1.4 A aula *Setting goals*: perspectiva do material utilizado

Como foi mencionado na metodologia deste trabalho, idealizei que poderia “salvar” a comunidade de aprendizes de inglês com um curso ministrado com um material com todos os recursos disponíveis na *web*. Abaixo seguem algumas projeções quanto ao uso do material desenvolvido por mim.

- O material deveria enfatizar a língua em uso e, visualizando esta necessidade, escolhi utilizar a ferramenta *Voki* para o desenvolvimento da competência linguística do aluno;
- Utilizar textos, vídeos, áudios autênticos da *web*, ou seja, apropriar-me dos recursos disponíveis gratuitamente e com temas usuais, do dia-a-dia;
- Promover a reflexão do aluno via diário reflexivo. Não bastava ir à aula e depois fazer a tarefa de casa proposta pela professora. O aluno deveria refletir sobre como aprendeu, o que aprendeu, o que poderia ter sido diferente que poderia ter contribuído para a aprendizagem. A professora, a partir desses dados, poderia ajudar o aluno neste processo e também autoavaliar sua prática;
- Um local à disposição dos alunos para compartilhar dúvidas, realizar as tarefas e poder interagir com a professora e os colegas. O *Edmodo* fazia parte da aula e do material desenvolvido no curso. No futuro, poderia ser utilizado como um repositório de materiais para o ensino de línguas.
- Eu almejava que, com a união de todas as ferramentas como o *Voki*, os vídeos e textos autênticos da *web*, os diários reflexivos e o *Edmodo*, os alunos pudessem desenvolver a competência comunicativa.

Conforme pode ser visto na descrição deste trabalho, ministrei a aula de acordo com as necessidades linguísticas dos alunos. O meu conceito de aprendizagem implica uma visão de que se aprende língua a partir da utilização dos recursos da *web* para atingir as metas de aprendizagem. Assim, um material com textos e vídeos autênticos bem como outras ferramentas

era a abordagem ideal para aprender inglês no contexto do grupo de engenheiros altamente qualificados. As falas dos alunos levantam indícios que eles gostariam de um material diferente do que eu propus, conforme o excerto abaixo:

“- O que você menos gostou na aula *Setting goals*?

Aluna E: Não gosto do *voki*, *edmodo*, preguiça de entrar e trabalhar dessa forma. A forma mais tradicional caderno, vídeo e áudio já são suficientes para ver e interagir. Para mim não traz muito crescimento, o *voki* e o *Edmodo*. O *Voki* é mais para brincar, divertir. Seria bom para adolescentes.

Aluno C: Do *Edmodo*, eles tentaram associar uma rede social com uma plataforma de ensino. Achei uma plataforma amadora, chata de mexer, ninguém quer fazer o cadastro. Só de fazer o cadastro já me desmotiva.”

Observando a fala dos alunos, percebe-se que eu não consegui explicar o propósito de se utilizar o *Edmodo* e o *Voki* em sala de aula. Isso fica claro quando, nas minhas notas de campo (Apêndice D), registro a minha visão do emprego de tais ferramentas: “-Não houve manifestação de acordo ou desacordo sobre o *Edmodo*” e “ Os alunos acharam interessante a proposta do *Voki*.” Por serem adultos e já me conhecerem e me respeitarem, acredito que eles acharam por bem acatarem minhas sugestões e não me questionarem.

Observo, frente aos relatos dos alunos, um distanciamento entre a concepção do que é ensinar para a professora e para a aula. Para tanto, faço o seguinte questionamento em relação a este conflito: “Até que ponto (não) é a questão da tecnologia, da autonomia, de utilizarem o *selfstudy* que os fazem pedir um professor no modelo mais clássico/tradicional? Esse mais clássico significa um professor mais tradicional que ensina gramática ou um professor comunicativo que orienta a aprendizagem presencialmente?”

Para responder este questionamento, volto a reflexão para Prabhu (1990) que afirma que não há um melhor método para o ensino de línguas já que cada contexto é único e com inúmeras variáveis. Deve-se considerar, neste contexto, o senso de plausibilidade do professor que é a intuição pedagógica do professor de como a aprendizagem acontece entre os alunos. Por isso, cabe a mediação entre o que a teoria propõe, as competências de ensinar do professor e as concepções de aprender do aluno. Neste contexto, acredito que a formação continuada possa contribuir para uma prática mais consciente do docente de tal modo que ele consiga perceber as demandas dos alunos e potencializá-las à luz das teorias.

De acordo com as notas de campo, eu tinha tanta convicção da abordagem na qual eu estava filiada e dos resultados positivos que ela traria que naquele contexto e momento eu me encontrava totalmente submersa na piscina. A abordagem comunicativa pressupõe um professor que propõe a reflexão do aluno a partir da língua em uso. Ela também enfatiza que o papel do aluno neste processo deve ser mais ativo e participativo. No entanto, mesmo que eu não tenha explicitamente elucidado o intento do *Voki*, o aluno C se apropriou da ferramenta naquilo que era o objetivo dela conforme o excerto abaixo:

“*Voki* é uma forma criativa e moderna de expressar algo que transcende o universo de ensino e aprendizagem. Com ele você pode passar uma mensagem sem atacar ninguém, vc mostra se mostra como em uma arte. Escolhi um sotaque indiano para ver a reação de um sotaque tão diferente. A turma riu e achou engraçado. Vc interpreta que as pessoas não estão preparadas para ouvir um sotaque diferente. Falar inglês se resume ao sotaque britânico, americano e brasileiro. Algo fora disso, não é o ideal. (entrevista do aluno C –Laboratório A – Aula 1)”

O aluno C entendeu que o *Voki* era uma ferramenta a mais para a aprendizagem e criou o avatar com um sotaque diferente para ver a reação dos colegas. E, durante a entrevista, ainda disse: “eu gostei do *Voki*, mas muitos adultos não gostaram. É algo jovem, mas eu gostei.”. Ele entendeu o papel linguístico do software *Voki* uma vez que ingressou no curso buscando melhorar a pronúncia na língua alvo. A aluna E também relatou o que ela mais gostou na aula *Setting goals*, conforme o excerto:

“Gostei demais dos vídeos e dos *sites* de *listening* com vídeo, o *real English*. Gosto dos da *internet* pq eles são mais curtos, mais reais, dá para contextualizar quando tem o vídeo...”

Os excertos dos alunos C e E mostram o lado positivo do uso das ferramentas da internet, no caso do aluno C - *Voki* - e da aluna E - os *sites* - quando a utilização faz sentido e são do interesse deles. Pode-se inferir que quando eles rejeitam o *Edmodo* não é a ferramenta em si, mas a utilização dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de incentivar a aprendizagem, pedagogizei as ferramentas e *sites* utilizados no curso, entretanto, a partir das falas e da não realização das atividades no *Edmodo*, os alunos mostraram que não queriam essa orientação. Talvez prefeririam atividades mais pautadas e em sala de aula.

É possível perceber pelos excertos que as expectativas da professora e dos alunos são incongruentes uma vez que os alunos não desejavam realizar as atividades dessa maneira e a professora os escolheu, pois eles utilizam o computador e as ferramentas da *web* para trabalhar.

Em momento algum do planejamento e da minha prática, levantei a hipótese de não utilizar a *web* e suas ferramentas com o grupo de engenheiros. Para mim, utilizar a tecnologia no curso era algo que já estava posto e supus que não haveria empecilhos. Porém, somente ao final e a partir da análise dos dados, pude perceber que eles utilizavam a internet e o computador para fins pessoais e profissionais e não objetivando aprender a língua inglesa. Acredito, a partir da análise, que o que faltou foi compreensão e discernimento para o uso da tecnologia e do desenvolvimento da autonomia para o aluno. Eu, de certa forma, não tive condições de redesenhar meu planejamento uma vez que a hipótese de mediar minha prática não estava em questionamento ou em pauta naquele momento.

Isso mostra que o aluno também possui uma abordagem implícita (ALMEIDA FILHO, 1993) do que é aprender inglês, por exemplo, quando o aluno C disse que o diário reflexivo era desnecessário porque despendia tempo, e não era uma tarefa ideal para adultos. Já para a aluna E, o *Voki* e o *Edmodo*, também eram dispensáveis por motivos semelhantes, isto é, por consumirem tempo e por ser uma experiência juvenil.

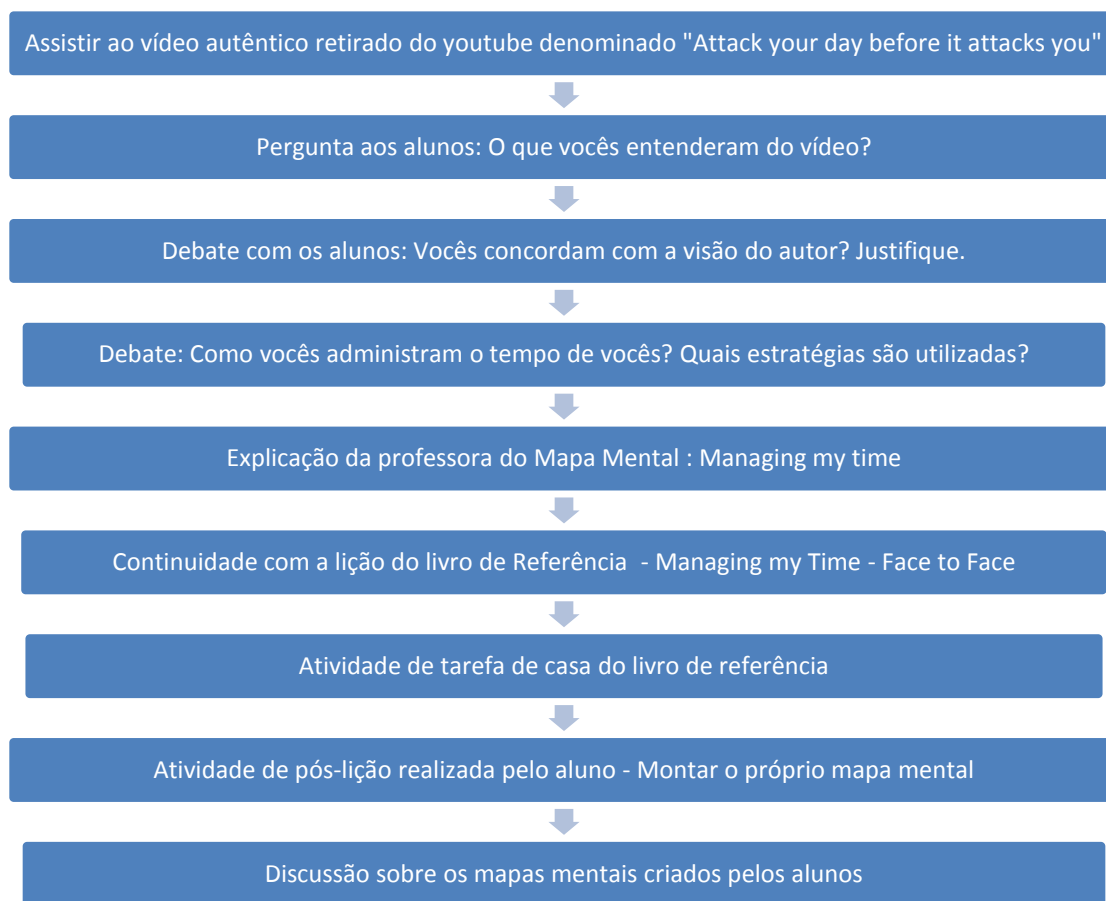
Assim, no que tange às escolhas do material, houve uma divergência entre as concepções do que é ensinar e aprender para a professora e para os alunos. O aluno já tem uma concepção do que é aprender e ensinar língua, logo, cabe ao professor conhecê-la e não somente focar no aspecto linguístico.

Por isso, o professor deve ter clareza dessa abordagem implícita do aluno e por meio dela fazer adaptações e mediações (WIDDOWSON, 1991) entre o que o aluno quer, suas crenças e o que o professor acredita ser pertinente para aquele contexto e as teorias que o subjazem àquela prática. A partir disso, poderá inter-relacionar essas variáveis para reconstruir a relação de ensino e aprendizagem. Deste modo, o professor pode exercer seu papel de uma maneira mais consciente e efetiva, diminuindo assim as disparidades entre uma abordagem idealizada e a que pretende realizar.

3.2 Descrição da aula *Managing my time*

A aula 10 foi ministrada no dia 18/07 nas dependências do laboratório B com três alunos presentes. Nesta segunda fase do projeto, selecionei a aula *Managing my time* que foi baseada na lição 2C do livro de referência *Face to Face*, da Editora Cambridge. A aula foi ministrada na sala de reuniões do Laboratório B que dispõe de *datashow*, possibilitando aos alunos acompanharem a aula via projeção. Além da projeção, entreguei impresso aos alunos a cópia da unidade 2C –*Managing my time* e o mapa mental da atividade de pós-lição (Anexo D). Toda a aula foi ministrada em inglês e as participações dos discentes também. Abaixo apresento o passo a passo da aula ministrada.

FIGURA 17 – Descrição do passo a passo da aula ministrada no Laboratório B na segunda fase do projeto



Fonte: a autora

Iniciamos a aula no Laboratório B com o vídeo autêntico do *youtube* denominado *Attack your day before it attacks you* do canal do *youtube* do Mark Woods, autor do livro, *Attack your*

Day! Before it attacks you. O objetivo ao iniciar a aula com vídeo foi realizar uma atividade de *warm-up* sobre o tema – *Managing my time* - que seria trabalhado em sala de aula. Assim sendo, busquei, por meio do vídeo, que os alunos se familiarizassem com o assunto. Assim, pedi que anotassem no caderno tudo que tinham entendido sobre o vídeo.

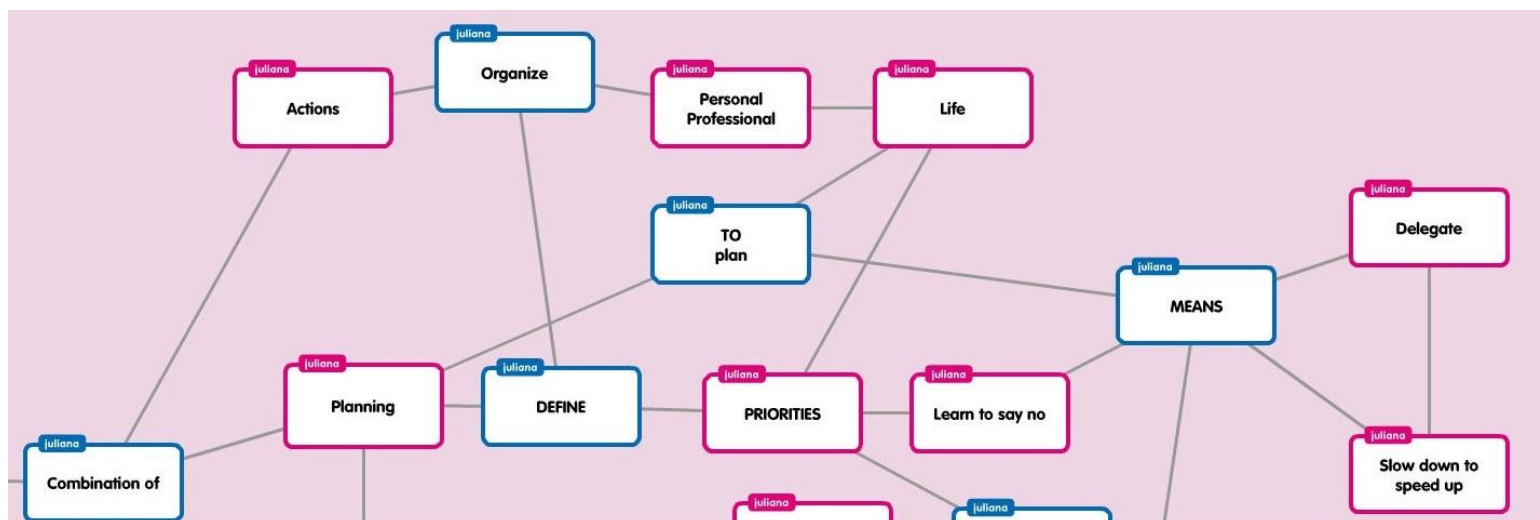
Para Woods, o segredo para administrar o tempo é *to fill your allotment of time with activities* e *time* deve ser visto como *space*. Ele exemplifica em um vídeo de 2 minutos, como deve-se administrar bem o tempo. Ao final do vídeo, perguntei aos alunos o que eles tinham entendido sobre ele. Como o vídeo não tem legenda, os alunos entenderam algumas partes e palavras do vídeo. Os alunos 2 e 3 comentam o que entenderam do vídeo. Já para a aluna 1, tive que perguntar o que ela entendeu e ela respondeu que é difícil compreender sem legenda.

Na sequência, passei o vídeo com pequenas pausas e comentamos o que o autor dizia. Ao final, indaguei se eles concordavam com a visão do palestrante que é um especialista na temática da aula. Como forma de inter-relacionar as perguntas anteriormente realizadas e o tema da aula, questionei:

“O que vocês fazem para administrar bem seu tempo? Quais estratégias são utilizadas? Perguntei primeiramente para aluna 1 que se mostrava a mais tímida no grupo. Depois, para os alunos 2 e 3. E para aprendizagem de inglês? Quanto tempo vocês se dedicam? Perguntei para o aluno 2 que estava rindo. Ele disse que o inglês não era a prioridade e que ele realmente tinha que estabelecer uma meta para que pudesse efetivamente aprender. Os alunos concordaram com a visão de que as atividades profissionais sempre sobrepõe as de aprendizagem de inglês e que isso não era bom para a aprendizagem.”

