

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA AUGUSTA DE OLIVEIRA ARATO

**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA, A
ABORDAGEM COMUNICATIVA E A
EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UM TRABALHO
COLABORATIVO**

CURITIBA

2011

MARIA AUGUSTA DE OLIVEIRA ARATO

**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA, A
ABORDAGEM COMUNICATIVA E A
EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UM TRABALHO
COLABORATIVO**

Dissertação apresentada no curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, concentração em Estudos Linguísticos. Orientadora: Prof^a Dr^a Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Arato, Maria Augusta de Oliveira

O ensino de inglês na escola pública, a abordagem comunicativa e a educação na pós-modernidade: um trabalho colaborativo / Maria Augusta de Oliveira Arato. – Curitiba, 2011.
111 f.

Orientadora: Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão
Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Escolas públicas - Curitiba (PR). 2. Língua inglesa – Cultura – Comunicação. I. Título.

CDD 420.07



PARECER

Defesa de dissertação da mestranda MARIA AUGUSTA DE OLIVEIRA ARATO para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, DENISE ORTENZI e FRANCISCO FOGAÇA arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA, A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UM TRABALHO COLABORATIVO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		APROVADA
DENISE ORTENZI		APROVADA
FRANCISCO FOGAÇA		APROVADA

Curitiba, 12 de dezembro de 2011

Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Vice-Coordenadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Neiva, com quem colaborei em sala de aula, pela oportunidade única que ela me ofereceu em ver de perto o seu excelente trabalho, e pelo crescimento pessoal e profissional que a colaboração com ela significou para mim;

Agradeço a minha orientadora, Clarissa Menezes Jordão, pela primorosa orientação desta dissertação, pela compreensão e amizade;

Meus agradecimentos também à direção da escola e aos alunos;

Sou grata à equipe do NAP-UFPR, que me abriu espaço para iniciar esta pesquisa;

Agradeço aos professores Denise Kluge, Denise Ortenzi, Francisco Fogaça e Regina Halu pelas importantes sugestões no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa;

Agradeço, também, a minha professora Mariza Riva de Almeida e a Márcia Becker, pelo frutífero diálogo que tivemos na disciplina da pós-graduação que cursamos juntas;

Meus agradecimentos a Théo, a minha família e aos meus amigos Aurélio, Beatriz e Udo, que me fortaleceram neste percurso.

Agradeço a minha professora de inglês da 7ª série, Keila Kopitar, por me incentivar, mesmo sem o saber, a seguir a carreira de professora.

Ma come si fa a guardare qualcosa lasciando da parte l'io? Di chi sono gli occhi che guardano? Di solito si pensa che l'io sia uno che sta affacciato ai propri occhi come al davanzale d'una finestra e guarda il mondo che si distende in tutta la sua vastità lì davanti a lui. Dunque: c'è una finestra che s'affaccia sul mondo. Di là c'è il mondo; e di qua? Sempre il mondo: cos'altro volete che ci sia?

Italo Calvino

RESUMO

A presente dissertação é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (Clifford, 1986, Eisner, 1998, Wielewicki, 2002), cujo objetivo central é apresentar uma análise de um trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora de inglês. A pesquisadora e a professora conduziram o trabalho colaborativo durante um semestre, que consistiu em lecionar juntas e em encontros para preparar aulas e dialogar sobre as decisões tomadas em conjunto. O contexto desta investigação, onde o trabalho colaborativo ocorreu, foi uma sala de uma de sétima série numa escola pública de ensino fundamental de Curitiba. A análise do trabalho colaborativo apresentada nesta dissertação tem como base o conceito de zona interpretativa de Wasser e Bresler (1996), e tem como foco a colaboração como um espaço possível de desenvolvimento profissional para as participantes. Dessa forma, esta dissertação também discute como a referida colaboração possibilitou um espaço para refletir sobre abordagens de ensino de inglês adequadas para contextos educacionais específicos. Durante a experiência, diferentes perspectivas sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular o Ensino Comunicativo de Línguas e as visões críticas sobre ensino de línguas tornaram-se importantes no trabalho colaborativo. Por isso, o segundo propósito dessa dissertação foi analisar o ensino/aprendizagem de inglês com base em conceitos teóricos sobre as noções de língua, cultura e método comuns à Abordagem Comunicativa (Littlewood, 1981, 2011, Richards and Rodgers, 2001, Spada, 2007, Savignon, 2002), e também com base nas perspectivas críticas sobre o ensino/aprendizagem de inglês.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, abordagem comunicativa, ensino e aprendizagem de inglês, rede pública de ensino

ABSTRACT

The present dissertation is a qualitative ethnographic research (Clifford, 1986, Eisner, 1998, Wielewicki, 2002) whose central aim is to present an analysis of a collaborative work between a researcher and an English teacher. The researcher and the teacher carried out collaborative work during a semester, which consisted on teaching together and meetings for preparing classes and talking about decisions made as a group. The context of this investigation, where this collaborative work took place, was a 7th grade class in a public elementary school in Curitiba. The analysis of the collaborative work presented in this dissertation is based on the concept of interpretive zone by Wasser and Bresler (1996) and focuses collaboration as a possible space for professional development for the participants. Therefore, this dissertation also discusses how collaboration allowed for reflecting upon English language teaching approaches which are adequate for specific educational contexts. During the experience, different perspectives on English language teaching and learning in public elementary schools, namely the Communicative Language Teaching Approach and the critical views on language teaching, have become important for the collaborative work. Therefore, a second objective of this dissertation was to analyze English language teaching and learning in the investigated context based on theoretical concepts on notions of language, culture and method common to the Communicative Approach (Littlewood, 1981, 2011, Richards and Rodgers, 2001, Spada, 2007, Savignon, 2002), and also based on critical perspectives on English language teaching and learning. (Canagarajah, 2005, Prabhu, 1990, Rajagopalan, 2003, Kumaravadivelu, 2006).

Keywords: collaborative work, communicative approach, English language teaching and learning, public school

LISTA DE SIGLAS

AC	-	Abordagem Comunicativa
CELIN	-	Centro de Línguas e Interculturalidade
LA	-	Linguística Aplicada
LE	-	Língua Estrangeira
LI	-	Língua Inglesa
NAP	-	Núcleo de Assessoria Pedagógica
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA E O TRABALHO COLABORATIVO	17
1.1 - O TRABALHO COLABORATIVO	20
1.2. PESQUISA DE VIÉS ETNOGRÁFICO.....	23
CAPÍTULO 2 - LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE 28	
2.1 - A LINGUÍSTICA APLICADA.....	29
2.2 - A ABORDAGEM COMUNICATIVA - HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS	31
2.3 - PERSPECTIVAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE - A AC E O PÓS-MÉTODO.....	38
2.4 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LI NA ESCOLA PÚBLICA	43
CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO ETNOGRÁFICA DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA	46
3.1. A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA	49
3.1.1. Contextos disciplinares e institucionais dos membros	49
3.1.2. A colaboração como encontro de diferentes perspectivas pessoais e profissionais.....	50
3.1.3. Entendimentos sobre a função da colaboração para a aprendizagem do grupo	55
3.1.4. Exploração de ideias no grupo	59
3.1.5. A dinâmica da liderança no trabalho colaborativo	65
3.1.6. A formação de uma identidade de grupo	67
3.2. Práticas de ensino/aprendizagem de LI no contexto investigado.....	69
3.2.1. O conceito de autenticidade na AC e a experiência colaborativa	70
3.2.2. A adaptabilidade da AC ao contexto investigado.....	74
3.2.3. O ensino/aprendizagem de LI no contexto investigado e a perspectiva do pós-método.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	100
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

Atualmente, há uma busca por novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que contemplem as relações entre culturas globais e locais. Pesquisadores como Kumaravadivelu (2006), McKay (2003) e Rajagopalan (2003) têm se preocupado com a postura que a área de linguística aplicada deve assumir em relação ao ensino de inglês como língua estrangeira, incluindo-se a criação de novos formatos de pesquisa sobre o assunto. Essa dissertação visa, portanto, (1) refletir sobre o trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras (doravante LE) e (2) problematizar questões relacionadas ao uso de abordagens de ensino de LE na escola pública.