Dando prosseguimento à aula, iniciei a explicação do mapa mental por meio do quadro cinza denominado *Managing my time* vinculando-o com os quadros azuis intitulados: *combination of, avoid e lack of*. Assim, expliquei que *Managing my time*, de acordo com o vídeo e a unidade do livro de referência, é uma *combination of: actions, planing, realistic goals e responsibility*. Ao observar o mapa mental, pode-se perceber uma inter-relação os quadros e a temática da aula. Assim, iniciei com ***action – organize - your personal/Professional life define/organize –priorities- learn to say no – delegate and slow down to speed up*** conforme o recorte do mapa mental da figura representa:

FIGURA 18 - Recorte do mapa mental – *Managing my time*



Fonte: a autora

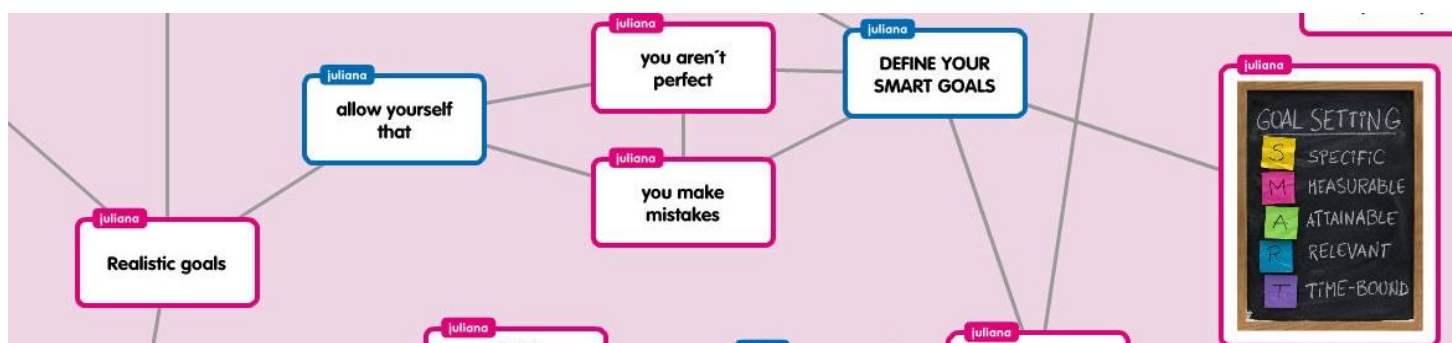
Na sequência perguntei aos alunos:

“-Vocês já pensaram em *managing my time* como *action*? Como vocês organizam e priorizam suas atividades pessoais e profissionais? Vocês sabem dizer não? Em quais situações? Como e quando vocês delegam?”

Um dos alunos, respondeu dizendo que nunca tinha feito este *link* entre os temas. Disse que sempre prioriza o trabalho uma vez que isso é o “ganha pão”. O grande problema de ter um planejamento para cada dia é quando acontece um imprevisto e você não consegue cumprir com aquele organograma. Assim, atividades como exercício físico e inglês ficam em segundo plano. Sobre dizer não, o aluno disse: “- é difícil dizer não para um colega de trabalho, porque um dia você pode precisar. Uma mão lava a outra, não é?” Continuou dizendo que é fácil delegar para os familiares, mas no trabalho é mais difícil.

Dei sequência na explicação de *realistic goals – allow yourself that – you aren’t perfect/you make mistakes – define your SMART goals*, conforme a figura a seguir apresenta um recorte do mapa mental:

FIGURA 19: Recorte do mapa mental – *Managing my time* da aula ministrada no Laboratório B



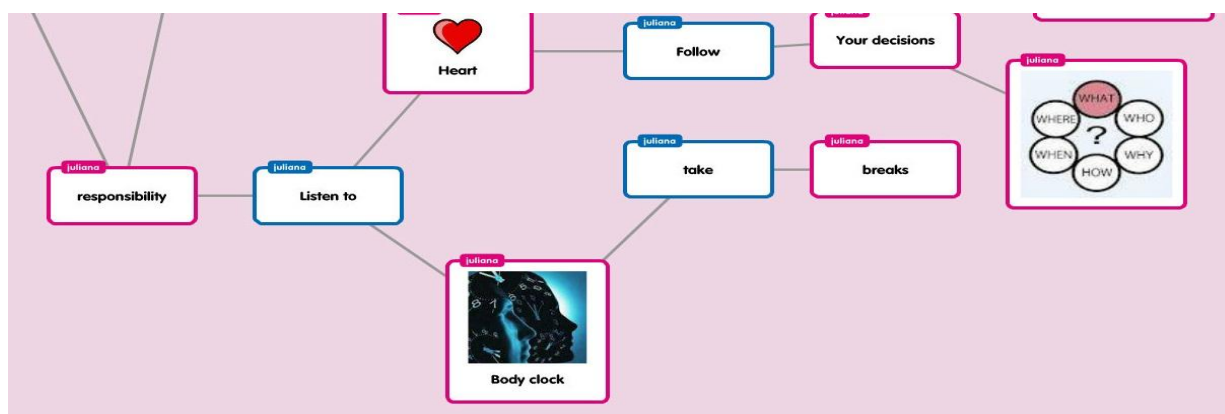
Fonte: a autora

Após apresentar os conceitos do mapa acima perguntei à aula 1:

“-Você traçou metas reais para 2012? Quais foram elas? Até o momento alguma dessas já foi cumprida? Se não, justifique.”

A aluna respondeu que não tinha definido metas para 2012 uma vez que estava no doutorado e não poderia estabelecer nenhum outro compromisso para este ano. Não era uma meta e sim um interesse de melhorar o inglês e voltar a dançar. Mas, estes não tinham objetivos e datas pré-definidas. Continuamos o assunto da aula com o *responsibility* conforme a figura abaixo apresenta:

FIGURA 20: Recorte do mapa mental da aula *managing my time* – Tópico *responsibility*



Fonte: a autora

Na sequência, apresentei que *Managing my time* também pode ser *Avoid: making and Saying*. E concluí a explicação do mapa com *Lack of*. Vale ressaltar que houve participação e interação dos alunos com perguntas e comentários sobre o mapa mental durante a explicação. Ao finalizar a explicação do mapa mental, partimos para o material de referência do livro *Face to Face* o qual aborda os seguintes tópicos:

<i>Contents</i>	<i>Vocabulary</i>	<i>Reading</i>	<i>Listening</i>	<i>Help with listening and help with fluency</i>	<i>Extended Speaking</i>
<i>2C – Managing my time</i>	<i>Word building (1): suffixes</i>	<i>Timely tips</i>	<i>Saving time</i>	<i>Linking (1): consonants vowels links; linking /r/ sounds</i>	<i>How organized are you?</i>

Tabela 8: conteúdos ministrados na aula *Managing my time*

Começamos pela atividade do livro denominada *Reading and Vocabulary* que é dividida em questão número um e questão número dois (Figura 10). Na questão um é proposta uma atividade de discussão. A atividade foi realizada em dupla, de acordo com a proposta do livro. Os alunos levaram aproximadamente 10 minutos para responder a duas perguntas. Depois perguntei a um aluno sobre o que eles discutiram. Como eram 3 discentes, eu realizei a atividade com a aluna 1. Pedi que ela respondesse o que havíamos discutido enquanto escolhi um dos alunos da outra dupla.

A atividade número dois está dividida em letras: A, B, C e D. A letra A propôs a aprendizagem de vocabulário. Todo o vocabulário dessa atividade já tinha sido apresentado e discutido no mapa mental de pré-lição que havia sido projetado na lousa. Não houve dificuldade em realizar esta atividade, pois já havíamos discutido sobre o tema anteriormente.

Na letra B determinou a leitura do texto *Timely Tips* para posteriormente realizar a atividade de *matching*. Pedi que cada aluno lesse em voz alta uma letra do texto. Posteriormente, marquei o tempo de 10 minutos para que eles realizassem a atividade proposta.

A letra C sugere que o artigo fosse lido novamente para que os alunos pudessem responder perguntas referentes ao tema da aula. Para que todos os alunos participassem, fiz uma pergunta para cada aluno para que eles pudessem responder. Na letra D foi fixado que a atividade de discussão fosse realizada em grupos. Novamente, realizei a atividade com um dos

alunos. O aluno que já tinha falado na atividade 1 ficou sem falar. Assim, escolhi o outro discente para que ele pudesse compartilhar com a turma o que havia sido debatido.

FIGURA 22 – Unidade *Managing my time* do livro *Face to Face*

VOCABULARY AND SKILLS

2C Managing my time

QUICK REVIEW ●●●

Write three true and three false sentences about yourself using these adjectives: *terrified; fascinated; excited; disappointed; fond; sick*. Work in pairs. Swap papers. Guess which of your partner's sentences are true. Ask follow-up questions about the ones that are true: *Why are you so terrified of spiders?*

Vocabulary word building (1): suffixes
Skills Reading: Timely tips; Listening: Saving time
Help with Listening linking (1): consonant-vowel links; linking /r/ so
Review feelings and opinions

Reading and Vocabulary

1 Work in pairs. Discuss these questions.

- How do you remember appointments, things you need to buy, people's birthdays, etc.?
- Do you usually do everything you plan to do each day? If not, why not?

2 a) Check these words with your teacher or in a dictionary.

a priority an interruption
procrastinate dread

b) Read the article about how to manage your time efficiently. Match headings a)–i) to tips 1–9.

- Make lists *tip 1*.
- Listen to your body clock _____
- Find out how long things take _____
- Choose your priorities _____
- Learn to say no _____
- Combine several activities _____
- Don't procrastinate _____
- Allow time for mistakes _____
- Don't aim to be perfect _____

c) Read the article again. In what way can you:

- help your memory?
- prioritise?
- be sure of what you can achieve in a certain time?
- avoid doing things that others should do?
- approach a job that you don't want to do?

d) Work in groups. Discuss these questions.

- Which of the tips surprised you? Why?
- Which do you already do?
- Which would you like to try? Why?
- Which don't you think would be useful? Why not?

Timely tips

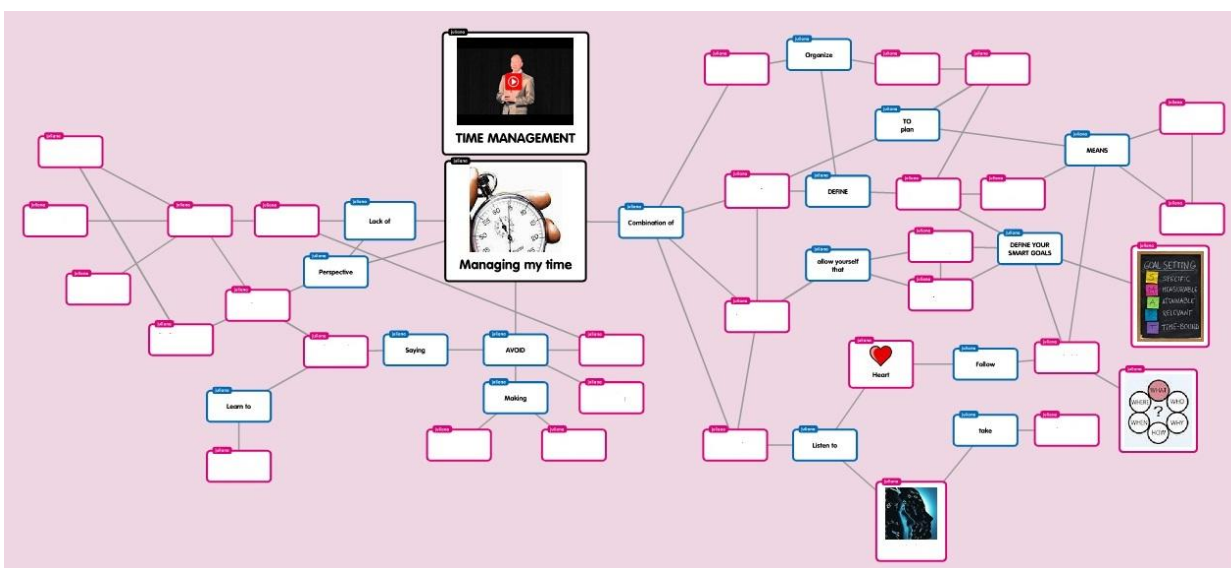
- Don't rely on your memory alone. Write a 'to do' list for each day, preferably the night before or first thing in the morning.
- Decide on the best order to do things. You can use colours, numbers or letters to signal which things on your list are the most urgent or important. If there's a deadline, write down the date you need to finish the task by.
- Things don't always go according to plan. Experts suggest that mistakes and interruptions will take up 50% of the time you have available. This may mean you have to reconsider the number of things you had originally hoped to do.
- When you do routine tasks, time yourself doing them. This allows you to plan your time more realistically.
- If you are really convinced that what you have to do is essential, it will be easier to say no to things that you are not responsible for and to people who make unexpected demands on your time. Remember, saying no isn't always a weakness.
- People's energy levels differ greatly, depending on the time of day. There are morning people and those who work better in the afternoon or evening. Therefore try to do things at a time of day to suit the type of person you are.
- Putting twice as much effort into a task may only achieve a 1% improvement and perfection is unattainable. So don't be too critical of yourself and learn to recognise when enough is enough. Otherwise you'll just be wasting precious time.
- Try multitasking. Do the ironing while you watch TV, study for your test while you're travelling on the bus, or just mentally run through things you're trying to learn while you're in the shower.
- When there's a job you really dread doing, don't keep putting it off. Make 'holes' in it by breaking it into smaller tasks. Do them one at a time and set a time limit. This is called the 'Swiss cheese method'.

A questão número três foi destinada à atividade *Help with Vocabulary: Word building (1): Suffixes* que é dividida em letras A, B, C e D. A proposta do livro era que a atividade fosse realizada em duplas. Os alunos tiveram dificuldade em realizar a atividade que durou aproximadamente 30 minutos. Após os alunos realizarem as atividades propostas, corriji e expliquei a formação de sufixos. Os alunos disseram que sentiram dificuldades por tratar de uma questão de aprendizagem de regras gramaticais.

A questão número quatro, cinco, seis e sete eram atividades de *Listening*. As questões número quatro, cinco e seis foram realizadas em sala de aula. A atividade número sete ficou de tarefa de casa para os alunos. Como não estávamos utilizando a plataforma *Edmodo*, o mp4 da atividade foi passado para o *pen drive* dos alunos em sala de aula.

Finalizamos com a atividade oito que foi uma questão de conversação. Os alunos realizaram a atividade proposta e apresentaram para os colegas. Para finalizar, entreguei aos alunos o mapa mental impresso e em branco sobre a temática *Managing my time*. Expliquei que o objetivo do mapa mental era que cada aluno pudesse organizar o conteúdo aprendido. Desse modo, o mapa mental seria organizado de acordo com a relação de aprendizagem do discente com o conteúdo. Na figura abaixo, apresentamos o mapa mental que foi entregue ao aluno:

FIGURA 23 - Mapa mental da aula *Managing my time* entregue aos alunos



Fonte: a autora

O mapa mental de atividade de pós-lição deveria ser entregue na aula posterior. O aluno poderia consultar o material do livro de referência para realizar a inter-relação entre o conteúdo aprendido naquela aula.

Na próxima seção, apresento as análises da aula *Managing my time* que estão divididas em três perspectivas denominadas: a aula *Managing my time*: da perspectiva da professora, da perspectiva do aprendiz, e da perspectiva do material. Os instrumentos de coleta de dados e os materiais estão disponíveis no Apêndice A e no Anexo A.

3.2.1 A aula *managing my time*: perspectiva da professora

Na segunda fase do projeto, utilizamos os livros de referência e os mapas mentais em atividades de pré e pós-lição. Diferentemente da primeira fase, os mapas mentais foram criados a partir de conceitos que seriam trabalhados durante a lição, logo, não era responsabilidade minha desenvolver todo o conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Posso dizer que o que mudou, para mim, foi o *layout*. Ainda estava “imersa na piscina” e os pressupostos para ensinar e aprender língua estavam nos mesmos pilares da primeira fase do projeto. Assim, o que eu almejava ainda era:

- Que os alunos desenvolvessem uma autonomia para aprender inglês a partir dos recursos disponíveis na *web*;
- Que eles pudessem nesta fase, especificamente, fazer os próprios mapas mentais²⁶;
- Que eu tivesse uma postura de orientadora/tutora;
- Que os alunos fossem ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente do laboratório A, os alunos do laboratório B interagiam livremente em sala de aula sem que eu ficasse os questionando o tempo todo. Além disso, após apresentar

²⁶ Nesta dissertação, o mapa mental é uma atividade inicial que tem como objetivo organizar um conhecimento prévio interrelacionando-o a outros conhecimentos futuros, de modo que leve o aluno a produzir o seu próprio mapa mental que nada mais é do que um percurso pessoal de facilitar a aprendizagem.

algumas das ferramentas da *web* os alunos se apropriaram das mesmas para atingir os próprios objetivos de aprendizagem. Este fator está em consonância com os objetivos de aprendizagem da docente que consistia em que os alunos desenvolvessem uma autonomia para que pudessem aprender inglês a partir dos recursos da *web*. Abaixo seguem alguns excertos dos alunos sobre o uso das ferramentas da *web* como *selfstudy*:

Aluno 1: Aprendi mais vocabulário, **alguns sites para aprender inglês eu entrava direto no lyricstraining e o real English.**(...) Eu achei que aprendi bem, bastante vocabulário, tive **conhecimento de ferramentas que não sabia que existia, coisas da internet.**

Aluno 2: O bom dos *listenings* da *internet* é que vc busca os assuntos que vc quer...diferente do livro que já vem pronto. **Vc tem mais opções na internet.** Cada *listening* da internet tem diferentes sotaques e vc aprende diferentes sotaques o que eu acho importante.