Para esta pesquisa, realizei um trabalho colaborativo com uma professora de sétima série do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de Curitiba, que consistia na realização de atividades docentes de forma conjunta pelas participantes. Minha intenção foi conduzir uma pesquisa escolar que contemplasse a dinâmica da construção de conhecimento neste espaço de investigação, numa tentativa de ter um diálogo mais significativo com os sujeitos envolvidos. O trabalho colaborativo apresentado na presente dissertação é analisado com base no conceito de zona interpretativa de Wasser e Bresler (1996), definido pelas autoras como o ponto onde perspectivas múltiplas se encontram, causando uma tensão dinâmica no processo de construção de sentidos sobre o trabalho colaborativo.

No Brasil, a colaboração entre professores e pesquisadores tem acontecido em diferentes formatos. Celani (2002), por exemplo, apresenta uma pesquisa que foi realizada num curso de formação continuada de professores de inglês voltado para a reflexão e a transformação da prática docente. Após estes encontros, os professores participantes agiam como multiplicadores das reflexões feitas no curso. Os projetos colaborativos de Pimenta, Garrido e Moura (2001) e de Mizukami et al (2000) caracterizaram-se como grupos de estudo sobre a prática docente envolvendo professores e pesquisadores. Cristóvão et al. (2007) organizaram um projeto de parceria entre universidade e escola, para a formação inicial de professores de inglês na escola pública, possibilitando, assim, um intercâmbio de conhecimentos com os professores regentes das turmas.

Já Mattos (1995) e Chaluh (2009) conduziram trabalhos em colaboração com docentes da escola pública num formato semelhante ao apresentado nesta dissertação. Mattos liderou uma equipe que atuava em sala de aula junto com a professora, com o objetivo de compreender os altos índices de fracasso escolar nas escolas investigadas. Chaluh trabalhou com uma professora para compreender melhor a dinâmica dos grupos colaborativos na escola pública. Na área do ensino de inglês, Santiago (2010) realizou um trabalho colaborativo com um colega professor da escola onde ela leciona, com o objetivo de analisar o letramento crítico como uma abordagem possível para o ensino de inglês na escola pública.

Num plano geral, a pesquisa etnográfica é o referencial epistemológico e metodológico para esta pesquisa, e guia tanto a colaboração no espaço de sala de aula quanto a reflexão sobre tal experiência, que é tema da presente dissertação. Do mesmo modo que Wielewiski (2001), penso que o pesquisador precisa lembrar-se constantemente de que, em seu discurso, ele constrói uma visão do outro misturada com a visão sobre si próprio. Por isso, meu objetivo é traduzir a minha experiência para a forma discursiva, ressaltando o caráter incompleto e parcial de minha visão sobre o espaço de investigação (Clifford, 1986, p. 7).

Levando-se em consideração a constante reflexão e transformação das posturas e papéis que uma experiência colaborativa requer dos participantes, a etnografia pós-moderna oferece uma perspectiva flexível o suficiente para a análise do processo de construção de sentidos sobre a colaboração.

Motivação da Pesquisa

O NAP - UFPR¹ foi o contexto em que ocorreu a motivação para esta pesquisa, pois a experiência que tive na área de formação continuada de professores me fez refletir com maior profundidade sobre as atitudes que nós, professores de LE, temos tido em relação a uma prática mais comprometida com a formação cidadã dos alunos. Lá percebi que os profissionais com quem tive contato estão interessados em fazer parte de um grupo em que possam dialogar sobre o

¹ O Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR) promove eventos de formação continuada para professores de inglês.

trabalho que realizam, de maneira muito próxima ao que Celani (2009) considera a atitude do profissional de LE conectado com as exigências contemporâneas:

O professor (de línguas estrangeiras) do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos seus colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e inserção na sociedade.

O grupo do NAP-UFPR, formado por professores e tutoras, está engajado em discutir as crenças e as inquietações que temos enquanto professores de LE. Entre as várias questões que eram abordadas nos cursos do NAP, muito se discutia a respeito dos objetivos do ensino/aprendizagem da LE nas escolas públicas e sobre abordagens mais ou menos adequadas aos contextos específicos do qual cada professora fazia parte. Na troca de experiências, o que mais me chamou a atenção foi uma preocupação geral que compartilhávamos ao percebermos que os nossos contextos profissionais exigem muito mais do que conhecimento de nossa disciplina, língua inglesa (doravante LI): precisamos também conhecer maneiras de lidar com um público de alunos que exige conhecimentos múltiplos e decisões rápidas por parte dos professores.

Porém, nós percebíamos que os conhecimentos necessários para a educação na atualidade são construídos e reconfigurados numa indagação constante sobre o nosso próprio trabalho (Mizukami et al 2000). Em minha opinião, a maneira pela qual nos tornamos mais preparados para enfrentar as nossas complexas realidades de trabalho é através do desenvolvimento da nossa habilidade de pesquisar. Compartilho da visão de Appadurai (2006, p.169) de que a idéia de pesquisa deve ser ampliada para além de uma responsabilidade exclusiva de instituições acadêmicas, e, ao invés disso, ser vista como uma capacidade que uma pessoa tem de fazer indagações sistemáticas a respeito de uma tarefa, objetivo ou aspiração. Dessa forma, a pesquisa passa a ser compreendida como um direito para a cidadania e democracia.

A motivação para esta pesquisa, portanto, surgiu quando, nos encontros promovidos pelo NAP, as professoras e eu trocávamos opiniões sobre quais eram as práticas de ensino mais adequadas para cada contexto. Nessas conversas, percebi diferentes posicionamentos com relação às abordagens de ensino/aprendizagem de LE. Algumas professoras criticavam os métodos voltados à

repetição e à memorização da língua, outras acreditavam que essas práticas eram as únicas possíveis diante da realidade de turmas lotadas e indisciplinadas. Apesar disso, algumas argumentavam que a Abordagem Comunicativa (doravante AC) seria a abordagem ideal para o ensino de inglês, e que, por outro lado, era muito difícil fazer atividades nos moldes sugeridos pela AC em uma sala de aula com quarenta alunos ou mais. Havia, também, as que consideravam que o mais importante no ensino de LI era discutir questões de cidadania e valores humanos.

Muitas professoras estavam animadas com a possibilidade de ensinar inglês através de novas tecnologias, e todas estavam preocupadas em encontrar formas de se aproximar de uma geração diferente de alunos, que já nasceu na era da Internet e que aprende e se comunica de modo muito mais veloz e fluido, e que, ao contrário das gerações anteriores, não faz distinções claras entre o que é local e o que é global.

Para que a dimensão colaborativa do processo de reflexão sobre a prática de ensino/aprendizagem em que as professoras e eu nos engajamos no NAP - UFPR estivesse presente também nesta investigação, optei por realizar um trabalho colaborativo, com o intuito inicial de abordar as inquietações das professoras com as quais trabalhei e de juntas construirmos novos olhares sobre o ensino/aprendizagem de LI.