Aluno 3: Você **estimulou** demais, principalmente, **com a questão das multimídias, muitos links da internet para o listening para gente ouvir.** Ouvir é muito difícil para mim. Com essas **multimídias** com assuntos novos do cotidiano **foi muito importante para meu listening.**

Pelas respostas dadas pelos alunos, o uso das ferramentas da *web* foi e ainda é positivo para aprender inglês. Eles se mostravam bastante motivados e interessados pelos conteúdos autênticos disponíveis na *web*. Eu, por intuição, filiava-me à vertente comunicativa do ensino de línguas, e conforme Almeida Filho (1993), uma das características desta abordagem é incentivar o desenvolvimento da autoinstrução e da língua em situações reais de uso. Inconscientemente, agi conforme o idealizado e os relatos dos alunos parecem sinalizar que o aluno foi agente neste processo uma vez que buscava, por iniciativa própria, o desenvolvimento de uma autonomia para aprender inglês. Estes alunos tinham uma postura diferente dos discentes do laboratório A que não realizavam as atividades fora da sala de aula e não se sentiam motivados com essa perspectiva de ensino e aprendizagem.

Considerando esses aspectos, podemos fazer uma leitura cuidadosa sobre as minhas crenças no que se relaciona à universalização da técnica de ensino. Como já foi dito anteriormente, escolhi um grupo de engenheiros altamente familiarizado com computadores e com uma formação básica de mestres em engenharia. Como o universo era o mesmo – grupo de engenheiros com nível mínimo de mestre em Engenharia – para mim, não havia razão para não utilizar o mesmo material didático no curso ministrado.

Neste sentido, trabalhei segundo o que Moita Lopes (1996) denominou de visão dogmática de ensino. O professor reproduz técnicas baseado nas crenças pessoais do que é ensinar e aprender. Eu, neste contexto, a partir da minha competência implícita, achei pertinente utilizar o mesmo material para dois grupos diferentes, que a partir dos trechos analisados mostra que não é pertinente utilizar as mesmas técnicas para ensinar em contextos e públicos diferentes.

Quanto ao uso dos mapas mentais como ferramentas pedagogizadas para aprendizagem de línguas estrangeiras, o meu objetivo era que este instrumento fosse utilizado para levantar o conhecimento prévio do aluno para que ele inter-relacionasse com o tema da aula ministrada a fim de contribuir para a aprendizagem. Porém, os relatos dos alunos mostram que a maneira que eles entenderam o uso dessa ferramenta era para memorizar o conteúdo:

“**Aluno 1:** No final da aula vale a pena pq a gente **memoriza** melhor as palavras que a gente aprendeu na lição. (...) Nas aulas, eu gostei dos mapas mentais para **reforçar** o aprendizado das palavras novas e de em casa tentando **decorar o vocabulário novo** (...) E que quero continuar com os mapas **para memorizar os vocabulários**. (trecho da entrevista com aluno 1 – Laboratório B)

Aluno 2: - O mapa mental foi relevante para aula? Justifique. Sim, foi o mais importante para aula pq ele ajudou a reestruturar a forma de pensar sobre aquele determinado assunto. Vc busca com maior facilidade as palavras. Ai cabe ao aluno **memorizá-lo e tê-lo em mente** para realmente aprender. Eu aprendi Português assim, por mapas mentais. Aquelas orações subordinadas **decorei tudo** e sabia fazer qualquer exercício. Eu **sempre aprendi decorando** e os mapas ou esquemas ajudam muito. (trecho da entrevista com aluno 2 – Laboratório B)

Aluno 3: A questão do mapa mental fazia eu prestar mais a atenção e isso me **forçou a prestar mais atenção** para que eu pudesse fazê-lo. Não era igual um texto que vc pega e acha as respostas. Vc tinha que **forçar** a lembrar. É muito fácil preencher as lacunas de acordo o texto. Ali era vc e o mapa e com o que tinha ficado para vc. Isso me forçou a prestar muita atenção pq no final de cada aula tinha um objetivo: fazer o mapa mental. (...) com os mapas eu aprendi muito vocabulário...ajudava na **memorização de vocabulário**...me ajudou a memorizar e usar a visão, audição e fala sobre aquela imagem e assunto. (trecho da entrevista com aluno 3 – Laboratório B)

Neste contexto, os discentes utilizaram a ferramenta mapa mental como atividade para memorizar o vocabulário aprendido em sala de aula. Assim, questiono minha postura enquanto docente que deveria explicar aos alunos quais eram os propósitos de utilizar determinada ferramenta. A maneira como eu desenhei os mapas potencializou seu uso para o fim que

destinava? Ao explicar a atividade, qual estratégia utilizei para que os alunos entendessem? Em qual abordagem ancorei minha prática nesse momento?

Essas perguntas tornam-se essenciais uma vez que desenhei a atividade com um objetivo e os relatos dos alunos mostraram que a maneira que ela foi desenvolvida e praticada em sala de aula foi outra. Há um grande distanciamento entre o dito e o realizado. Isso mostra mais uma vez que a ação inconsciente do docente traz resultados inesperados para a própria prática.

Nesse aspecto, contradigo um dos princípios fundamentais da abordagem comunicativa no qual o aluno deve ser levado a pensar na língua e ao dizer que o modelo do mapa mental o ajudava a memorizar eu não percebi que tinha planejado uma postura em sala de aula (comunicativa) que havia sido realizada de outra maneira (estruturalista). Nesse momento, minha postura caminhou para a aprendizagem automática sem provocar a conscientização sobre o papel social da língua. Inconsciente sobre minha postura docente, reproduzi, em parte, o que a abordagem estruturalista pressupõe, conforme Castro (1998): atividades de estímulo, reforço e resposta nas quais a memorização são a chave da aprendizagem.

Além disso, estava muito presa no meu desenho e nas minhas crenças. Eu me via como uma professora com uma postura de tutora na qual orientaria os alunos para uma aprendizagem autônoma por meio dos recursos disponíveis. A visão de professora como centro de poder e de conhecimento eu sempre reneguei na minha prática e acreditava que não possuía essas características. De acordo com as falas dos alunos, a minha postura era de “transmissora de conhecimentos”, o que reforça o papel de professora como detentora do poder. Seguem-se alguns excertos dos discentes abaixo:

Aluno 1: -Qual era minha postura de professora em sala de aula? Muito boa, **querer passar o conhecimento para os alunos**, não a professora lá e a gente aqui - vc queria explicar, ensinar o conteúdo. (trecho da entrevista com o aluno 1 – Laboratório B)

Aluno 2: Ideal para uma professora – vc cobra, a **cobrança** faz a diferença a forma que vc **transmite o conhecimento**, a aula não era centralizada em vc (...)Não era autoritária, mas **cobrava participação**. (trecho da entrevista com o aluno 2 – Laboratório B)

Aluno 3: A **cobrança por participação** foi positiva e a partir da sua cobrança tive uma aprendizagem maior. Ter um objetivo no curso foi importante. Você era uma professora que tinha objetivos e **cobrava os resultados da aprendizagem via orientação**. Vc dizia: vc pode aprender isso pelos caminhos tal e tal. (trecho da entrevista com o aluno 3 – Laboratório B).

Antes de olhar para minha postura de professora “de fora da piscina”, acreditava que não tinha indícios de ser a detentora do poder. A partir da fala dos alunos, eu cobrava os resultados e por ser quem detém o conhecimento, eles seguiam os direcionamentos dados sem fazer crítica e questionamentos do porquê estávamos fazendo daquela maneira. As falas mostram que eu tinha uma postura autoritária quanto às atividades a serem desenvolvidas dentro e fora de sala de aula o que se distanciou, mais uma vez, do que eu acreditava ser. Porém, estive agindo, durante este percurso, como professora transmissora de conhecimentos (FREIRE, 1996) e o aluno como recipiente do conteúdo apresentado.

Outro fator que é uma característica na abordagem comunicativa seria que o aluno fosse ativo no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Para tanto, a professora desenvolveria uma postura de orientadora da aprendizagem contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma comunidade prática de aprendizagem (WENGER, 1998). O conceito de aprendizagem na comunidade prática de aprendizagem considera a aprendizagem uma prática social porque implica que o participante tome iniciativa, como se fosse membro de um clube envolvido e comprometido plenamente nas atividades, tarefas e funções que passariam, assim, a ser redimensionadas por fazerem parte de um sistema mais amplo.

No entanto, a partir da análise dos dados, há indícios de que o curso ocorreu no molde tradicional de ensino e aprendizagem no viés em que o professor é o centro e o detentor do poder e do conhecimento e os alunos estão na periferia. Logo, a visão de se construir uma comunidade prática de aprendizagem não seria possível nos moldes propostos.

3.2.2 A aula *managing my time*: perspectiva do aprendiz

Os aprendizes do laboratório B se mostraram bastante participativos e interativos nas propostas em sala de aula contribuindo para uma aula mais interativa e que enfocasse a língua em uso. Pelas anotações no meu diário, percebo que saía com uma sensação positiva da aula ministrada uma vez que os alunos participavam de maneira ativa nas discussões propostas em sala. Abaixo segue um excerto das minhas notas de campo:

“-Não é necessário ficar perguntando o tempo todo, eles participam de livre e espontânea vontade;

- Os alunos inter-relacionaram com a vida pessoal o tema da aula. Reclamavam que não tinha tempo para fazer tudo que queriam, mas pelo menos estavam cumprindo com o mínimo nas aulas de inglês que era não faltar e entregar as atividades” [trecho das notas de campo (diário de pesquisa da professora no Laboratório B- aula *managing my time*)].

Neste trecho, exploro a importância da consciência que o professor tem que ter sobre sua própria prática para, poder, redesenhar seu planejamento. Eu, no papel de professora, não conseguia entender como no Laboratório A as aulas não “fluíam” e no Laboratório B os alunos respondiam positivamente - participando, tentando realizar as atividades, interagindo com os colegas – e no outro laboratório era quase impossível motivá-los neste contexto pedagógico.

O aprendiz, além de estar sempre presente e participativo em sala de aula, contribuía para o desenvolvimento da temática conforme o excerto abaixo nos mostra:

“D) Como era a interação em sala?

Aluno 1: Era **questionadora** para que pudesse haver uma discussão em sala de aula sobre o tema da aula.

Aluno 2: A interação em sala de aula era boa pq a gente sempre estava sempre **envolvido** com o tema da aula. Os colegas se **sentiam a vontade** para poder falar entre eles e com a professora.

Aluno 3: A interação era muito proveitosa, **não tinha medo e vergonha de errar** perto de vc... tinha vc como a pessoa que iria me corrigir. **Não me senti inibido** no curso. (trechos da entrevista com os alunos do Laboratório B).

Os alunos – 2 e 3 - sentiam vontade de conversar na língua alvo a fim de aprimorá-la e muitas vezes era necessário pedir que o aluno 1 interagisse um pouco mais. Os temas eram do cotidiano dos discentes e isso fazia com que eles utilizassem a língua em situações reais vivenciadas por eles, o que fazia com que a participação se tornasse mais ativa.

3.2.3 A aula *managing my time*: sob a perspectiva do material utilizado

Conforme foi elucidado e abordado na aula *setting goals*, desenho aqui algum dos objetivos traçados por mim no que tange ao material utilizado em sala de aula:

- O material deveria enfatizar a língua em uso e visualizando esta necessidade, utilizei textos, vídeos, áudios autênticos da *web*, ou seja, propiciar a apropriação dos recursos disponíveis gratuitamente e com temas usuais, do dia a dia;

- Além dos recursos da *web*, utilizei um material de referência que servia como norte para as aulas;
- Promover a aprendizagem do conteúdo ministrado em sala de aula via mapa mental de pós-licção. Não bastava ir à aula e não produzir reflexão sobre o tema abordado.
- Eu almejava que, com a união de todas as ferramentas como o *popplet*, os vídeos e textos autênticos da *web* e os mapas mentais, os alunos pudessem desenvolver a competência comunicativa.

Celani (2002) trabalha com o conceito de uma *pedagogia mais realista* para o professor em que ele consegue, a partir do contexto em que atua, delimitar objetivos que sejam possíveis de cumprir. A meu ver, alguns dos meus propósitos traçados foram ingênuos e precipitados. Abaixo segue a visão do material dos discentes:

Aluno 1: Sinceramente não gostei muito de **preencher** os mapas mentais... achei complicado lembrar as palavras e estabelecer uma relação entre as ligações. Talvez seja questão de tempo e de se adaptar com o método, pois este **força** você a **utilizar as palavras** e isso é bom!

Aluno 2: A estratégia para aprender inglês utilizando os mapas mentais consiste na disciplina de estudá-los até **obter a memorização** dos mesmos, assim o **vocabulário** será construída de maneira rápida, eficiente e organizada.

Aluno 3: A atividade mapa mental possibilitou uma forma lógica e estruturada de **assimilar o conhecimento transmitido em sala de aula**, além de **forçar a colocar em prática** o que foi ensinado durante a aula. A atividade mapas mentais não é uma fórmula mágica de aprendizado. É necessário **praticar** e que haja empenho do aluno. Com esta atividade o aluno é **forçado** a trabalhar sua memória e ordenar este conhecimento. (Trechos da autoavaliação dos alunos 1, 2 e 3 do laboratório B – grifo meu)

Assim como nas entrevistas realizadas com os alunos, na autoavaliação eles utilizaram termos relacionados às escolhas linguísticas como **forçar**, **conhecimento transmitido**, **memorização de vocabulário** os quais sugerem uma visão tradicional e estruturalista do que é aprender inglês no modelo desenvolvido em sala de aula. Assim, as minhas escolhas denotam uma postura bastante tradicional de docente, contrariando a minha visão inicial de ser comunicativa.

É interessante notar, que conscientemente, não vi, muitas vezes, minha postura estruturalista em sala de aula. Nesse momento, ao analisar minha própria prática, percebi a ausência de construtos teóricos no que tange às metodologias de ensino de línguas. Por isso, os cursos de formação continuada de professores devem contribuir para uma atuação crítica e reflexiva.

3.3 A abordagem comunicativa, a realizada e a idealizada: conflitos, convergências e contradições

Objetivando uma melhor compreensão de todo o processo no curso *English without borders*, apresento a seguir, as abordagens englobadas neste contexto. O conceito de abordagem nesta dissertação está baseado na concepção de Almeida Filho (1993) como um conjunto de crenças, teorias e princípios do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira. Logo, a reflexão sobre as abordagens – comunicativa, a realizada e a idealizada – bem como as convergências, conflitos e contribuições servirão para responder à pergunta de pesquisa assim como os objetivos propostos.

Perspectiva da professora	Idealizada	Realizada	Abordagem Comunicativa (referencial teórico)
Laboratório A	Desenvolvimento da autonomia dos discentes por meio dos recursos da Web;	Não participação nas atividades de desenvolvimento da autonomia.	O aluno se torna o centro do processo e possui um papel mais ativo. No que tange ao material didático, a premissa básica é que ele promova a língua em uso e a interação pela comunicação.
Laboratório B		Os alunos participavam e se apropriaram de algumas ferramentas da web para aprender inglês.	

Tabela 9 - Perspectiva da professora: a realizada e idealizada nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Pela análise das aulas *Setting goals* e *Managing my time* podemos inferir que o planejado por mim – na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem de inglês via recursos da web – está em consonância com os pressupostos da abordagem comunicativa, uma vez que, nesta abordagem o aprendiz deve desenvolver uma postura de autoinstrução, no qual ele está no centro do processo participando de maneira mais ativa. Já em relação ao material didático, pressupõe que o material promova a interação entre os indivíduos a partir de textos autênticos que estimulem a interação pela língua em uso.

Implicitamente, há uma convergência no que eu idealizei e o que a abordagem comunicativa pressupõe. Só que na prática, eu realizei de outra maneira já que no Laboratório A eu não soube abordar a potencialidade que as ferramentas da *web* poderiam trazer para a aprendizagem de inglês, tal como o valor linguístico do *Voki* para a aprendizagem da pronúncia, a possibilidade de interagir na língua em uso no *Edmodo* entre outros casos. Neste momento, eu deveria ter realinhado minha prática, revisto meu desenho para que pudesse trabalhar com essas ferramentas atingindo o máximo do propósito educacional. O meu planejamento estava articulado com o papel da tecnologia e o que elas podem trazer para a sala de aula, como, por exemplo, o caso da *Khan Academy* com o *Flipped Classroom*.

Diferentemente do laboratório A, há uma convergência entre o idealizado, realizado e a proposta comunicativa uma vez que os discentes do laboratório B se apropriaram de algumas ferramentas da *web* para alcançar parte dos objetivos linguísticos. Pelos relatos e observações da professora em sala de aula, eles utilizavam os *sites* para praticar *listening*. Além disso, as atividades de casa eram realizadas e os discentes entregavam as atividades dentro do prazo proposto. Logo, percebemos que, neste critério, houve uma mescla de atividades (des)compassadas. No caso do laboratório A, posso inferir que o idealizado e o que a teoria pressupunha estava em sintonia, porém a prática realizou-se de maneira distinta. Já no laboratório B, percebo, ainda, uma integração entre as abordagens anteriormente citadas.