Contexto, Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Passo, agora, a descrever brevemente o plano de ação para o trabalho colaborativo. Num momento onde estava presente a maioria das professoras matriculadas nos cursos de formação continuada do NAP, apresentei-lhes o meu projeto, que consistia na condução de um trabalho conjunto com uma docente de inglês da rede pública durante um semestre, na preparação e condução de aulas, e em encontros para o diálogo sobre elas. Expliquei-lhes, ainda, que esta experiência seria parte da minha pesquisa de mestrado, e que o trabalho seria realizado apenas com uma professora. Passei, então, uma lista a ser preenchida pelos interessados com nome e contatos. Aos doze que se mostraram interessados, enviei um email com informações mais detalhadas sobre o projeto, e recebi resposta de seis professores (anexo 1).

O critério para a seleção de uma escola e professora parceiras para a colaboração foi uma avaliação da justificativa do interesse por parte da professora, ou seja, a importância ou utilidade que ela atribuía à parceria. Dessa forma, me identifiquei com o trabalho da professora Neiva², que já lecionava por mais de quarenta anos, porque viu na proposta de colaboração uma possibilidade de pensarmos juntas em soluções para duas turmas de 7ª série que, de acordo com ela, não estavam motivadas como as outras séries. Além disso, Neiva tinha disponibilidade de tempo, tanto para as atividades destinadas à sala de aula quanto para encontros em que discutiríamos o nosso trabalho.

A escola em questão é localizada num bairro de Curitiba com densidade demográfica de 61,45. Neste bairro, 74,72 % da população tem rendimento mensal maior do que três salários mínimos, 22,16% ganham até três salários mínimos, e 3,12% não têm rendimento. Há uma média de 3,33 habitantes por domicílio, e a porcentagem de habitantes letrados é de 96,16%³.

O trabalho colaborativo realizado com Neiva aconteceu durante o segundo semestre letivo de 2009, do dia 27/08/2009 ao dia 10/12/2009. Neste período, estive com a professora em sala de aula com a turma da 7ª série A, e também fiz visitas à escola para a preparação de aulas em conjunto.

Tendo descrito o contexto da presente pesquisa, passo a apresentar as perguntas de pesquisa que nortearão a dissertação. Meu objetivo é refletir sobre as seguintes indagações:

- Houve uma reconfiguração dos pressupostos de ensino e aprendizagem de LE das participantes a partir da experiência colaborativa? Se sim, qual a influência ou o papel da prática docente colaborativa nesta reconfiguração? Se não, qual a contribuição do processo de colaboração entre docentes?
- Qual é a importância ou contribuição das narrativas metodológicas de ensino de línguas, principalmente a AC, para o contexto de ensino/aprendizagem da escola em questão?

² Por solicitação da professora, conforme autorização anexa (anexo 2), usarei seu nome real nesta dissertação.

³ Dados obtidos pelo IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba em 2000.

Para responder a essas perguntas, organizei esta dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo trata da pesquisa etnográfica e do trabalho colaborativo, onde apresento os motivos porque considerei essas abordagens pertinentes aos meus objetivos de pesquisa. No segundo capítulo, o leitor encontrará um panorama do desenvolvimento da Linguística Aplicada e de abordagens para o ensino de LE. O objetivo de se apresentar este panorama é oferecer subsídios para o entendimento da relação entre a pesquisa acadêmica em linguística aplicada e a prática de ensino/aprendizagem de LE no contexto investigado. No terceiro capítulo, detenho-me a uma análise etnográfica da experiência vivida na sala de aula. Nas considerações finais desta dissertação, voltarei às perguntas de pesquisa para analisar os resultados da experiência colaborativa no que concerne ao processo de colaboração e as abordagens adequadas para o ensino de inglês no contexto investigado.

CAPÍTULO 1 - A PESQUISA E O TRABALHO COLABORATIVO

A educação na contemporaneidade tem tido de lidar com mudanças profundas na relação que as pessoas têm com o conhecimento e, por isso, é preciso refletir até que ponto as práticas pedagógicas na escola estão acompanhando tais transformações. Esta é a posição de Nóvoa (2001) quando questionado sobre como será a educação do futuro, que, de acordo com ele, implica novas posturas dos educadores em relação às incertezas da contemporaneidade:

[...] neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão. Acredito que os próximos anos serão marcados pela instabilidade e pela incerteza. A atitude ética não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de uma partilha efetiva com os colegas. Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural.

Diante deste panorama, muito se tem refletido sobre possíveis respostas às indagações que a prática pedagógica coloca aos professores. Uma delas, e das mais fundamentais, é a mudança nas relações humanas ocasionada pela globalização e pelas novas mídias, o que levou as pessoas a se enxergarem como parte de uma sociedade mais complexa e interdependente. Se, por um lado, a idéia de auto-suficiência do indivíduo tem sido desafiada constantemente, por outro, este pensamento continua arraigado no discurso educacional. Nas palavras de Usher e Edwards (1994, p.2), a educação é:

[...] particularmente resistente à “mensagem” pós-moderna. A teoria e a prática educacionais estão fundadas sobre o discurso da modernidade, e seus auto-entendimentos têm sido engendrados por pressupostos básicos e implícitos desse mesmo discurso. Historicamente, a educação pode ser vista como o veículo pelo qual as “grandes narrativas” da modernidade, os ideais de razão crítica, liberdade individual, progresso e mudança benevolente do Iluminismo são substanciados e realizados. A própria lógica do processo educacional e do papel do educador é fundamentada sobre o sujeito racional, auto-dirigível e auto-motivado da modernidade, capaz de exercer agência individual.⁴

⁴ No original: [...] education is, we would argue, particularly resistant to the post-modern ‘message’. Educational theory and practices founded on the discourse of modernity and its self-understandings have been forged by that discourse’s basic and implicit assumptions. Historically, education can be seen as the vehicle by which modernity’s ‘grand narratives’, the Enlightenment ideals of critical

Usher e Edwards consideram que, no âmbito escolar, as questões complexas que a contemporaneidade coloca aos educadores continuam sendo abordadas através de uma concepção moderna-estruturalista. Apesar disso, há pesquisadores que têm se ocupado em entender melhor a pós-modernidade, como Hall (2006, p. 34), que explica que a condição pós-moderna é caracterizada por uma “descentralização do sujeito”, ocasionada por rupturas no discurso do conhecimento moderno. O marxismo, a psicanálise, o estruturalismo, o poder disciplinar de Foucault e o feminismo, segundo Hall, são linhas de pensamento responsáveis por deslocamentos na visão moderna do indivíduo como agente absoluto e promotor de progresso.

Assim, é possível dizer que uma alteração profunda na concepção de sujeito é o que caracteriza o momento atual como pós-moderno. Um dos principais impactos da pós-modernidade para as identidades culturais, de acordo com Hall (ibidem, p.69) é a “compressão espaço-tempo”, em que as distâncias físicas e temporais são menores, e, por isso, acontecimentos de diferentes partes do mundo tem influência direta sobre outros lugares.

Na pós-modernidade, a visão que se tinha da educação escolar como a fonte quase exclusiva de acesso ao conhecimento vem sendo alterada com a chegada de novas possibilidades de comunicação, uma vez que o acesso à informação é muito facilitado. As transformações sociais advindas da globalização e seu impacto nas identidades chamam os profissionais da educação para reformularem as suas práticas pedagógicas, da organização do espaço físico da escola até suas concepções sobre a natureza da educação.

Green e Bigum (1998) consideram que, para abordar os desafios da educação na atualidade, os conhecimentos e práticas conhecidos já não bastam. A concepção de aprendizagem moderna, em que o indivíduo é responsável pelo próprio crescimento, cabendo à escola o papel exclusivo de fornecer o conhecimento necessário para o progresso do aluno, é questionada quando a pós-modernidade coloca o sujeito numa posição de interdependência com os outros, e onde a mídia de massa tem o papel de “contexto socializador crítico” (ibidem).

Diante de tal situação na educação, Alarcão (2002, p. 17) considera que a

reason, individual freedom, progress and benevolent change, are substantiated and realised. The very rationale of the educational process and the role of the educator is founded on modernity's self-motivated, self-directing, rational subject, capable of exercising individual agency.

escola necessita de diálogo com as necessidades, interesses e exigências do mundo atual:

A escola é um edifício circundado, espera-se por alguns espaços abertos. Todavia, às vezes, detenho-me a pensar se os edifícios escolares não estão defasados em relação às concepções de formação, às formas de gestão curriculares, e às exigências do relacionamento interpessoal neste início de milênio. A fim de traçar o perfil de nossas escolas, façamos um pequeno exercício mental do tipo de inventário de características. Como são as nossas escolas: edifícios onde apenas existem salas de aula? Ou também há nelas espaços de convívio, de desporto, de cultura, de trabalho em equipa, de inovação e de experimentação? Que espaços permitem ligações informáticas para manter as escolas em interação com outras escolas, com outras instituições, com outros países, com o conhecimento hoje disponibilizado em novas formas? Será que nossas escolas possuem locais que permitam a aprendizagem cooperativa e autônoma? E espaços que ofereçam a flexibilização de atividades docentes e discentes?

É possível notar, nas palavras de Alarcão, que a escola deve se conectar com o mundo, nas mais variadas formas. Para que a escola atenda às novas necessidades do mundo atual, é preciso que haja uma integração maior entre pessoas e saberes, o que implica, a meu ver, colaboração entre as pessoas envolvidas com a educação. Freitas (2003, p. 72) considera que a colaboração entre docentes, que ela chama de 'ensino em time', é "uma resposta à complexização da sala de aula". No ver dessa pesquisadora, (ibidem, p.72), o trabalho em equipe não é algo que se explique aos alunos, mas que deve ser vivenciado. A autora argumenta que, ao invés de um espaço de transmissão de conhecimento, a escola deve ser vista como mais uma das comunidades de aprendizagem nas quais os alunos se engajam, que são caracterizadas pela produção colaborativa de conhecimentos e que, por consequência, deslocam as dicotomias ensino/aprendizagem e professor/aluno.

A escola atual precisa estar alerta para o fato de que as tecnologias de informação também possuem uma pedagogia própria, e que a escola na atualidade não é a única, mas uma pedagogia entre muitas possíveis (Silva, 1999). Por esse motivo, novas práticas pedagógicas que tenham como base o trabalho em equipe são de grande importância quando se leva em conta que as pedagogias culturais às quais os alunos estão expostos são socialmente complexas, e a sala de aula deve também abarcar esta complexidade, através de uma integração maior entre os saberes de alunos e professores.

Assim como há a necessidade de práticas pedagógicas condizentes com a realidade atual, a pesquisa acadêmica no espaço escolar também precisa assumir formas diversificadas para compreender as mudanças nesse contexto, e penso que a colaboração entre pesquisadores-professores pode ser um recurso para promover esta compreensão (Pimenta 2005).

A seguir, apresento uma contextualização do conceito de trabalho colaborativo na área educacional e algumas definições de ensino em time. Também discorro sobre a relação entre ensino colaborativo e pesquisa. Meu objetivo é que a apresentação do panorama teórico relacionado a tais questões sirva de apoio para as reflexões sobre a experiência de trabalho colaborativo presentes no terceiro capítulo desta dissertação.

1.1 - O TRABALHO COLABORATIVO

Os grupos de trabalho na área da educação têm sido estudados por vários pesquisadores que buscaram definir o conceito de colaboração na área docente. Celani e Magalhães (2000), por exemplo, entendem a colaboração como a interação que promove a co-construção de sentidos entre os participantes de um grupo. As autoras também vêem a interação entre docentes como uma oportunidade para a reflexão sobre a relação entre conceitos teóricos e espontâneos. Torres, Alcântara e Irala (2004) acreditam que o trabalho colaborativo implica a recusa do autoritarismo e o incentivo à socialização. De forma semelhante, Parrilla e Daniels (2004, apud Damiani 2008) explicam que o grupo colaborativo se caracteriza pelo compartilhamento das decisões tomadas e pela responsabilidade do grupo sobre a qualidade do que é feito em conjunto.

Segundo Freitas (2003, p. 96) existem autores para quem a tarefa de se definir o ensino em time⁵ não é fácil, devido às várias formas que ele pode tomar dependendo de diferentes contextos educacionais, embora haja quem considere que o time só pode ser assim chamado quando há total igualdade de atribuições entre os membros. Entretanto, uma homogeneização de atribuições pode não oferecer

⁵ Freitas (2003, p. 82) explica que a escolha pelo termo 'time' ao invés de 'equipe' foi feita por ela e pelas colegas para enfatizar o aspecto dinâmico do trabalho, fazendo uma associação com os esportes.

oportunidades para que cada participante traga o seu potencial para o grupo.

Anderson et al (1996) entendem que o ensino em time pode assumir várias configurações, como as de professores que preparam aulas juntos mas não dividem a sala de aula, ou de professores que compartilham apenas o espaço físico, mas suas aulas não têm uma unidade em comum.

Assuma ele a forma ou estrutura que assumir, o trabalho colaborativo⁶ é muito importante para o compartilhamento dos saberes de um grupo de docentes, o que proporciona uma compreensão maior do que se conhece e sobre os conhecimentos que devem ser buscados. Através das definições de colaboração e das descrições de seus benefícios, é possível notar que se trata de uma atividade complexa, que implica mudanças de paradigmas educacionais há tempo estabelecidos. Portanto, a criação de uma cultura de colaboração encontra desafios que vão desde o espaço físico até pressupostos sobre educação.

Mesmo tratando-se de uma prática bastante complexa, a colaboração pode ser de grande ajuda na resolução dos problemas escolares na atualidade, já que os professores em grupo compartilham seus potenciais e enfrentam desafios com muito mais segurança. De acordo com Damiani (2004, p. 14), as escolas que têm culturas de colaboração promovem um maior engajamento dos docentes com seu trabalho.

Mizukami et al. (2000, p.101) consideram que “(...) é importante que o sistema ou instituição educacional se veja como uma organização que aprende, adotando uma dinâmica tal que acompanhe e propicie mudanças em função de suas necessidades e objetivos.” Por isso, considero a aprendizagem do pesquisador sobre e no contexto escolar fundamental para que as investigações nesses espaços sejam mais produtivas no sentido de buscar soluções significativas, ainda que provisórias, para a escola.

No contexto do Brasil, Celani e Magalhães (2000) apontam os problemas que os professores de língua inglesa participantes do projeto de educação continuada conduzido pelas autoras têm de enfrentar nas suas realidades de trabalho: salas de aula com muitos alunos, ambientes escolares carentes de recursos e, por vezes, violentos, e sobrecarga de horas em sala de aula. Segundo as pesquisadoras, o impacto disso para o ensino de inglês é que não há tempo e condições suficientes para que os docentes reflitam sobre as técnicas de que fazem uso. Martins (2002,

⁶ Optei pelos termos “trabalho colaborativo”, “experiência colaborativa” e “trabalho conjunto” para me referir ao trabalho na escola que é tema desta dissertação.

p.233), ao descrever a realidade de trabalho dos professores da rede pública no estado de São Paulo, chama a atenção para o fato de que os poucos momentos de reunião dos professores são destinados a resolver questões burocráticas, restando-lhes, por isso, pouquíssimo tempo para a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

Diante das condições de trabalho nas escolas brasileiras, mais do que iniciativa por parte dos professores em estabelecer uma cultura de colaboração, vejo que é necessária uma ampla discussão entre os docentes e as instituições de ensino para a criação de espaços mais colaborativos, além da promoção de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica.