Continuando com a análise das abordagens, prossigo com a perspectiva da professora possuir uma postura de orientadora/tutora no processo e ensino e aprendizagem:

Perspectiva da professora	Idealizada	Realizada	Abordagem Comunicativa (referencial teórico)
Laboratório A	Postura da professora de orientadora/ tutora.	O aluno C entendeu que a responsabilidade era dele e a professora seria uma espécie de tutora. Já a aluna E entende que a postura da professora era de quem “mandava fazer”.	A professora deveria agir como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Uma conselheira.
		Os discentes do laboratório B viam a professora como a responsável por dizer o que	

Laboratório B		fazer. Logo, deveriam realizar as propostas da docente.	
----------------------	--	---	--

Tabela 10 - Perspectiva da professora: a realizada e idealizada nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Mais uma vez, o que eu idealizava estava em harmonia com os princípios da abordagem comunicativa – na perspectiva da professora – postura de orientadora/tutora. Porém, na realização agi com um perfil bastante tradicional – professora no centro, que está sempre estimulando, esperando uma resposta – típico da abordagem estruturalista, além de ser a responsável por ditar as atividades propostas que enfocavam a aprendizagem de vocabulário na estrutura de glossário (proposta enraizada na abordagem tradicional).

No entanto, ao analisar as falas dos alunos e as notas de campo, percebo que essa visão de questionadora, “que obrigava todos a falar” convergiu para uma das características da abordagem comunicativa que é a interação com foco na comunicação e na fluência em contextos reais uma vez que eu os questionava sobre a temática inter-relacionando-a com a vida pessoal deles, logo, os discentes tinham que usar a língua, se comunicar na sala de aula. Nesta perspectiva, houve uma mescla de abordagens que foi realizada por meio do aluno C do laboratório A que entendeu o papel da professora, porém não compreendeu o objetivo da atividade proposta na *web*.

Na sequência, apresento a perspectiva do aprendiz nos laboratórios A e B em relação à abordagem idealizada e realizada inter-relacionando-a à abordagem comunicativa.

Perspectiva do aprendiz	Idealizada	Realizada	Abordagem Comunicativa (referencial teórico)
Laboratório A	Aluno ativo e participativo.	Aluno não participativo, apático.	Na Abordagem Comunicativa para que se desenvolva uma comunicação não artificial pressupõe que o ambiente da sala de aula não fosse ameaçador e também que fosse respeitada a vontade individual do discente para haver uma participação.
Laboratório B		Alunos participativos, que falavam muito, se sentiam à vontade em sala de aula.	

Tabela 11- A realizada e idealizada sob a perspectiva do aprendiz nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Em relação à perspectiva do aprendiz do laboratório A, houve uma desconformidade no que tange à aprendizagem com o uso da tecnologia. Esse fator repercutiu na não participação efetiva dos alunos, pois infiro que a sala de aula se tornou um ambiente ameaçador e desconhecido, contribuindo para uma participação passiva comandada por mim. Este foi o caso da aluna E que relata que “gostaria de ser passiva, mas a professora não deixava.” Partindo dessa análise, houve uma falta de harmonia entre o ideal e o realizado pelos alunos, uma vez que a participação ativa era insignificante.

Os alunos do laboratório B, diferentemente dos alunos do laboratório A, expuseram, em suas falas, que se sentiam muito à vontade para se expressarem e serem participativos no curso. Como professora, também, relatei no meu diário a participação ativa dos alunos nas aulas e nas atividades propostas extra-classe. Nesse contexto, houve uma congruência entre as abordagens propostas. Percebo, neste contexto, que a visão dogmática de ensino deve ser desconsiderada, pois em se tratando de um grupo com formação acadêmica e profissional e com objetivos linguísticos semelhantes, o mesmo material produziu efeitos totalmente divergentes nos aprendizes, o que nos leva a questionar a “unanimidade do método”, muitas vezes empregado de forma automática por professores em serviço. Acreditei, pela vivência enquanto professora de escolas privadas de línguas, que o mesmo material poderia ser utilizado de maneira efetiva entre grupos bastante semelhantes e o que o resultado seria efetivo em ambos. Porém, de acordo com as análises, posso dizer que essa é uma visão ingênua baseada no senso comum.

Outro ponto, que deve ser analisado, é sob a perspectiva do aspecto físico que deve ser considerada somente no Laboratório A uma vez que neste espaço dispúnhamos de uma sala de reuniões e de um auditório com *smartboard*.

	Idealizada	Realizada	Abordagem Comunicativa
Sob a perspectiva do aspecto	Utilizar o <i>smartboard</i> na sua potencialidade máxima juntamente com as ferramentas da web.	Utilizei o <i>smartboard</i> nas funções básicas.	De acordo com Littlewood (1991), a abordagem comunicativa baseia-se nas premissas

físico no Laboratório A			interativas.
	Auditório: Espaço confortável para que eles se sentissem a vontade para participarem ativamente.	O espaço era muito grande e não garantia mobilidade (cadeiras fixadas ao chão). Os alunos ficaram espalhados e sentiram distantes, dificultando, assim, a interação.	Na abordagem comunicativa o espaço da sala de aula não pode constituir ameaçador, se for, pode inibir a prática comunicativa.

Tabela 12 – A realizada e idealizada sob a perspectiva do aspecto físico nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Refletindo meus ideais sob a perspectiva do aspecto físico no Laboratório A, percebo mais uma vez que o idealizado por mim e o que a abordagem comunicativa pressupõe está em consonância. Mais uma vez, foi na minha prática que me distanciei do que eu propunha fazer como o caso do uso do *smartboard* juntamente com as ferramentas da *web* na sua potencialidade máxima.

Ao fazer esta escolha, visualizava por meio da ferramenta uma interação diferente do que os alunos já tinham experienciado anteriormente enquanto alunos de Língua Inglesa. O grande problema é que a ferramenta *smartboard* para mim era algo novo, que eu utilizaria pela primeira vez como docente e que para os alunos já estava em fase de naturalização.

O que aconteceu comigo, enquanto professora, foi o que Chambers e Bax (2006) chamaram de falácia técnica, que consiste na crença do professor que a tecnologia resolverá todos os problemas da sala de aula. Confesso que eu idealizei que por meio dessa ferramenta – *smartboard* – a interação, e, conseqüentemente a aprendizagem ocorreria de uma maneira que iria transpor todas as fronteiras de aprendizagem já que haveria interação – *smartboard* – material didático – docente e discentes juntamente com as possibilidades que a *web* oferece.

Em relação ao auditório, o idealizado foi realizado com uma grande discrepância uma vez que a professora projetou um desenho em que os alunos pudessem ficar bastante à vontade para que a aprendizagem ocorresse sem nenhum fator inibidor. Porém, como o espaço era bastante grande os alunos ficaram separados sentindo constantemente observados inibindo a participação em sala de aula. No entanto, posso inferir que o idealizado pela professora e os pressupostos da

abordagem comunicativa, estavam em congruência, porém a prática foi divergente, mais uma vez.

Na próxima tabela, trabalho com a visão do material didático do curso *English without borders*. As atividades desenvolvidas ao longo do curso sugerem minha visão do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, muitas vezes, agindo via competência implícita e em outros momentos convergindo para o idealizado, realizado e proposto pela abordagem comunicativa.

Sob a perspectiva do material utilizado	Idealizada	Realizada	Abordagem Comunicativa (referencial teórico)
Laboratório A	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar a língua em uso: via <i>Voki</i>; - Vídeos e textos autênticos da <i>web</i>; - Autoconsciência da aprendizagem do discente – diário reflexivo; - Local de interação fora da sala de aula: via <i>Edmodo</i>; - Desenvolver a competência comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Voki</i>: Uma atividade sem sentido para maior parte dos alunos; - Uso de vídeos e textos autênticos da <i>web</i>; - Uma atividade a mais para os alunos (sem razão); - Uma atividade a mais (entrar e realizar as atividades no <i>Edmodo</i>); - Buscavam a pronúncia perfeita; 	<p>Na abordagem comunicativa, a contextualização é essencial para dar sentido à forma e à função de determinada tarefa comunicativa.</p> <p>O foco é no uso da língua, distanciando as atividades repetitivas e de memorização.</p> <p>Oportunizar as atividades de interação.</p>
Laboratório B	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar a língua em uso: via ferramentas da <i>web</i>; - Norte: Material de referência; - Reflexão sobre aprendizagem: via mapa mental; 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de vídeos e textos autênticos da <i>web</i>; - Os utilizamos – alguns vídeos não enfocavam a língua em situações reais; - Realizaram o mapa como forma de 	<p>Desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo.</p>

	-Desenvolver a competência comunicativa.	memorização; - Buscavam comunicar, expressar as ideias.	
--	--	--	--

Tabela 13 - A realizada e idealizada sob o aspecto do material didático nas aulas ministradas no Laboratório A e B e o cruzamento com os pressupostos da abordagem comunicativa.

Neste quadro, analiso meu fazer, perpassando pela corrente teórica da abordagem comunicativa. Mais uma vez o idealizado por mim e o que a teoria pressupõe estão em convergência, porém na prática não consegui fazer o que planejei. No caso do laboratório A, as atividades propostas nas ferramentas *Voki*, *Edmodo* e diário reflexivo foram descontextualizadas para os alunos, logo, as viram como uma atividade a mais e sem nenhum ganho ao realizá-las. O que questiono é: a maneira como apresentei estas ferramentas aos alunos não traria nenhum benefício para a própria aprendizagem? O que levou a este descompasso? Mais uma vez volto à reflexão com a minha postura docente. Não me configurei, em momento algum, como mediadora uma vez que estava “submersa na piscina”.

No laboratório B houve uma convergência entre as características da abordagem comunicativa e o idealizado pela docente. Porém, na prática houve uma mescla entre as características da abordagem comunicativa e o realizado como no caso do uso de vídeos e textos autênticos da *web* que promovam interação por assuntos que fazem parte do cotidiano e da vida pessoal dos discentes. Além disso, a vontade de se comunicar na língua-alvo em diversos contextos favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Em contrapartida, os mapas mentais, na maneira que foram apresentados por mim, serviram de atividades de memorização enquanto sua função era promover a reflexão a partir do conhecimento prévio do aluno juntamente com o adquirido. Houve nesse contexto, um descompasso entre a proposta da A.C e a realizada por mim.

Retomando as análises previamente realizadas sob as quatro perspectivas, vejo que houve vários cruzamentos positivos entre o idealizado por mim e as características da abordagem comunicativa. Logo, ao dizer que era comunicativa, é em parte verdade, uma vez que conhecia o que a teoria pressupunha e o que a caracterizava. A minha prática foi permeada por mesclas entre o que estava teorizado pela abordagem comunicativa e outras abordagens de ensino de línguas.

Também houve algumas grandes divergências no meu fazer com os pressupostos da abordagem idealizada.

Este aspecto mostrou que eu não tinha consciência do que permeava minha prática docente. Este posicionamento nos leva a Moita Lopes (1996) à visão dogmática do ensino e, também, a noção de que a prática é, por vezes, reproduzida pelas competências implícitas (ALMEIDA FILHO, 1993) do professor. Para tanto, a formação continuada reflexiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; CELANI, 2002) contribui para que o professor compreenda as crenças e as representações que o subjazem. Para tanto, deve ser realizado um trabalho crítico e contínuo para entender como e porquê atua de determinada maneira.

No meu caso, esta relação foi construída ao longo do desenvolvimento dessa dissertação. Nas considerações finais, a seguir, busco responder à minha pergunta de pesquisa bem como meus objetivos com a expressão “submersa na piscina”, “fora da piscina” para contextualizar o processo de autorreflexão e de (re) construção, (re) invenção e (re) criação pelos quais passei ao analisar minha própria prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – “Em que espelho perdi minha face?”

Início as considerações finais desta dissertação com uma pergunta retirada de uma poesia de Cecília Meireles que diz “Em que espelho perdi minha face?”. Essa foi a pergunta que eu tenho procurado fazer ao longo da redação dessa dissertação. Defrontei-me com um desconforto que não imaginava que encontraria ao ingressar no mestrado e propor um curso de inglês em que eu era a professora regente e a responsável por criar o material didático. A partir da reflexão que me foi dada não restou outro sentimento senão o de estranhamento. Olhar para aqueles materiais, para aquela sala de aula, para os alunos e todo aquele contexto era estranho. Eu não me reconhecia mais e comecei a me questionar: “Como seria se eu tivesse feito diferente? Visto diferente? Realizado diferente?” Não, não havia mais tempo de recomeçar meu projeto. Se recomeçasse, ele teria as mesmas ausências de consciência que tive em ambos laboratórios e nas duas fases distintas deste projeto.

Precisava de uma resposta. A única resposta que tive, a priori, é que todo sentido que eu havia construído sobre o que é ensinar e aprender inglês deveria ser repensado, se não desmanchados. Foi nesse momento que uma amiga da pós-graduação me disse que durante o seu mestrado ela esteve “mergulhada na piscina com o processo, com os alunos e com tudo”. Quando comecei a relatar ela disse:- “Juliana, saia da piscina”. O problema era que eu acreditava que estava fora da piscina visualizando todo o processo com a maior naturalidade já que era professora de inglês há mais de quatro anos, já tinha me filiado à abordagem comunicativa bem como aos princípios e práticas há algum tempo e aquele território da sala de aula era mais do que conhecido por mim.

Escutei o conselho de uma das professoras da minha banca: enquanto não souber para onde ir, leia. Li livros, dissertações, teses, resumos sobre o tema. Com os inúmeros conselhos dados e as leituras feitas, era “a hora de sair da piscina”. Quando sai da piscina, percebi que todas as experiências compartilhadas, lidas e vividas tinham me transformado. Comecei a entender, desencaixotar e redefinir meu percurso enquanto professora.

Retomo, assim, a minha pergunta de pesquisa: Que aspectos permeiam a relação entre a abordagem idealizada pela professora e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no curso *English without borders*?

Apesar de criticar, antes do desenvolvimento deste trabalho, a postura dogmática dos professores em sala de aula (MOITA LOPES, 1996), os quais simplesmente seguem um roteiro de maneira automática, percebi que, em vários momentos do desenvolvimento deste curso reproduzi esta postura. Um exemplo, foram as estratégias estruturalistas implementadas em sala de aula tais como atividades desenvolvidas que estimulavam a memorização por meio do estímulo e resposta, que divergiam da prática que eu idealizava.

Outra estratégia que contradiz minha abordagem idealizada é minha postura docente. Inconscientemente, reproduzia práticas em que eu era a detentora do poder, e com isso direcionava as práticas em sala de aula sem considerar as variantes que motivavam os discentes. Em vários trechos, os alunos disseram que eu “forçava” a participação, o que está em contradição com a prática comunicativa que propõe que o aluno se sinta à vontade, respeitando suas características pessoais como medo e vergonha em sala de aula para que a aprendizagem da língua ocorra da maneira mais natural possível.

Assim, tracei que o objetivo geral desta pesquisa de mestrado era analisar minha concepção de língua, a abordagem de ensino e o reflexo de ambas no processo de ensino e de aprendizagem no *English without borders*. Após definir este objetivo, sabia que algo ia acontecer e que após entender o processo poderia responder em qual espelho tinha perdido minha face.

Começo com a minha abordagem ideal buscando a minha formação de professora e, juntamente com ela, a ausência de reflexão. Por acreditar que a abordagem comunicativa fosse a proposta mais contemporânea, achei que meu ponto de partida teria que ser esse. Acreditei que a abordagem comunicativa, por ser a norteadora dos livros de referência utilizados em escolas de línguas e por mim adotados, fosse compatível com o que há de mais inovador no ensino de línguas. Fiz tudo de maneira intuitiva.

Planejei, propus e ministrei todo um curso acreditando ser comunicativa, no entanto, a partir da análise dos dados, relatos e materiais, o que exerceu maior influência na minha prática foi a abordagem implícita que eu possuía sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Eu não tinha noção dos conceitos que norteavam minha prática até estudar e entender como ocorreu o processo de definição e uso de determinados métodos e abordagens para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

E ao entender as concepções de método, abordagens, técnicas e procedimentos, percebi que não tinha a necessidade de compromisso fiel a uma determinada abordagem ou método. Isso porque se eu tentar compreender o aluno e tentar estabelecer uma relação de produção entre o que ele quer e o que eu proponho, o resultado pode ser muito positivo.

Além disso, verifiquei, na minha própria prática, traços da abordagem estruturalista, da tradicional e da comunicativa e cheguei à conclusão de que elas podem se complementar desde que faça sentido para a aprendizagem do aluno. Foi o que Prabhu (1990) definiu como senso de plausibilidade do professor. O professor tem que sentir, a partir do contexto em que está, o que é o melhor para o aluno. Por isso, não existe um melhor método, pois cada situação de aprendizagem é única e não há como fechar os olhos a tudo que nos cerca e acreditar que o método “x” funcionará perfeitamente naquele contexto.

Ao “sair da piscina”, o que eu percebi é que estava presa a um estereótipo: sou uma professora que levantava a bandeira da abordagem comunicativa. Mas, porque estava fechada neste autoconceito? Pela ausência de consciência do que seria este conceito e o que ele implicaria. Assim, o que deve ser considerado é o processo de conscientização do professor ao desenvolver os planos e os projetos de curso. O que deve nortear esta prática não são as concepções enraizadas do professor e, sim, uma inter-relação entre o contexto, o que os alunos demandam e as habilidades do professor.

A partir dessa visão, existe a possibilidade do docente propor uma prática baseada no que Widdowson (1991) denominou de mediação. Ela consiste na mediação entre a teoria e a prática, ou seja, o que está posto como técnica “ideal” de ensino e o que corroborará para o contexto educacional em que atua. No caso do *English without borders*, por estar tão convicta que minha prática era de uma determinada maneira, eu não permiti um espaço para o redesenho e a reformulação. Desse modo, minha mediação foi frágil.

Na primeira fase, do *English without borders*, planejei um curso voltado para autonomia com as ferramentas da *web*, porém, pelos registros e aulas, os alunos não queriam isso. Talvez uma situação mais clássica de aprendizagem trouxesse resultados mais produtivos para aquele grupo. Não adiantou meu olhar de que a *internet* contribuiria muito para o desenvolvimento da competência comunicativa uma vez que eu desconsidere o contexto que eles almejavam porque estava cristalizada nas minhas concepções do que é ensinar e aprender língua. Considerei, somente, o aspecto linguístico.

Além de desconsiderar as falas dos alunos, fica como sugestão para trabalhos futuros a seguinte pergunta: o aluno ao dizer que prefere um modelo tradicional de ensino, ele está desconsiderando o uso das tecnologias inovadoras em sua prática de aprendizagem? Ou ele quer um professor que o instrua para que ele reproduza essa prática? Não tenho as respostas visto que meu objetivo, a priori, não era analisar minha prática docente. Porém, percebi que se não investigasse minha própria prática não conseguiria ver como realmente é minha postura em sala de aula, quais crenças estão enraizadas em mim, o que eu reproduzo do que eu aprendi enquanto discente, entre outros fatores. Logo, vejo que a experiência no *English without borders* me levou a rever minha prática docente.

Todo este processo vivido por mim ocorreu, em parte, pela falta de uma formação crítico-reflexiva e pela tentativa frustrada de utilizar um método perfeito para transpor todas as barreiras do ensino e aprendizagem de línguas. Tentei, inconscientemente, seguir o rigor das abordagens e dos métodos, mas ao “tomar este partido”, desconsidere as necessidades dos alunos. Este é um dos tópicos que deveria compor as disciplinas de metodologia de pesquisa nos cursos de formação de professores. Kumavaradivelu (2001) propõe uma era pós-método baseada na visão freiriana de aprendizagem. Esta contempla o contexto social, cultural, econômico bem como outras variáveis que são imprescindíveis para uma pedagogia da autonomia.

Após conscientizar-me da importância de saber por que se ensina como ensina (ALMEIDA FILHO, 1993; GERALDI, 1996) pude olhar-me no espelho e ver “em qual espelho tinha perdido minha face”. Tinha me perdido ao iniciar um processo que, ilusoriamente, seguia o rigor de um método soberano para o ensino de línguas. Considerei as necessidades de língua dos alunos mas nas demais perspectivas eu detive o poder. Nesta prática, desconstruí a possível relação de aprendizagem que poderíamos ter realizado nesse projeto. Ao sair da piscina e defrontar-me com todas essas questões, descobri em qual espelho tinha encontrado minha face.

Com essa dissertação, espero trazer contribuições para a área da Linguística Aplicada, considerando que por meio da análise sobre a minha própria prática pedagógica ou a autoanálise, foi possível, para mim enquanto professora em serviço, ter condições para problematizar e refletir sobre algumas variáveis que incidiam direta ou indiretamente na minha prática em sala de aula, como minha concepção de método, abordagem, de como os alunos preferiam aprender e como eu preferia ensinar o inglês. Acredito que a área de formação de professores precisa, de forma contínua, enfocar procedimentos de educação continuada tais como oferta de cursos de

pós-graduação, palestras, projetos de pesquisa que visem à autorreflexão e a autoconscientização. A autorreflexão ainda é uma prática pouco explorada devido à resistência por parte dos docentes formadores e em serviço em assumir uma posição pró-ativa e fazer críticas ou ainda autocríticas com vistas ao autocrescimento ou autodesenvolvimento.

Assim, como sugestão para futuros trabalhos a partir desta orientação, acredito ser essencial continuar investigando as práticas pedagógicas do professor de língua inglesa na perspectiva autorreflexiva para que mudanças possam ser feitas ainda durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, cabe lembrar que a mesma orientação deve ser feita pela outra parte que é essencial na composição do processo de ensino: o aprendiz de inglês como língua estrangeira. Ao incluir sistematicamente a autorreflexão nas práticas de aprendizagem, o professor também poderá ajudar o aluno a entender sua cultura de aprendizagem e, quem sabe, oferecer subsídios para mudanças de atitudes e concepções.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993. 75 p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 1997. 152 p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. 111 p.
- ALVARENGA, B. M; FRANCO, S.M. **Mapeamento do perfil do (a) professor (a) de inglês das escolas públicas de piracicaba: formação e competências**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/mapcomp.htm>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1997. 168 p.
- ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. **English Language Teaching**, v. 3, n. 1, p. 7-10, 1963.
- ARAÚJO, A, C, N. **Cursos de formação de professores de língua estrangeira e o paradigma contemporâneo: um estudo de caso**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ASSIS, A. M. D de. **O planejamento como veículo de reflexão no percurso de educação continuada de uma professora de inglês**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- AUSTIN, J. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975. 192 p.
- BAILEY, K.M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990. 329 p.
- BENGEZEN, V, C. **Histórias de aprendizagem de Língua Inglesa e de formação de professores**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- BERTOLDO, E. S. Um percurso de LA: demarcando territórios. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 385 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn & Bacon, 1982. 320 p.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 397-414, 2010.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea ensino-aprendizagem de LE/L2 na linguística aplicada**. 2009. 299 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BORGES, E. F.V; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n. 2, p. 337-356, 2011.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994. 480 p.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. White Plain,: Addison Wesley Longman, 2000. 410 p.

CASTRO, M. F. F. G de. **O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem**. Uberlândia: Edufu, 1998.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 19-36.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A; LOPES, A. M. (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens**. São Paulo: Edu, 1997. P.147-161.

CHAGAS, R. V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo, Nacional, 1957. 512 p.

CHAMBERS, A.; BAX, S. System. Making CALL work: **Towards normalization**. n. 34, v. 4. p. 465 –479, 2006.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002. 368 p.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 385 p.

CUNNINGHAN, G; REDSTON, C. **Face to face**: upper intermediate. EUA: Cambridge University, 2008. 200 p.

DALACORTE, M. C. F. A noção dos professores de inglês sobre a abordagem comunicativa. **Signótica**, Goiânia, v.10, p. 109 -122, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 150 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.182-201.

GUDE, K. **CAE result**. São Paulo: Oxford University do Brasil, 2001. 184 p.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HOLMES, J. What's my methodology? **The ESP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 127-146, 2000.

HUGHES, J. **Business result**: upper-intermediate. São Paulo: Oxford do Brasil, 2008. 160 p.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. London: Penguin Books, 1972.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 35, p. 537-560, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 282 p.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 362 p.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 120 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Pedagógica e Universitária, 1998. 100 p.

LYONS, John. **Introdução à Lingüística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979. 548 p.

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MESSIAS, R. A. L.; NORTE, M. B. **Abordagens, métodos e perspectivas sociointeracionistas no ensino de LE**. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40350>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

MILES, C. **Reading keys extending**. New York, Macmillan, 2000. 160 p.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. 180 p.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 248 p.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge university, 1989. 224 p.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 261 p.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005. 184 p.

ORTIZ, H. M. e. **Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial**. 2002. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2002.

PECK, S. Language learning diaries as mirrors of students' cultural sensitivity. In: BAILEY, K. M; NUNAN, D. (Ed.). **Voices from the language classroom: qualitative research in second language education** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 236-247.

PERALTA, Telma Martins. **A atividade docente mediada pelo uso do livro didático**. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PRABHU, N. S. There is no best method—why? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, p. 161-176, 1990.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1985. 278 p.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Method: approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 16, p. 153–168, 1986.

RICHARDS, J. **The context of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 430 p.

SEARLE, J. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.

SILVA, K. M. da. **Convergência e contradição entre uma abordagem “desejada” e uma abordagem “real” do ensino de língua estrangeira**. 2001. 288 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999. 222 p.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 356 p.

SPILMANN, I. A. **O livro didático no ensino de inglês em escolas de idiomas**: aspectos lingüísticos e pedagógicos. Passo Fundo: Ed. UPF, 2007.

STERN, H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987. 582 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL. 2002. p. 59-78.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p.73-88, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p.

WENGER, E. **Communities of practice**. Cambridge: Cambridge University press, 1998. 336 p.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. 171 p.

WILKINS, D. A. **Linguistics in language teaching**. Cambridge: Mit press, 1972. 189 p.

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa intitulado “English without borders”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Juliana Vilela Alves** e **Dr. Waldenor Barros Moraes Filho**. Neste projeto objetivamos investigar o processo de ensino e aprendizagem de inglês para alunos pós-graduandos em Engenharia Mecânica.

A sua participação na pesquisa consiste em participar do curso de Língua Inglesa que terá duração de 4 meses (de março de 2012 a junho de 2012) , com carga horária total de 96 horas, 1 encontro semanal ao sábado das 9:00 às 12:00 e 3 horas semanais a distância, num total de 48 horas presenciais e 48 horas a distância. O curso será ministrado nas dependências do Laboratório de Engenharia Mecânica.

Os instrumentos para a coleta de dados será: diários reflexivos, autoavaliação, entrevistas e atividades realizadas no suporte on-line *edmodo*. A análise dos dados será realizada de maneira qualitativa. Não haverá qualquer tipo de gravação e filmagens ao longo do curso. 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 das pesquisas com a utilização de autoavaliação, diários reflexivos e entrevistas estruturadas são as prováveis possibilidades de exposição de informações pessoais. Para garantir que não haverá perda de confidencialidade das identidades pessoais dos sujeitos e da identidade institucional do Laboratório e sua categoria profissional os participantes e a empresa não serão nomeados e sim tratados por pseudônimos e selecionados aleatoriamente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Juliana Vilela Alves no Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG fone: 34-32394356. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, fone: 34-32394131