Conforme já havia mencionado na introdução, há pesquisadores concentrados na promoção de tais espaços de colaboração. Mattos (1995), por exemplo, desenvolveu um trabalho colaborativo, que, como o apresentado aqui, envolvia a presença de uma equipe de pesquisadoras em sala de aula. Nesta pesquisa, a autora enfatiza o processo de construção de sentidos das pesquisadoras sobre a experiência, mostrando que a colaboração não é uma tarefa fácil, principalmente no aspecto da negociação de atribuições. Apesar disso, Mattos conclui que a colaboração é valiosa para a investigação das inter-relações no espaço escolar. Chaluh (2009) dedicou-se a pesquisar os entendimentos sobre a colaboração entre uma professora da rede pública e ela, ressaltando que este tipo de trabalho apresenta as suas questões e desafios ao longo do percurso, não sendo possível traçar planos de ação anteriores à experiência.

Produzir sentidos sobre a experiência colaborativa é um ponto que merece ser explorado com mais profundidade, na opinião de Wasser e Bressler (1996). As autoras apontam a importância de se problematizarem as relações entre membros de grupos envolvidos com pesquisas. Para analisar o processo de negociação entre os membros do grupo, Wasser e Bressler (ibidem, p.5) criam o conceito de zona interpretativa, definido como “o lugar onde múltiplos pontos de vista são mantidos em tensão dinâmica quando um grupo procura fazer sentido das questões e significados do trabalho de campo”. Para que se compreenda a zona interpretativa que se delineia na formação de um grupo, Wasser e Bressler (ibidem) sugerem a reflexão sobre as seguintes questões:

- Como se entende a função da colaboração na aprendizagem do grupo?

- Como se dá o processo de exploração de idéias num grupo?
- Quais são as circunstâncias em que as novas idéias são aceitas, rejeitadas, e como?
- Como se estabelecem os papéis de liderança dentro do grupo?
- Como o grupo se configura numa reunião de diferentes perspectivas profissionais e pessoais?
- Como a identidade do grupo se forma?
- Quais são os contextos disciplinares e institucionais dos membros?

Tais questões sobre a colaboração entre docentes também são de relevância para o trabalho colaborativo que envolve pesquisadoras e professoras (Wasser e Bressler, *ibidem*). Dessa forma, a experiência colaborativa, que é tema da presente pesquisa, será analisada com base nas questões apresentadas acima.

Na próxima seção, trago uma discussão teórica a respeito da etnografia em sala de aula, para, posteriormente, analisar a empresa colaborativa em maior detalhe, buscando os elementos que ela tem em comum com essa prática investigativa.

1.2. PESQUISA DE VIÉS ETNOGRÁFICO

A etnografia é uma área de investigação que tem recebido diversas definições dependendo da perspectiva epistemológica em que ela é conduzida. Em linhas gerais, Harklau (2005, p. 179) aponta que a característica principal da etnografia é a observação e participação em um dado ambiente social. Além disso, considera como característica da etnografia a ‘triangulação’, ou seja, a comparação entre dados gerados por diferentes fontes. Também ressalta como sendo uma peculiaridade da etnografia o estudo de pequenas comunidades. Entretanto, Harklau considera que a etnografia tem recebido diversas interpretações em diferentes comunidades acadêmicas, e sugere que, diante de tais diferenças na interpretação deste termo, os estudos etnográficos na área de ensino de LEs explicitem a concepção epistemológica em que se baseiam.

No panorama que traça sobre a etnografia, Harklau (*ibidem*, p. 179) situa o seu início no fim do século XIX, quando os antropólogos que se contrapuseram às explicações deterministas do Darwinismo Social para as diferenças humanas

buscaram documentar a diversidade cultural de forma empírica. Os primeiros estudos etnográficos aconteciam em comunidades remotas não-industrializadas. Do seu surgimento aos dias de hoje, a etnografia adquiriu um caráter interdisciplinar, pois, segundo Clifford (1986, p. 3), ela é útil em campos de estudo cuja principal preocupação é problematizar a cultura como objeto de descrição e crítica.

Segundo Harklau, (ibidem, p. 181), a etnografia sofreu uma mudança significativa na década de 60, saindo de um foco sobre as estruturas culturais e partindo para estudos sobre os símbolos culturais e seus significados. De acordo com a mesma pesquisadora, na década de 80 os estudos pós-modernos trouxeram novas reflexões para a etnografia, ao questionarem a noção de objetividade do texto etnográfico e promoverem uma discussão sobre o lugar da subjetividade do pesquisador nas investigações. Além disso, as contingências da produção da pesquisa passaram a ser explicitadas na construção etnográfica.

Harklau (ibidem, p. 179) considera que as áreas de antropologia cultural e sociologia, antropologia linguística e etnografias de ensino /aprendizagem não compartilham as mesmas concepções epistemológicas e metodológicas a respeito da etnografia. Apesar dessas discrepâncias, Lazaraton (2005, p. 455) observa o aumento do número de pesquisas qualitativas na área de linguística aplicada, incluindo-se pesquisas de cunho etnográfico. Essa autora também indaga sobre os diferentes entendimentos de etnografia na área de LE, ressaltando que em meio a tantas pesquisas qualitativas na área, nem todas podem ser consideradas etnografias apenas porque lançam mão de observação participante (ibidem, p. 460).

No que diz respeito à etnografia de sala de aula, que teve início na década de 50, Harklau observa que ela tem acontecido principalmente na área da sociolinguística interacional, que privilegia uma análise ética⁷, ou seja, que busca generalizar sem se importar com o contexto. Por outro lado, há também uma vertente pós-moderna de pesquisa etnográfica, onde esta é entendida como uma construção discursiva completamente dependente de seu contexto de produção, (Wielewicki, 2001, p.32). Segundo Wielewicki, a pesquisa etnográfica pós-moderna não está preocupada em oferecer representações exatas sobre as culturas, pois ela

⁷ Pike (2005, apud Harklau p. 183) cunhou os termos ético e êmico, para diferenciar as pesquisas etnográficas. O primeiro termo se refere às pesquisas que enfatizam a generalização sobre os procedimentos linguísticos interacionais. Já a pesquisa êmica se concentra na substância das visões de mundo e experiências dos participantes. São termos derivados das palavras fonético e fonêmico (Wielewicki 2001, p. 28).

pressupõe a impossibilidade de se acessar os indivíduos e o conhecimento em sua completude.

No que diz respeito ao caráter discursivo da etnografia pós-moderna, Clifford (1986, p. 6) considera a escrita etnográfica uma construção literária. Segundo o pesquisador, há seis dimensões em que a escrita etnográfica pode ser analisada: (1) ela é determinada contextualmente, ou seja, ela parte de contextos sociais relevantes e também os cria, (2) é retórica, pois ela utiliza convenções expressivas e também as cria, (3) a etnografia é determinada institucionalmente, já que se escreve seguindo ou indo contra padrões estabelecidos dentro das tradições institucionais, (4) é determinada de acordo com seu gênero, pelo fato de poder ser diferenciada de outros tipos de texto, (5) é determinada politicamente, e (6) deve-se considerar a sua dimensão histórica, em que todas as convenções e restrições descritas acima se encontram em mudança. Tais dimensões da escrita etnográfica descritas por Clifford implicam um entendimento de que as verdades etnográficas são parciais e incompletas.