Uberlândia, 23 de março de 2012

Juliana Vilela Alves

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

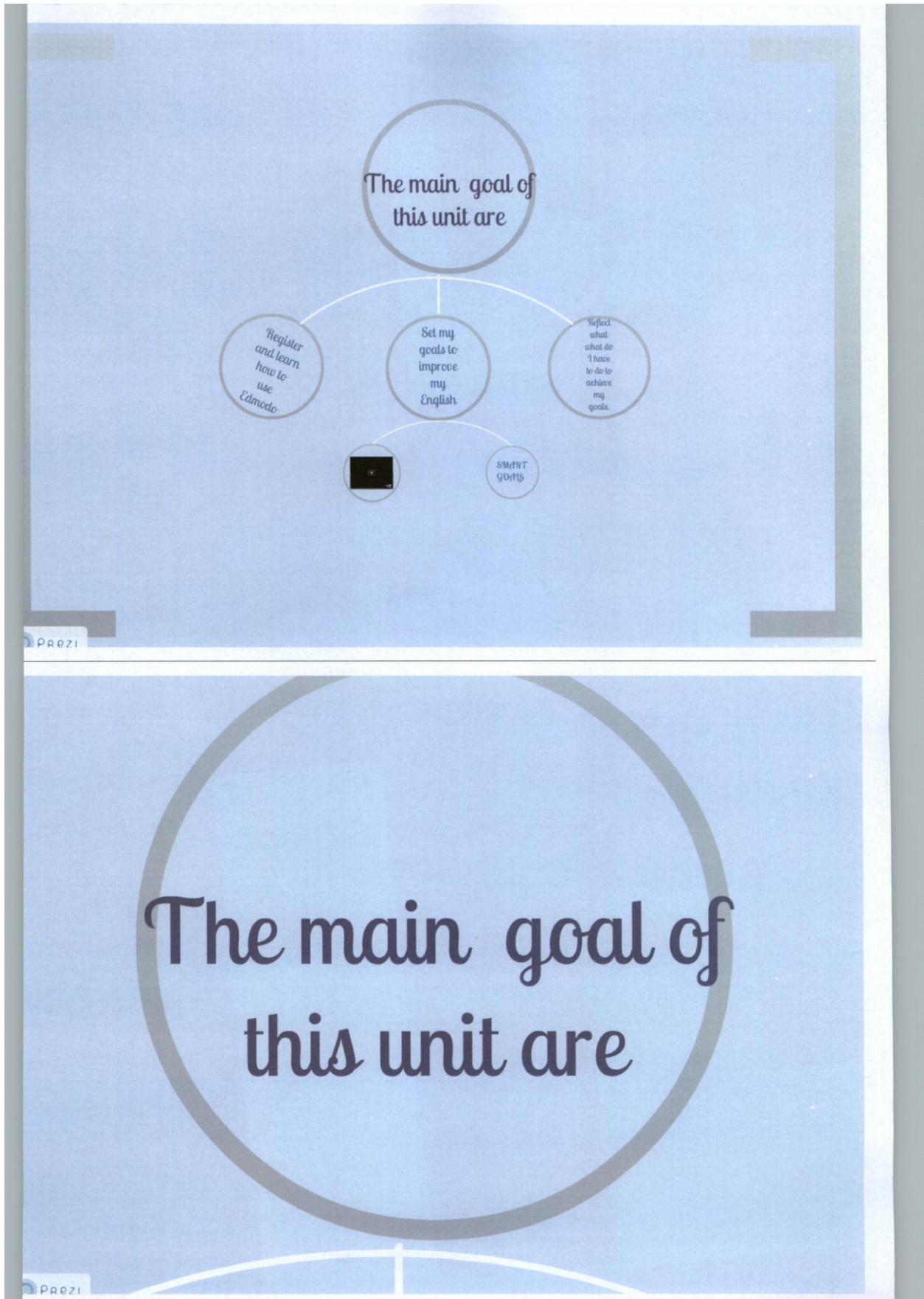
Participante da pesquisa

APÊNDICE B

Aulas da primeira fase do projeto no laboratório A

Aula 1 – Dia: 24/03/12 – Tema: *Setting Goals*





Register
and learn
how to
use
Edmodo

Prezi

Set my
goals to
improve
my
English

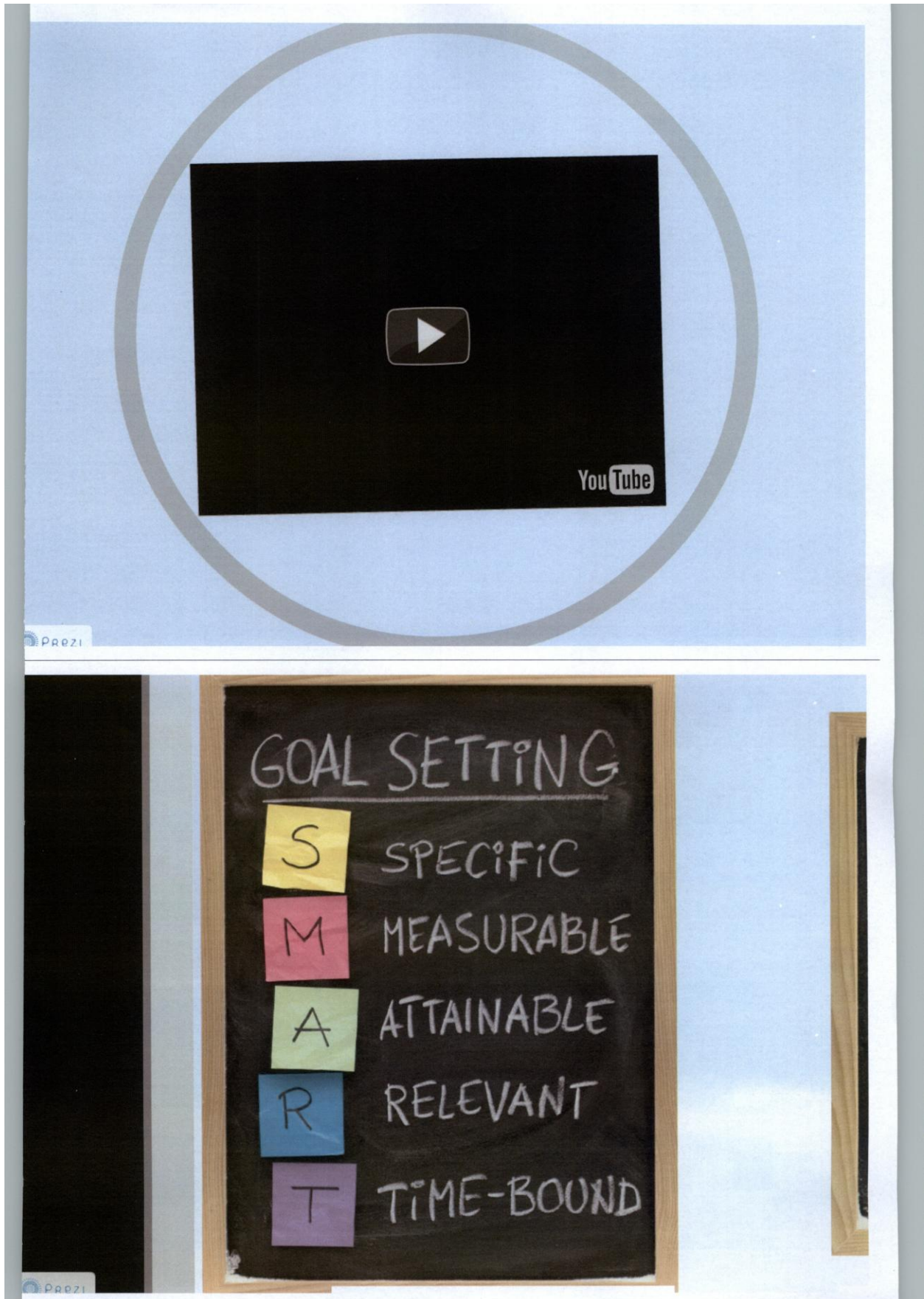
Prezi

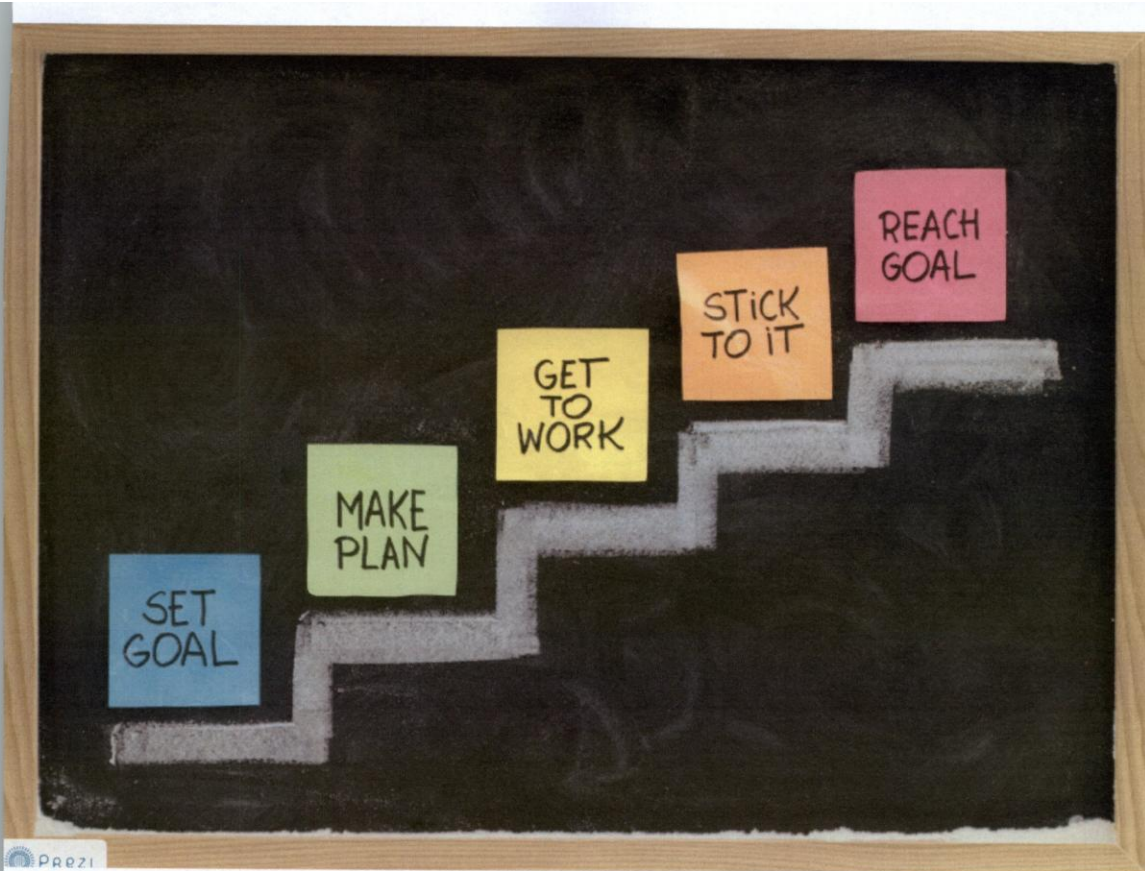
Reflect
what
what do
I have
to do to
achieve
my
goals.

Prezi

SMART
GOALS

Prezi





Make measurable. I
learning fewer verb te.
writing which tenses
marked. Finally, count
tries. Are you making
you getting closer to your
develop another one.

A=Attainable: Be realistic.
many at the same time. For
English out of class, don't think
e months. Be realistic. For ex
king in a few non-survival situ
ever speak English outside o
group, or a sports team. Do
ate, become engaged rather th
become as comfortable as you
try to determine if your co
Are you now using your Eng

Make sure you goal is relevant
in rather than on stron
is OK, leave it alone. Decide
r vocabulary? Do you still use
ve, be, and do instead of be
determine the kind of vocabular
three months. Make sure the
kind you will only use the
you intend to accomplish

What exactly are SMART goals?

S= Specific: Make your goal(s) specific, not general. What do you want to accomplish? Saying you want to improve your English grammar is general. It doesn't really mean anything because you don't really know what you really want, or how to measure it. On the other hand, if you are an advanced level student, start with something like "I want to be able to write with only a few verb tense mistakes by the end of the term, or I want to understand and use prepositions properly 80% of the time." Don't say you want to improve your communication skills. Try something like this: I want to be able to comfortably carry on a ten minute conversation with a stranger.

M=Measurable. Make your goals measurable. For example, if you want to make fewer verb tense errors in your writing, start working towards that goal by learning which tenses to use in your writing. Start proofreading and editing your writing. Finally, count the number of verb tense errors your teacher has marked. Are you making fewer errors each time? Don't give up after one or two tries. Keep doing this over a period of time, and measure the improvement. Are you getting closer to your goal? If you do reach your goal- extend the goal, or develop another one.

A=Attainable: Be realistic. Keep your goals achievable and don't set too many at the same time. For example, if you are not comfortable speaking English out of class, don't think you will be fluent and comfortable at the end of three months. Be realistic. For example, decide that you want to be comfortable speaking in a few non-survival situations. Then, make a plan and stick to it. If you never speak English outside of class, decide to join a church, a club, a meet-up group, or a sports team. Do this regularly, and as often as possible. Participate, become engaged rather than sitting back and letting others do the talking. Become as comfortable as you can with that particular group. After a few weeks, try to determine if your comfort level has increased. Continue measuring it. Are you now using your English spontaneously with strangers, at work?

R= Relevant. Make sure you goal is relevant to your needs. Focus on areas you are weak in rather than on stronger skills. For example, if your pronunciation is OK, leave it alone. Decide what you DO need to work on now. How about your vocabulary? Do you still use simple words like bad, good, nice, interesting, have, be, and do instead of better words that show you are not a beginner. Determine the kind of vocabulary you want to be able to actively use correctly in three months. Make sure these words are useful ones for your life - NOT the kind you will only use once on a TOEFL test. Then, make a plan as to how you intend to accomplish this. Make your plan specific, measurable and realistic.

T= Time-bound: Set a time frame within which you want to achieve your small goals. As I said before, your English will not be perfect in three months. There is no magic. It takes time. But, you can make fewer mistakes in your writing and

Speak
more
steppi

Using
succes
goal sy
your gc
skill ar

Let me

Students
avatar
classma

speaking. You can improve your ability to listen to the news, or understand more complicated instructions at work. You can start feeling more comfortable stepping outside your comfort zone and speaking to English speakers.

Using the **SMART** goal approach is one way to work towards becoming successful. In my next post, I will discuss specific methods to use in the SMART goal system as well as provide some other tips to help you succeed in meeting your goals. I will also discuss specific small steps you can take in each of the skill areas: listening, speaking, reading, writing, pronunciation and grammar.

Let me know what you think, or if you have some suggestions of your own.

Students, now set your SMART goals on your notebook. Afterwards, create your avatar and share it at Edmodo. Please, don't forget to interact with your classmates.

Prezi

Edmodo



NEW!

Voki for Education

- ✓ **Motivate** students to participate
- ✓ **Improve** message comprehension
- ✓ **Introduce** technology in the classroom
- ✓ **Explore** Voki as an effective language tool
- ✓ **Inspire** and get inspired by other teachers

Voki is now Advertising-Free!

Prezi

THE FLIPPED CLASSROOM

Turning Traditional Education on Its Head

Many educators are experimenting with the idea of a flipped classroom model. So what is it and why is everyone talking about it?

WHAT IS THE FLIPPED CLASSROOM?

The flipped classroom inverts traditional teaching methods, delivering instruction online outside of class and moving "homework" into the classroom.

THE INVERSION

The Traditional Classroom
Teacher's Blue Edge on the Stage

LECTURE TODAY
Homework: Read and understand today's lecture

The Flipped Classroom
Teacher's Blue Edge on the Stage

ACTIVITY TODAY
Watch lecture and understand

WHAT A FLIPPED CLASSROOM MODEL DOES

- Students watch lectures at home at their own pace, communicating with peers and teachers via online discussions.
- Concept engagement takes place in the classroom with the help of the instructor.

A THEORETICAL FRAMEWORK

Educational technology and activity learning are two key components of the flipped model. They both influence student learning environments in fundamental ways.

Prezi

THE FLIPPED CLASSROOM

Turning Traditional Education on Its Head

Many educators are experimenting with the idea of a flipped classroom model. So what is it and why is everyone talking about it?

WHAT IS THE FLIPPED CLASSROOM?

The flipped classroom inverts traditional teaching methods, delivering instruction online outside of class and moving "homework" into the classroom.

THE INVERSION

The Traditional Classroom
Teacher's Blue Edge on the Stage

LECTURE TODAY
Homework: Read and understand today's lecture

The Flipped Classroom
Teacher's Blue Edge on the Stage

ACTIVITY TODAY
Watch lecture and understand

WHAT A FLIPPED CLASSROOM MODEL DOES

- Students watch lectures at home at their own pace, communicating with peers and teachers via online discussions.
- Concept engagement takes place in the classroom with the help of the instructor.

A THEORETICAL FRAMEWORK

Educational technology and activity learning are two key components of the flipped model. They both influence student learning environments in fundamental ways.

Prezi

Benefits

what are the difference between the regular school
and the flipped school?

Prezi

And Finally

How technology will help you to improve your English?

Prezi

"Whenever you are asked if you can do a job, tell 'em, 'Certainly I can!' Then get busy and find out how to do it." Theodore Roosevelt (1858 - 1919)

Homework: write a reflexive diary at edmodo about this class. Write about the class, what did you learn, what was different from other English classes you had, what you didn't like. Also give some advices to our classes. This course is a needs analysis course.

Prezi

OCCUPATION
GIFTS.COM

Do you agree? What's important to you in a English course?

Prezi

THE FLIPPED CLASSROOM

Turning Traditional Education on Its Head

Many educators are experimenting with the idea of a flipped classroom model. So what is it and why is everyone talking about it?

WHAT IS THE FLIPPED CLASSROOM?

The flipped classroom inverts traditional teaching methods, delivering instruction online outside of class and moving "homework" into the classroom.

THE INVERSION



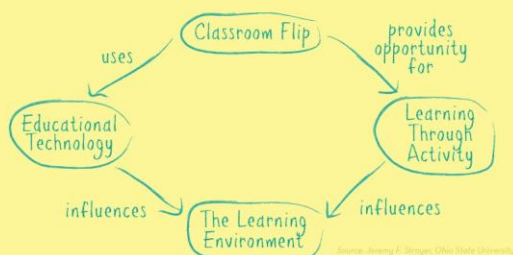
WHAT A FLIPPED CLASSROOM MODEL DOES



- Students watch lectures at home at their own pace, communicating with peers and teachers via online discussions.
- Concept engagement takes place in the classroom with the help of the instructor.

A THEORETICAL FRAMEWORK

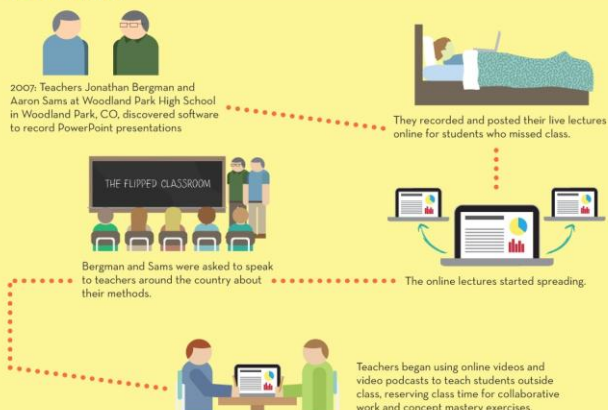
Educational technology and activity learning are two key components of the flipped classroom model. They both influence student learning environments in fundamental ways.



HOW IT CAME TO BE

Many factors influenced the creation and adoption of the flipped classroom model. However, two specific innovators played a key role.

ITS INFANCY



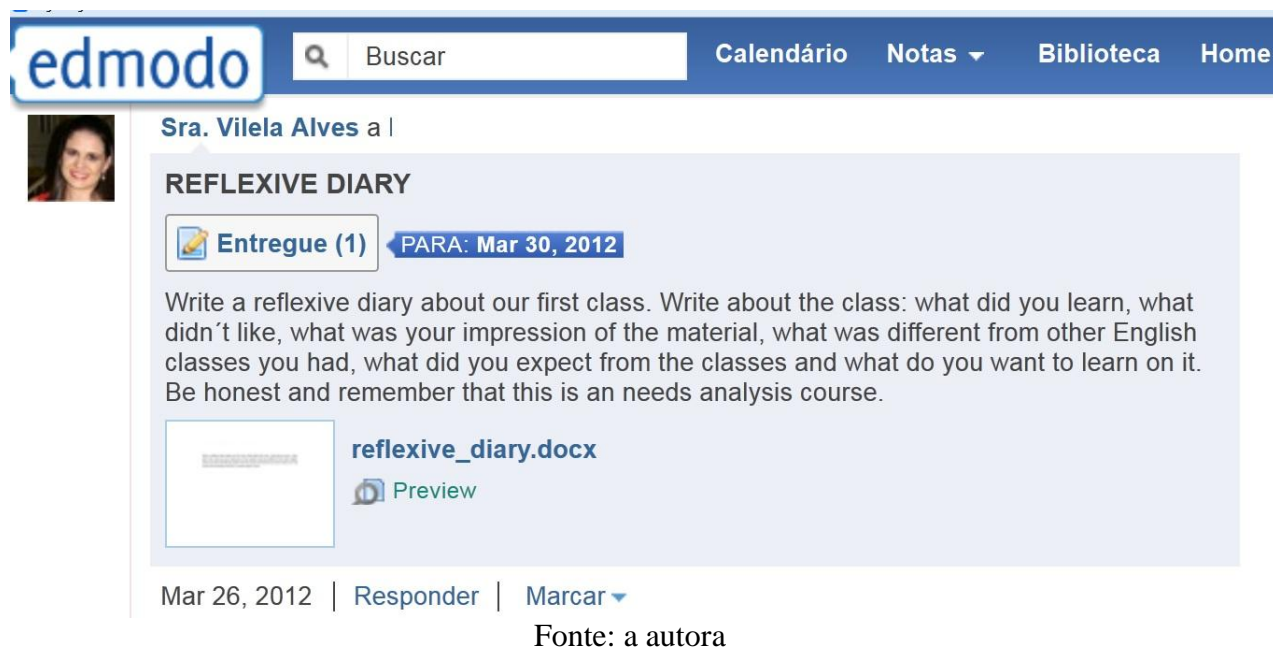
WHAT'S DRIVING IT?

Two key factors are driving increased adoption of the flipped classroom model.

POOR LEARNING OUTCOMES

The traditional one-size-fits-all model of education often results in limited concept engagement and severe consequences.


Figura 24 - Print Screen do diário reflexivo da aula 1





edmodo Calendário Notas ▾ Biblioteca Home

Sra. Vilela Alves a |

REFLEXIVE DIARY

 **Entregue (1)** PARA: Mar 30, 2012

Write a reflexive diary about our first class. Write about the class: what did you learn, what didn't like, what was your impression of the material, what was different from other English classes you had, what did you expect from the classes and what do you want to learn on it. Be honest and remember that this is an needs analysis course.

 **reflexive_diary.docx**
 Preview

Mar 26, 2012 | Responder | Marcar ▾

Fonte: a autora

FIGURA 25 – Print Screen da atividade Avatar e SMART goals da aula 1 no Edmodo



edmodo Calendário Notas ▾ Biblioteca Home

Mar 26, 2012 | Responder | Marcar ▾

Sra. Vilela Alves a Mflab

SMART GOALS and Avatar

 **Entregue (2)** PARA: Mar 30, 2012

Students, now, in your set your SMART GOALS to improve your English skills. Afterwards, create your Avatar at <http://www.voki.com> and share it here. Don't forget to interact with your classmates, okay?

1st Class - MFLab English Classes by Juliana Alves on Prezi
prezi.com

Mar 26, 2012 | Responder | Marcar ▾

Fonte: a autora

FIGURA 26 – Print Screen da atividade Questionário da aula 1 no Edmodo

The screenshot shows a web browser window with the URL www.edmodo.com/home. The Edmodo logo is in the top left, followed by a search bar labeled 'Buscar'. Navigation links include 'Calendário', 'Notas', 'Biblioteca', 'Home', and 'Perfil'. The main content area shows a post from 'Mar 26, 2012' by 'Sra. Vilela Alves a Mflab'. The post title is 'Goal Setting Questionnaire'. Below the title, it says 'Entregue (2)' and 'PARA: Mar 29, 2012'. The text of the post reads: 'Students, please, answer the goal setting questionnaire.' There is a thumbnail image of a document titled 'questionnaire.docx' and a 'Preview' link. At the bottom of the browser window, a Windows taskbar is visible with various application icons and the system clock showing '10:52 AM'.

Mar 26, 2012 | Responder | Marcar ▼

Sra. Vilela Alves a Mflab

Goal Setting Questionnaire

Entregue (2) PARA: Mar 29, 2012

Students, please, answer the goal setting questionnaire.

questionnaire.docx
[Preview](#)

Mar 26, 2012 | Responder | Marcar ▼

Sra. Vilela Alves a Mflab

Fonte: a autora

Aula 2 – Dia: 31/03/12 – Tema: *Useful
information*

English Course 2nd Class

Goals:

- The reasons to do your homework;
- Investigate how technologies can help you to improve your English Skills;
- Why we should/shouldn't use them in our course;

38

MFLab English Classes



1st class goals and activities

- “Students, now, in your notebook set your **SMART GOALS** to improve your English skills. Afterwards, create your Avatar at <http://www.voki.com> and share it here. Don't forget to **interact** with your classmates, okay?”
- What do you think about this activity? Do you think it helps you to improve your English? Why? Why not? In which aspects?

WHAT DO YOU WANT?

- What are you going to do to achieve your goals?
- Why this course is developed to you?
- Selected group: critical thinking students, work with high quality, are researches, find quality;
- Possibility: 30 minutes interview each week; to give personal feedback;

SMART GOALS

- S – SPECIFIC - Write formal essays
- M – MEASURABLE – Only formal essays and connectors
- A – ACHIEVABLE – 6 essays
- R – RELEVANT – General topics- use in my daily life
- T – TIMELY – 15 min a day

Brainstorm

- Lost in translation :
http://www.youtube.com/watch?v=sU0oZsqeG_s
- Improve your English Skills
- <http://www.youtube.com/watch?v=gh5xu35bAxA>

<http://www.merriam-webster.com/>



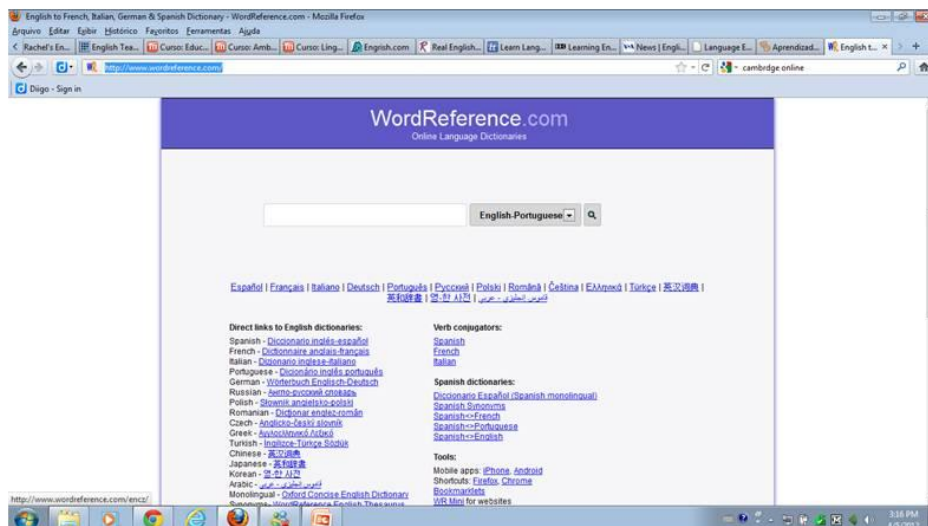
Tips: In this website use the tool thesaurus – Use to find synonyms, related words and antonyms

<http://dictionary.cambridge.org/>



Tips: Use this website to listen to American accent and British accent.

<http://www.wordreference.com/>



Tips: Use this website as a regular English-Portuguese and Portuguese- English online dictionary.

Language Exchange Network

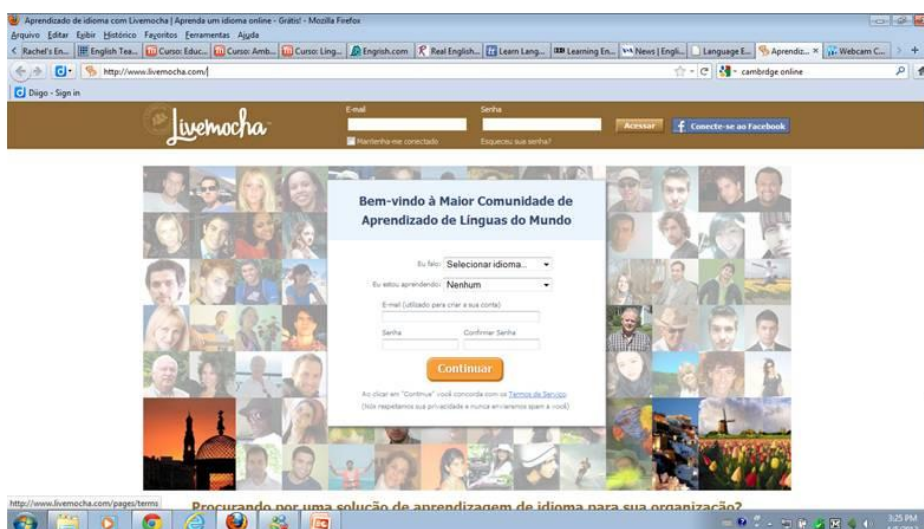
- Shared talk: <http://www.sharedtalk.com/>
- Paltalk:
<http://www.paltalk.com/index7.php?lang=pt>
- Livemocha: <http://www.livemocha.com/>

<http://www.paltalk.com/index7.php?lang=pt>



Tips: It's good to use it on your mobile phone. Just download the paltalk.

<http://www.livemocha.com/>



Tips: Use this website if you have enough time to win coins. If you don't have enough time to help another student you have to pay to use it. :/

Learn with music - <http://www.lyricstraining.com/>



Tips: Use it to improve your Listening and write. Choose your level and fill the blanks.

General English – Improve your Listening, Writing, Reading

- English with Jennifer:
http://www.englishwithjennifer.com/student_useful_links.html
- English Teacher Melanie
<http://www.englishteachermelanie.com/>
- Rachel's English:
<http://www.rachelsenglish.com/>
- Real English:
<http://www.real-english.com/>

General English – Improve your Listening, Writing, Reading

- BBC Learning English:
• <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
- Voice of America:
• <http://www.voanews.com/english/news/?refresh=1>
- British Council:
• <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
- Learn English Kids:
• <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>

General English – Improve your Listening, Writing, Reading

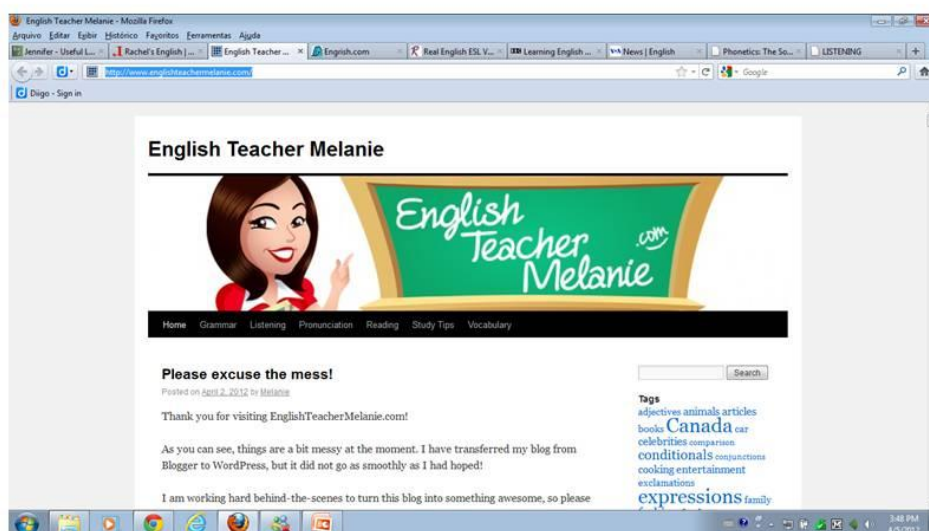
- BBC Learning English:
• <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
- Voice of America:
• <http://www.voanews.com/english/news/?refresh=1>
- British Council:
• <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
- Learn English Kids:
• <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>

[http://www.englishwithjennifer.com/
student_useful_links.html](http://www.englishwithjennifer.com/student_useful_links.html)



Tips: Use it the Tongue Twisters. Use her Channel at <http://www.youtube.com/user/JenniferESL>

<http://www.englishteachermelanie.com/>



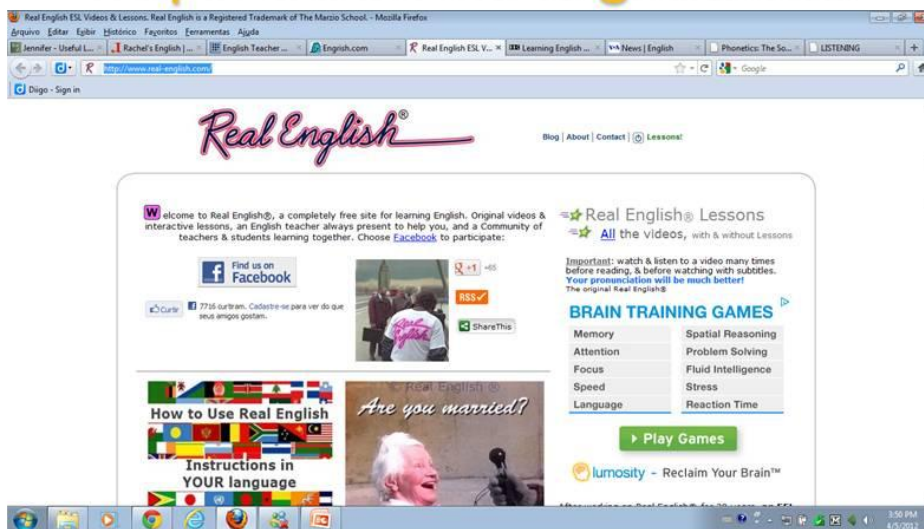
TIPS: Use this website to improve your vocabulary. Also use her Channel at <http://www.youtube.com/user/TeacherMelanie>

<http://www.rachelsenglish.com/>



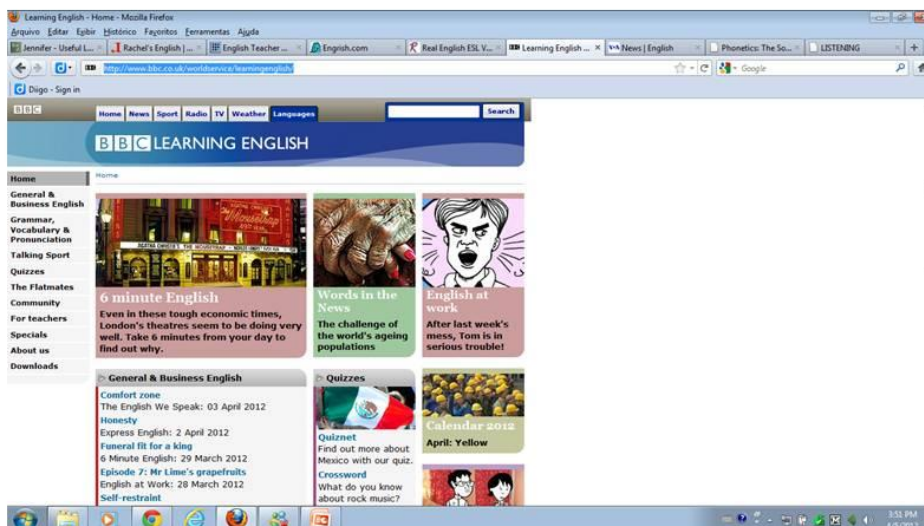
TIPS: Use this website to improve your pronunciation. You have many tips there.

<http://www.real-english.com/>



Tips: Improve your listening skills. Based on the real life!

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>



Tips: Learn idioms with "The teacher". It's really cool tool.

<http://www.voanews.com/english/news/?refresh=1>



Tips: Good to improve listening and reading skills. Ask questions about it. It's a voice of America Channel.

<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>



TIPS: Use it to download podcasts.

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>



TIPS: Learn English with Kids. Some amazing musics to improve your vocabulary.

To have some fun use:

www.english.com



Tips: Use this website to see how translations can be bizarre!

FIGURA 27 – Print Screen da atividade diário reflexivo da aula 2 no Edmodo

edmodo

Buscar

Calendário Notas Biblioteca Home

Sra. Vilela Alves a Mflab

Reflexive Diary - Second Class

Entregue (1) PARA: Apr 12, 2012

Hello my dear students,

Please, write your reflexive diary from our 2nd class about this question: "How technology will help you to improve your English?". Then, explain why or why not. Also, say what did you like most and less in our second class. Write what did you learn and what was new for you. Say what do you think we can do to make our class more interactive. What we can do to use more our plataform Edmodo to improve Mflab group English skills. Answer: Why do you enter in Edmodo? Why not?

Xoxo,
Juliana Vilela Alves

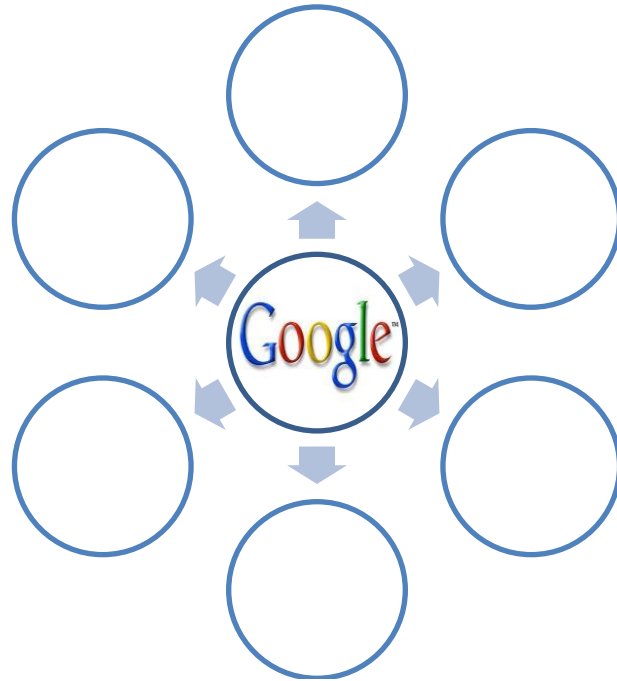
English

Apr 5, 2012 | Responder | Marcar

Fonte: a autora

Aula 3 – Dia: 14/04/12 – Tema: *Dream job*

DREAM JOB



Websitestorm

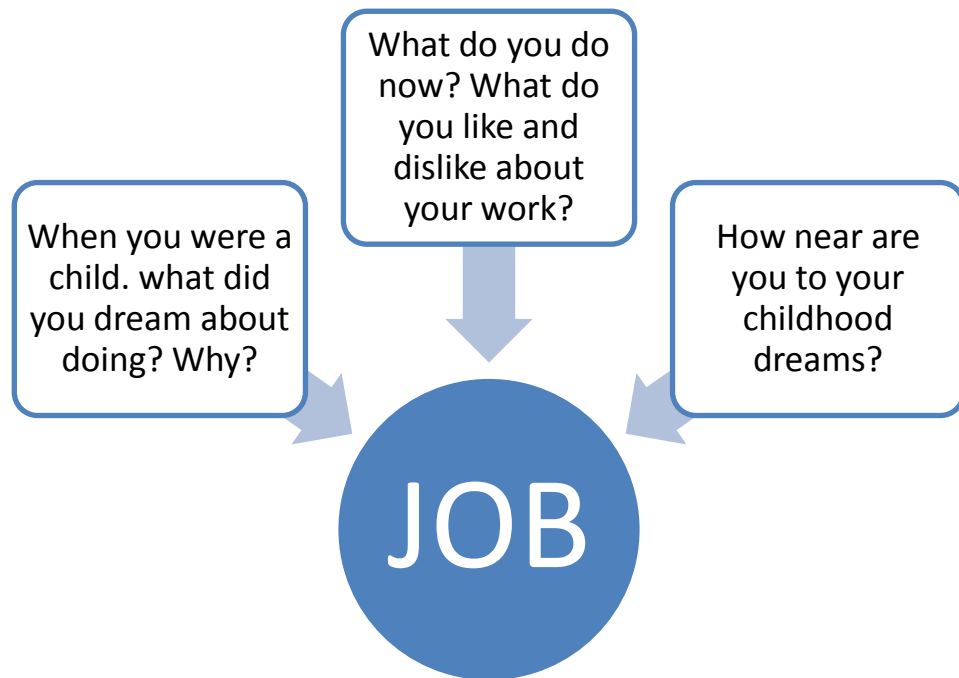
- [Website 1](#) - Brazil
- [Website 2](#) - Canada
- [Website 3](#) - India
- [Website 4](#) - Europe
- [Website 4](#)- Latin America
- [Website 5](#) - Japan



What do you do for a living? - <http://www.real-english.com/reo/24b/unit24b.html>

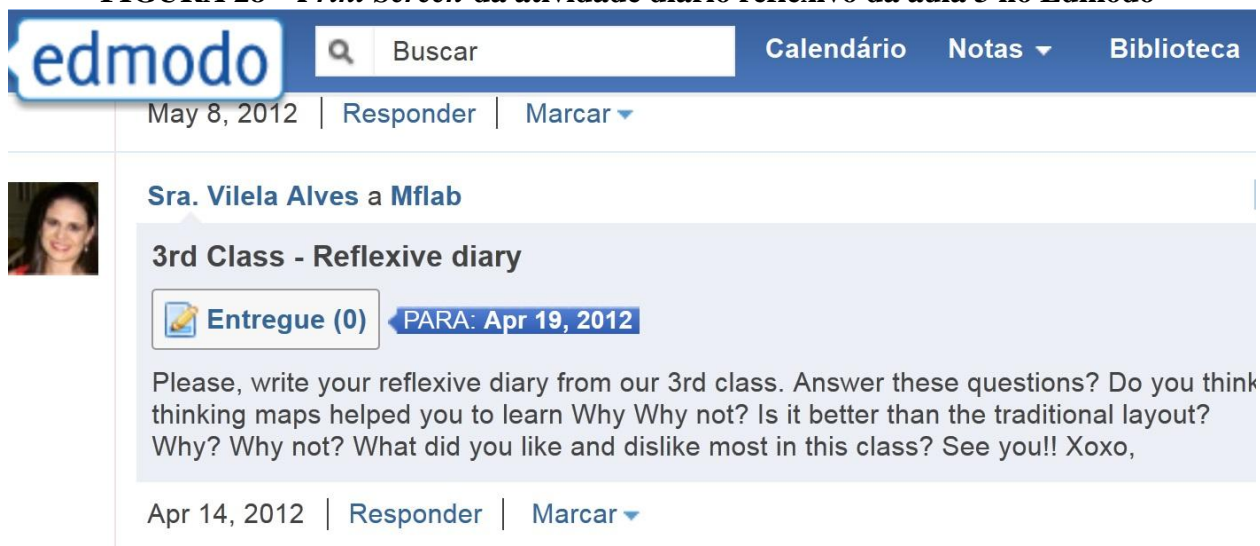


[Did you watch this movie?](#)