Ao contrário das pesquisas etnográficas que buscam mensurar seus objetos de pesquisa através de instrumentos de análise mais comuns às ciências exatas, Clifford (1986, p. 22) diz que relativizar o lugar da pesquisa etnográfica é necessário porque ela descreve situações e pessoas que não param de se movimentar. Ele cria a seguinte metáfora para ilustrar seu ponto de vista:

Nós construímos as coisas, agora, numa terra que se move. Não há mais lugar para uma visão panorâmica (como a de um topo de uma montanha) a partir do qual mapeamos modos de vida humanos, não há ponto de vista arquimedeano a partir do qual se representa o mundo. As montanhas estão em movimento constante. Assim também estão as ilhas: porque não se pode ocupar, de forma não-ambígua, um mundo cultural coeso do qual saímos e analisamos outras culturas.⁸

Tyler (1986, p.125) considera que a etnografia pós-moderna é uma produção poética, não pela sua forma, mas porque ela tem a mesma função da poesia, que é a de romper com a fala diária e recriar as realidades textualmente. Na leitura da etnografia, há, então, uma relação cooperativa entre quem escreve e quem lê, numa produção discursiva dialógica que promove uma transformação nas visões de

⁸ No original: We ground things now, on a moving earth. There is no longer any place of overview (mountaintop) from which to map human ways of life, no Archimedian point from which to represent the world. Mountains are in constant motion. so are islands: for one cannot occupy, unambiguously, a bounded cultural world from which we journey out to analyse other cultures.

mundo dos participantes (Tyler, 1986, pp.125-6). Considero que a relação cooperativa entre leitor e etnografia se estabelece quando há uma compreensão dos participantes de que a etnografia precisa ser apreciada em função do contexto de sua produção (Wielewicki, *ibidem*). Não se pode, portanto, compreender a escrita etnográfica como um processo que acaba no momento de sua publicação, já que é no seu encontro com o leitor que ela é reescrita ao receber novas interpretações.

Não se objetiva revelar a realidade através da pesquisa etnográfica pós-moderna, ou seja, perseguir através dela uma objetividade ontológica, que, segundo Eisner (1998, p. 51) pode ser considerada como a idéia que a pesquisa tradicional tem de que “a verdade se sobrepõe à crença”. Por este motivo, não se buscam métodos para neutralizar a presença do pesquisador no contexto de investigação, pois a pesquisa etnográfica pós-moderna, por pressupor que não há relação não-mediada entre sujeito e objeto, afirma o papel político do pesquisador em representar realidades (Clifford 1986), o qual se responsabiliza pelo que vê e escreve ao assumir a sua parcialidade em relação ao contexto investigado. Embora se utilizem diversos instrumentos de pesquisa, tais como entrevistas, gravações, anotações, isto nunca representará a verdade de sala de aula em sua totalidade, pois as vozes de pesquisador e sujeitos se entrelaçam e criam novas vozes (Wielewicki, *ibidem*).

Afinal, como questiona Eisner (*idem*, p.45), como nós podemos saber se a nossa visão de realidade corresponde à ‘verdadeira’ realidade? Há uma condição para isso: precisaríamos conhecer, além de nossas visões sobre a realidade, a própria realidade. Entretanto, uma vez que conhecer a realidade não é possível, não temos como comparar a realidade com as nossas visões sobre ela.

A relativização implícita na perspectiva de pesquisa pós-moderna não só é útil como é necessária para a investigação no espaço escolar. Eisner (1998, p.3) pensa que não há melhora na educação se o pesquisador se distanciar dos problemas do espaço escolar, o que não é virtude quando se está preocupado em abordar assuntos como os problemas de organizações complexas como a escola ou de práticas delicadas como o ensino.

É importante enfatizar, contudo, que assumir a impossibilidade de acesso à realidade não implica liberdade total nas pesquisas etnográficas. De acordo com Eisner (*idem*, p.35), o pesquisador precisa apresentar evidências e motivos, mas

rejeita o conforto de uma crença num único ponto de vista para, ao invés disso, apresentar visões múltiplas sobre o contexto de pesquisa.

Contemplar a dinâmica do mundo social, segundo Eisner, não quer dizer que as investigações sobre ele tenham uma importância passageira. De acordo com o autor, (ibidem, p. 39), ao se entender que “os fatos nunca falam por si mesmos”⁹, abre-se um espaço para a diferença e ao debate, o que confere vivacidade à pesquisa social.

Apresentadas as principais características da pesquisa de cunho etnográfico, passo a explicar de que maneira estes conceitos nortearam a elaboração dessa dissertação em todas as suas etapas. Em primeiro lugar, a visão da pesquisa etnográfica esteve presente na condução do trabalho colaborativo entre professora e pesquisadora, pois busquei manter sempre em vista as dimensões históricas e contextuais da experiência, ou seja, estava pressuposto que as histórias de vida de cada participante construíam um contexto singular que não pode ser repetido. Este viés epistemológico, portanto, permitiu uma observação cuidadosa da construção de sentidos entre professora e pesquisadora que aconteceu nos diálogos sobre as práticas pedagógicas que poderiam ser as mais condizentes com a realidade dos alunos.

Além disso, chamo a atenção para o caráter discursivo da pesquisa etnográfica, pois não tenho a intenção de retratar, de modo fiel, a verdade sobre o contexto de investigação. Ao contrário, busco trazer à tona algumas reflexões sobre o diálogo entre as visões de mundo dos sujeitos de pesquisa, principalmente a professora e a pesquisadora, de modo a buscar um entendimento mais amplo de como se constrói o conhecimento da prática pedagógica, e de evocar, nesta dissertação, diferentes perspectivas sobre as questões do ensino/aprendizagem de inglês na rede pública.

⁹ No original: *the facts never speak for themselves*’.

CAPÍTULO 2 - LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE

Minha intenção neste capítulo é apresentar as discussões teóricas que envolvem o ensino/aprendizagem de LE, em especial a AC, que teve um papel importante na discussão de abordagens de ensino/aprendizagem de LE ao longo do trabalho colaborativo. Julguei necessário também apresentar uma breve descrição dos objetos de estudo da Linguística Aplicada (doravante LA), para que seja possível localizar a criação da AC numa discussão teórica mais ampla. Além disso, apresento as vertentes críticas da LA que norteiam a visão de linguagem e ensino/aprendizagem de LE nesta dissertação.

2.1 - A LINGUÍSTICA APLICADA

A LA foi inaugurada como área de conhecimento na década de 40, a partir da necessidade de entender melhor o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, de acordo com Almeida Filho (2007, p. 11). Atualmente, a LA é definida como o estudo da linguagem como prática social, em contextos onde o uso da linguagem tenha relevância, tanto na aprendizagem da língua materna como da LE (Menezes, Silva e Gomes, 2009, p.1).

Almeida Filho (ibidem, p.15) explica como se deu o desenvolvimento dessa disciplina, que buscou auxílio de áreas do conhecimento que a ajudassem a resolver questões ligadas ao uso da linguagem, como, por exemplo, a psicologia, a sociologia e a linguística, pedagogia, estatística e antropologia. Por ser uma disciplina oriunda da linguística geral, o empréstimo de alguns conceitos da área de origem pela LA pareceu adequado no início, e o resultado disso foi que a LA foi vista, por muito tempo, como sendo apenas a aplicação de teorias linguísticas desenvolvidas pela linguística geral. Contudo, segundo Almeida Filho (ibidem), a LA atualmente está estabelecida como área de conhecimento independente, porque apresenta questões e objetivos específicos.

Agora que já é uma disciplina consolidada, Moita Lopes (2006, p.18) considera que a LA atual parece estar mais posicionada na convergência entre modernidade/pós-modernidade do que no âmbito da tradição/modernidade (Rampton, 2006, p.109). Moita Lopes (2006, idem, p.21) explica que a discussão na LA hoje está voltada para uma reflexão sobre diferentes possibilidades de se fazer pesquisa em contextos sociais, que levem em conta as dimensões culturais, políticas e históricas da linguagem.

Diante dessa questão, há pesquisadores na área de LA (Moita Lopes 2006, Canagarajah 2005, Kumaravadivelu, 2006 Pennycook, 2006 e Jordão 2001, 2004) que têm buscado novas epistemologias que contemplem o mundo contemporâneo e promovam um diálogo intensivo com as realidades de pesquisa. Tendo em vista a necessidade de uma relação mais próxima com os espaços de investigação, estes linguistas aplicados têm refletido sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos de que têm feito uso até o momento.

A pesquisa em LA que busca compreensões da linguagem na contemporaneidade tem recebido a denominação de pós-moderna (Kumaravadivelu

2006c, p.139), já que partilha com as teorias pós-modernas alguns pressupostos característicos de sua visão do mundo contemporâneo e do processo de construção de conhecimento, como, por exemplo, a centralidade ocupada pela linguagem na construção da realidade e a agentividade dos sujeitos sociais.

A concepção de linguagem inerente a uma LA tradicional e a subjacente à LA pós-moderna são o ponto onde os rumos epistemológicos de uma e de outra divergem, e por isso, tem grande importância para analisarmos os pressupostos sobre os quais se apóiam. Na vertente tradicional, a língua é compreendida como intermediária na relação entre o sujeito e o mundo. Essa perspectiva pode ser considerada estruturalista, já que nela a língua é entendida como um sistema fechado e passível de ser compreendido por meio de abstrações (Jordão, 2006, p.2).

Por outro lado, a LA pós-moderna, ao invés de ver a língua como meio através do qual se revela a realidade, pressupõe que é a própria língua que constrói a realidade; a pesquisa, construída na língua, constrói assim também as realidades pesquisadas. A realidade, que, como a pesquisa, é tecida também pela própria língua, sempre será moldada por diversas interpretações e visões de mundo, e por isso, nunca será ideologicamente neutra. É impossível que o observador se separe da realidade que contempla. (Jordão 2006, p.4).

Essa compreensão de língua traz implicações consideráveis para a pesquisa em LA: se a língua é prática social, a linguística também o é (Rajagopalan, 2003, p. 127). Tal noção implica que as pesquisas em LA, segundo Moita Lopes (2006, p.31), (1) retomem um diálogo interdisciplinar, (2) vão além do binômio teoria/prática, (3) reconstruam a visão de sujeito, levando em conta a sua historicidade, fragmentação e heterogeneidade, (4) analisem as diferentes compreensões da ética em diferentes sistemas ideológicos.

Passo a explicar cada aspecto apontado por Moita Lopes (2006) sobre as reflexões necessárias à LA atual. Em primeiro lugar, o diálogo da LA com outras áreas de conhecimento é a condição para a abordagem de conhecimentos complexos que são construídos socialmente, e que demandam modos de observação que ultrapassam limites disciplinares (ibidem, p. 26).

Outro aspecto importante para a LA atual é a reflexão sobre a relação teoria/prática. Moita Lopes (ibidem) explica que a divisão entre teoria e prática numa área de pesquisa social como a LA é difícil de ser mantida, pois desse modo as próprias práticas sociais dos sujeitos de pesquisa a serem investigadas acabam se

tornando exceções à teoria. Por isso, Moita Lopes (idem, p. 31) diz que a LA precisa reformular a dualidade teoria/prática para que responda de algum modo às questões da vida social contemporânea.

No que concerne ao quarto aspecto apontado por Moita Lopes, nota-se que Pennycook (2006, p.71) tem uma visão semelhante à do primeiro autor, pois ele considera que a LA tem a responsabilidade de questionar as categorias que são compreendidas como se fossem constituídas de um sentido universal, e passar a vê-las como particulares e contingentes. Pelo fato de essas categorias construídas localmente serem definidas como universais a partir dos discursos dominantes, a tarefa do linguista aplicado é localizar estas narrativas e tornar tais discursos visíveis para as pessoas comuns (Kumaravadivelu, ibidem). Esta discussão pode contribuir para uma compreensão maior sobre como são construídas as diferentes visões de mundo, e conseqüentemente, para um diálogo que leve em conta os contextos dos sujeitos.

No meu ver, a postura que o linguista aplicado precisa assumir em relação à pesquisa tem a ver com o conceito de reflexividade inerente ao pensamento pós-moderno, conceito em que: “as questões centrais passam a ser como nós constituímos e ao mesmo tempo somos constituídos pela língua, e onde reside o poder para interpretar e controlar sentidos.” (Usher e Edwards, 1994, p. 16). Assim, à LA cabe a reflexão sobre as questões acima mencionadas, para que ela dialogue de forma mais significativa com a realidade contemporânea.

2.2 - A ABORDAGEM COMUNICATIVA - HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS

Da sua criação, nos anos 70, aos dias de hoje, a Abordagem Comunicativa tem sido um dos principais referenciais para o ensino/aprendizagem de LE, tendo surgido como uma resposta aos métodos estruturalistas, como, por exemplo, o método áudio-lingual. Nestes métodos, considerava-se que a aprendizagem ocorria na aquisição de novos hábitos, através de repetição e memorização de amostras da LE.

Entretanto, alguns pesquisadores argumentaram que o conhecimento de língua adquirido através de tais métodos não preparava os alunos para situações efetivas de comunicação. Considerou-se, então, a importância de se criar uma

abordagem de ensino de línguas mais eficaz para que os alunos se comunicassem de forma adequada em diferentes contextos. As palavras de Galloway (1993 s.p.) ilustram o movimento em direção ao que hoje se conhece por AC¹⁰:

Suas origens [da Abordagem Comunicativa] são muitas, na medida em que uma metodologia de ensino tende a influenciar a próxima. Pode-se dizer que a Abordagem Comunicativa seria uma produção de educadores e linguistas que estavam insatisfeitos com os métodos audio-lingual e gramática-tradução para o ensino de línguas estrangeiras. Eles sentiram que os alunos não estavam aprendendo línguas de forma realista e integral. Eles não sabiam como se comunicar utilizando uma linguagem social apropriada, gestos, ou expressões; em suma, eles não eram capazes de se comunicar na cultura da língua estudada.¹¹

Mascia (2003, p.132) considera que a criação da AC também foi marcada por razões políticas, num período em que a Europa recebia imigrantes que precisavam se comunicar na língua dos países em que chegavam, principalmente no inglês e no francês. De forma semelhante, Richards e Rodgers (2001, p. 153) mostram que a AC surgiu numa época em que a Europa precisava atender a novas demandas na área da educação, causadas por uma maior interdependência entre os países europeus no início do Mercado Comum Europeu.