[Ten happiest jobs - Forbes](#)

FIGURA 28 – Print Screen da atividade diário reflexivo da aula 3 no Edmodo



edmodo

Buscar

Calendário Notas ▾ Biblioteca

May 8, 2012 | Responder | Marcar ▾

Sra. Vilela Alves a Mflab

3rd Class - Reflexive diary

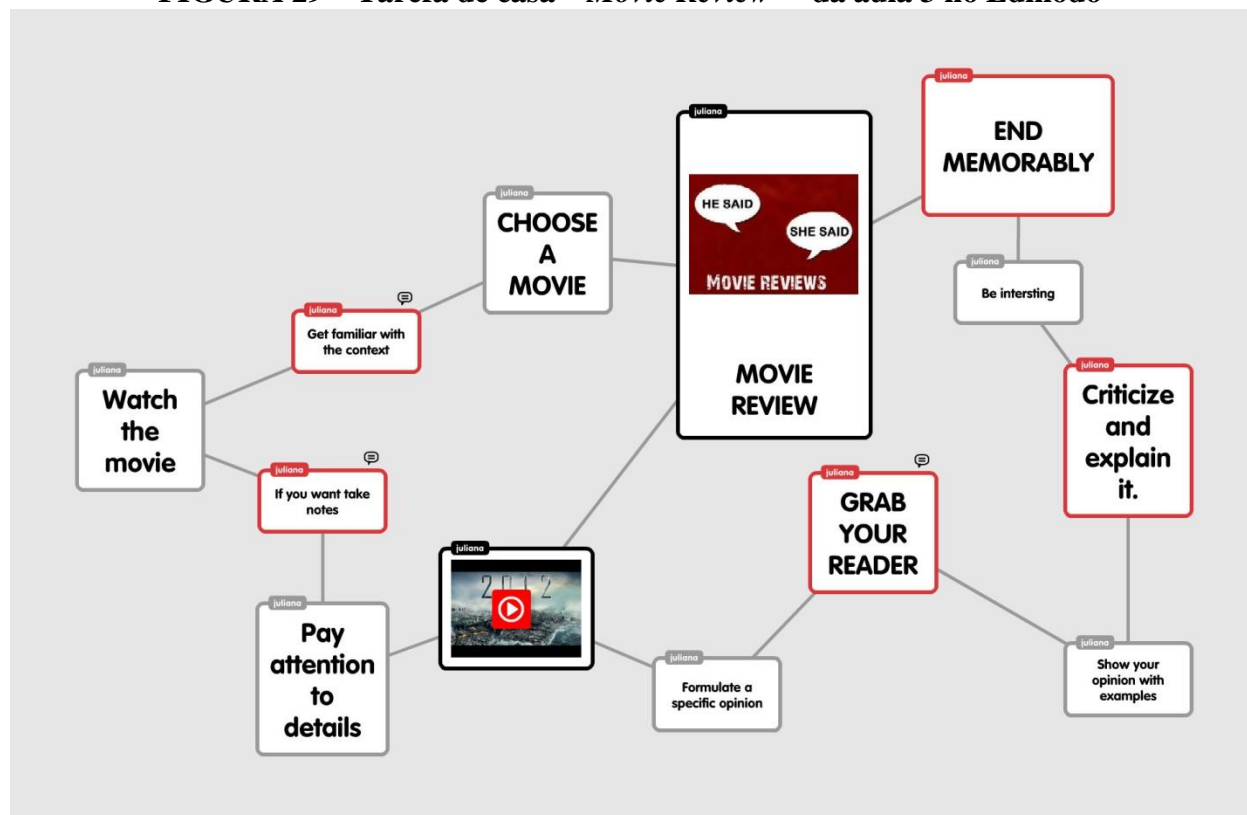
Entregue (0) PARA: Apr 19, 2012

Please, write your reflexive diary from our 3rd class. Answer these questions? Do you think thinking maps helped you to learn Why? Why not? Is it better than the traditional layout? Why? Why not? What did you like and dislike most in this class? See you!! Xoxo,

Apr 14, 2012 | Responder | Marcar ▾

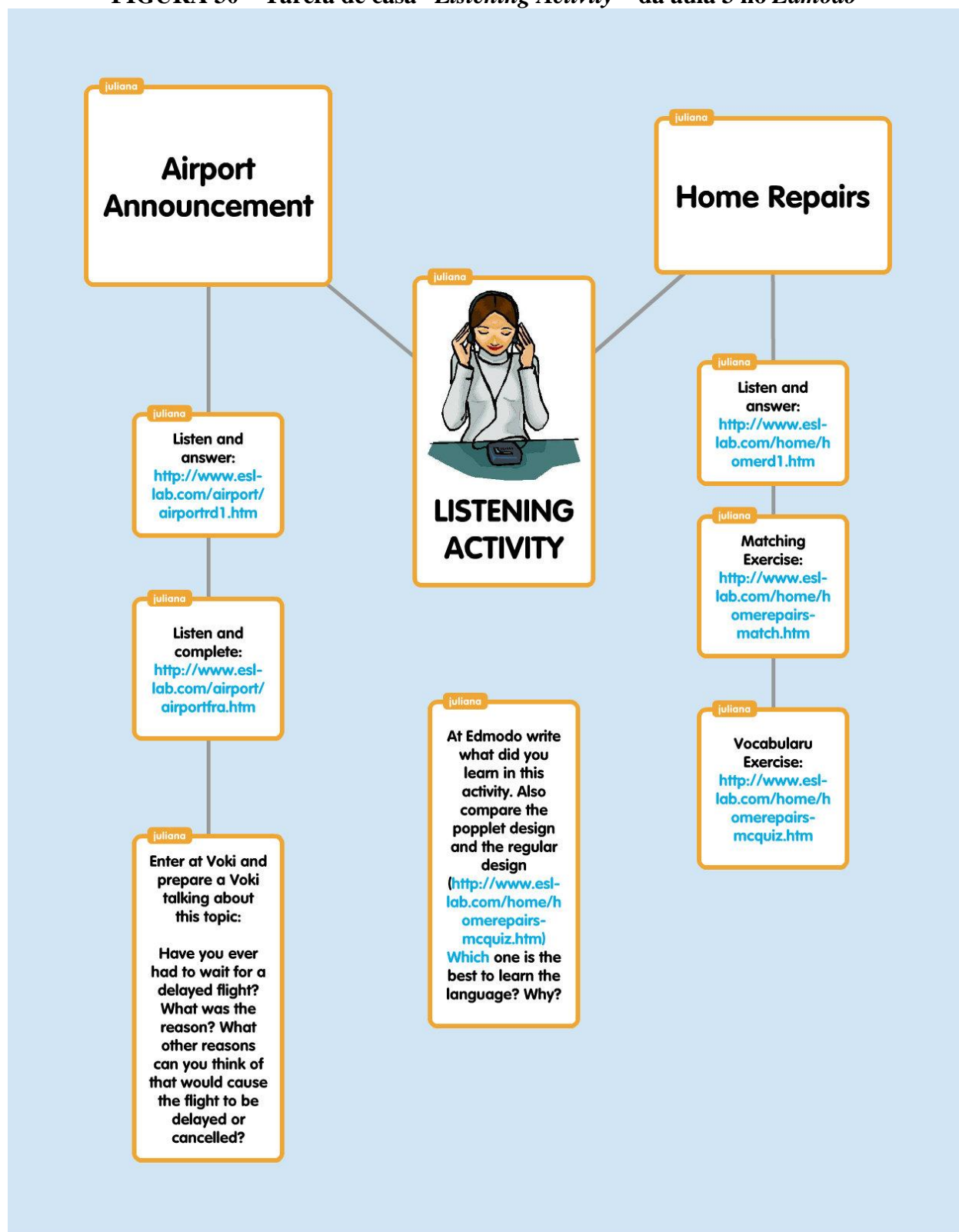
Fonte: a autora

HOMEWORK

FIGURA 29 – Tarefa de casa – *Movie Review* – da aula 3 no Edmodo

Fonte: a autora

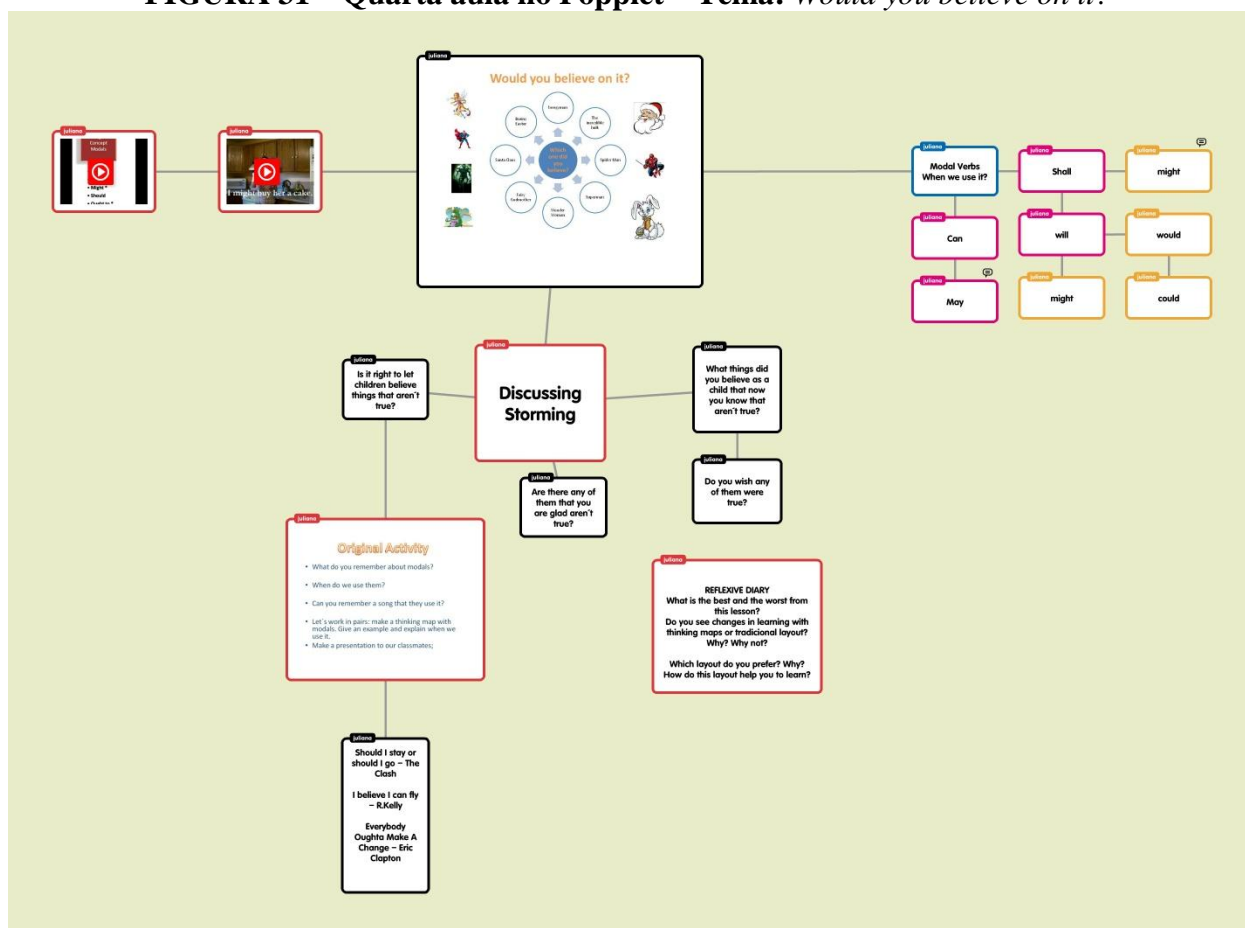
FIGURA 30 – Tarefa de casa –Listening Activity– da aula 3 no Edmodo



Fonte: a autora

Aula 4 – Dia: 05/05/12 – Tema: *Would you believe on it?*

FIGURA 31 – Quarta aula no Popplet – Tema: *Would you believe on it?*



Fonte: a autora

FIGURA 32 – Diário reflexivo da quarta aula no Edmodo

edmodo Buscar Calendário Notas Biblioteca Home

Sra. Vilela Alves a Mflab

Reflexive diary - 4th class

Entregue (0) PARA: May 21, 2012

What is the best and worst from this lesson? Do you see changes in learning with thinking maps or traditional layout? Why? Why not?

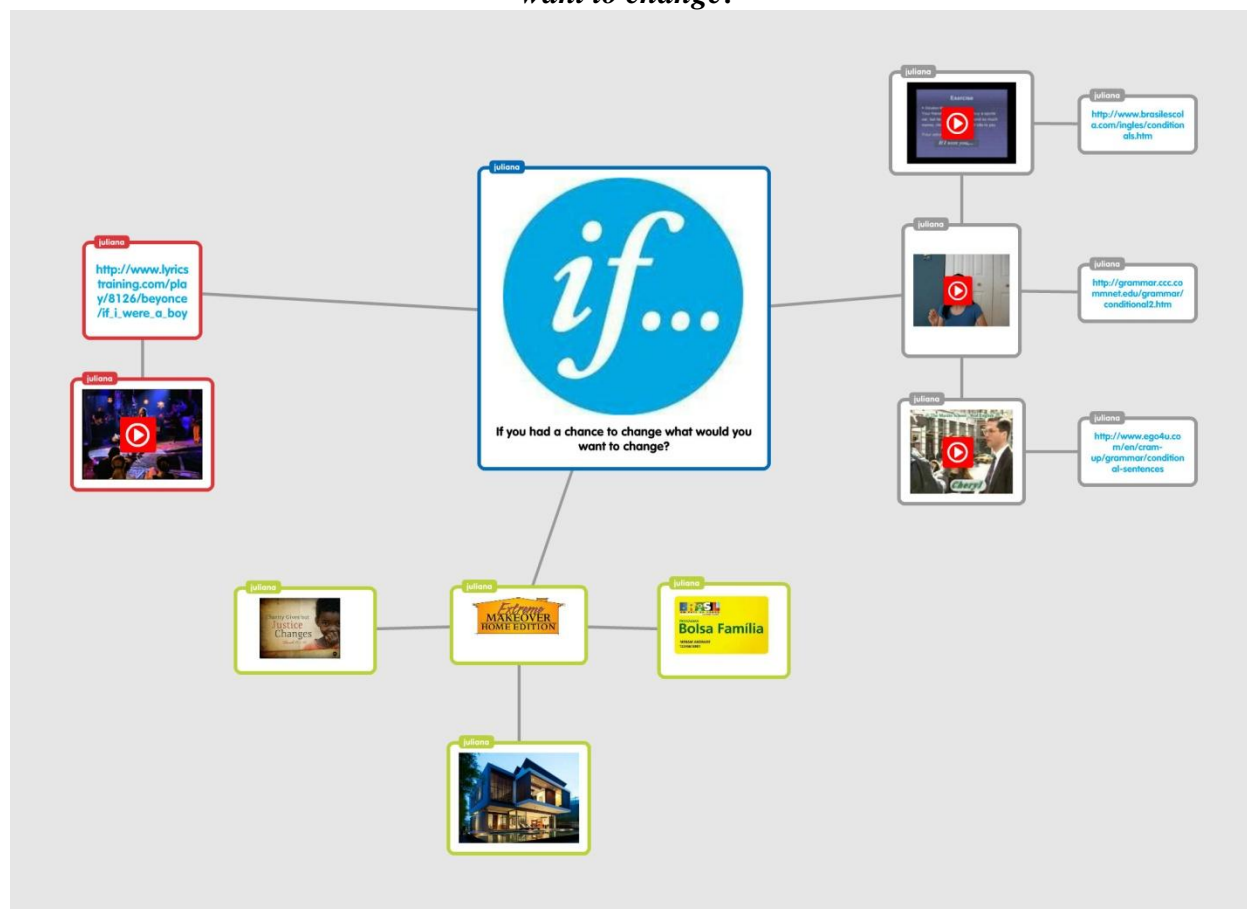
Which layout do you prefer? Why? How do this layout help you to learn?

May 14, 2012 | Responder | Marcar

Fonte: a autora

Aula 5 – Dia: 19/05/12 – Tema: *If you had a chance to change what would you want to change?*

FIGURA 33 – quinta aula no popplet – tema: *If you had a chance to change what would you want to change?*



Fonte: a autora

FIGURA 34 – Diário reflexivo da quinta aula no Edmodo

Calendário
Notas ▾
Biblioteca
Home

Sra. Vilela Alves a Mflab

Reflexive diary - 5th Class

Entregue (0) PARA: Jun 2, 2012

Did you see connections between 4th Class and 5th Class? In which way can you connect both? How did you connect the topics?
 About the layout: Why each topic has a different colour? Can it help you to understand the topic? Why? Why not?
 Which tool was the most useful for you? Explain.

May 19, 2012 | Responder | Marcar ▾

Fonte: a autora