Há, ainda, quem veja a popularização da AC como parte de um plano imperialista de difusão não só da língua inglesa como também das maneiras de se comunicar nela (Phillipson 2006, p. 353). Também se argumenta que a criação de uma nova abordagem para o ensino de línguas estrangeiras buscava atender às novas exigências para o ensino de LE, que apontavam para uma preocupação maior com os significados ao invés da estrutura, e com a busca por tornar o ensino de LE

¹⁰ Para maior clareza na exposição dos princípios das metodologias de ensino de LE, utilizo, de forma distinta, os termos “método” e “abordagem”, segundo o modelo proposto por Brown (2000, p. 14). Segundo esse autor, o método tem a ver com “especificações para atingir objetivos linguísticos” e está “primariamente preocupado com o papel e o comportamento de professores e alunos”. Por outro lado, a abordagem se concentra em “posições e crenças bem informadas a respeito da natureza da língua, do ensino de línguas e da aplicabilidade de ambos aos contextos pedagógicos. Portanto, nesta perspectiva, a abordagem é um conceito mais abrangente do que o método.

¹¹ Its origins are many, insofar as one teaching methodology tends to influence the next. The communicative approach could be said to be the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the audiolingual and grammar-translation methods of foreign language instruction. They felt that students were not learning enough realistic, whole language. They did not know how to communicate using appropriate social language, gestures, or expressions; in brief, they were at a loss to communicate in the culture of the language studied.

o mais próximo possível do que acontece na aquisição da língua materna (Lightbown e Spada, 2006, p.112).

Quanto à recepção da nova abordagem no Brasil, Mascia (2003, p. 138), observa que os seus pressupostos se alinham com o discurso político-legislativo-educacional vigente, que estava sendo alterado em concordância a concepções de aprendizagem que se concentravam no desenvolvimento do indivíduo. Em sua análise dos documentos oficiais de ensino, a pesquisadora identifica em uma publicação denominada Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Língua Estrangeira de 1980 (1981, apud Mascia 2003) o momento em que o discurso educacional do ensino de LE no país apresentou o termo comunicação significando uma habilidade a ser desenvolvida em LE.

Embora hoje a AC não seja atualmente considerada um parâmetro para o ensino de LE da educação regular, o que pode ser identificado em documentos como as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Inglês do Paraná (Paraná, 2008), essa abordagem ainda é amplamente utilizada em escolas livres de idiomas e, dada a sua eficácia nestas escolas, perdura uma idéia de que a aplicação da AC nas escolas regulares pode garantir a proficiência dos alunos na LE, assim como acontece nos institutos de idiomas (Brasil, 2006).

Tendo traçado um breve panorama sobre a difusão da AC no ensino/aprendizagem de LE no Brasil, discuto agora os pressupostos teóricos que embasam esta abordagem, em especial aqueles relativos à concepção de língua e aprendizagem. Para que tais noções sejam compreendidas, é importante analisar o ambiente no campo da LA que propiciou o desenvolvimento da AC.

Conforme já mencionei acima, até os anos 60, a aprendizagem de línguas estrangeiras na LA era entendida numa perspectiva behaviorista e estruturalista, a de aprendizagem enquanto memorização de estruturas linguísticas. Porém, essa abordagem perdeu muito de seu apelo devido aos novos entendimentos sobre a linguagem na época, provenientes da gramática gerativo-transformacional, em que a língua, ao invés de ser vista como um sistema a ser memorizado, é compreendida como produtora de combinações infinitas de enunciados, como explica Mascia (2003, p. 133):

Com relação à concepção de aprendizagem, a partir da década de 60, os psicólogos ditos cognitivistas, com base na gramática gerativo-transformacional, começam a considerá-la como um processo mais criador,

submissa a mecanismos internos. Nesse caso, aprender uma língua consistiria em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta de regras de formação dos enunciados.

A gramática gerativo-transformacional proposta por Noam Chomsky divide o conhecimento das línguas em dois níveis, fazendo uma distinção entre o conhecimento do sistema linguístico, que chama de competência; e de outro lado, chama de desempenho o uso que se faz desse sistema. A partir dessas definições, essa teoria linguística delimita como objeto de estudo a competência, lançando-se, deste modo, à tarefa da “descrição do conhecimento linguístico atingido por qualquer falante de qualquer língua”. (Negrão, Sher e Viotti, 2006, p. 97). A teoria linguística de Chomsky também foi chamada de mentalista ou cognitivista ao estabelecer uma relação entre língua e comportamento humano. As descrições sobre as línguas decorrentes dessa perspectiva devem resultar em teorias que expliquem o conhecimento semântico, sintático e fonológico sobre as línguas em geral, ressaltando o que elas têm em comum.

Contudo, argumentou-se que a visão cognitivista buscava explicar o fenômeno da linguagem excluindo uma parte fundamental para se compreender o fenômeno da linguagem, que é justamente o uso que se faz do sistema linguístico, ou seja, o desempenho. Na década de 70, o antropólogo Dell Hymes foi o primeiro a se posicionar a favor de uma teoria que explicasse a linguagem como experiência social (Baltar 2004, p.212). Hymes sugere o conceito amplo de competência comunicativa, que engloba diversas habilidades no conhecimento sobre as línguas, como linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (ibidem, p.211).

Este cenário de discussões teóricas sobre a aquisição da linguagem serviu como ponto de partida para que os linguistas aplicados reformulassem as bases teóricas do ensino/aprendizagem de LE, o que deu vida ao movimento comunicativo. Esse movimento foi caracterizado por uma preocupação em desenvolver abordagens de ensino centradas numa concepção de língua como interação social, como podemos ver em Berns (1994 apud Galloway 1993, s.p.):

[..] a língua é interação, é atividade interpessoal e tem uma relação clara com a sociedade. Nessa perspectiva, o estudo das línguas deve olhar para o uso (função) da língua em contexto, tanto no seu contexto linguístico (o que é dito antes e depois de um dado trecho de discurso) e seu contexto

social ou situacional (quem está falando, quais são seus papéis sociais, porque eles se reuniram para falar).¹²

Assim, os pesquisadores na área de LE viram na noção de competência comunicativa de Hymes um oportuno ponto de partida para abarcar a dimensão social do ensino/aprendizagem de LE. A partir disto, o conceito de competência comunicativa original foi sendo recontextualizado de acordo com a elaboração de novas teorias sobre a aquisição de LE (Leung 2005, p.124), ou seja, ele foi seletivamente apropriado e transferido de uma área do conhecimento (antropologia) para outra (ensino de LE).

Os pesquisadores pioneiros na adaptação do conceito de competência comunicativa para a área de LE foram Canale & Swain (1980, p. 30), que a descrevem em três níveis: a competência gramatical, que é o conhecimento sobre a estrutura da língua, a competência sociolinguística, que se refere a regras sociais de uso da língua e adequação, e é subdividida em dois conjuntos de regras, as socioculturais e as discursivas, e a competência estratégica, que tem a ver com recursos verbais e não-verbais que falantes usam para resolver mal-entendidos na comunicação. Segundo Canale & Swain (ibidem, pp. 31-2), este conceito de competência comunicativa que foi desenhado para o ensino de LE tem implicações “para a criação de programas de ensino de LE, metodologias de ensino, treinamento de professores e desenvolvimento de materiais”.¹³

A noção de competência comunicativa adquire então uma importância central na fundamentação de uma nova teoria sobre o ensino de LE, que resulta no desenvolvimento da AC, cujos principais objetivos, de acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 155), seriam:

- (a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas;
- (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas que reconheçam a interdependência entre língua e comunicação.

¹² No original: “language is interaction; it is interpersonal activity and has a clear relationship with society. In this light, language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (who is speaking, what their social roles are, why they have come together to speak)”.

¹³ No original: Adoption of the theoretical framework that we have proposed has interesting implications in four main areas of second language language teaching: syllabus design, teaching methodology, teacher training, and materials development.

Houve, então, pesquisadores que estudaram a proposta de Canale e Swain em viabilizar o conceito de competência comunicativa em todos os aspectos necessários, como programas, metodologias, treinamento de professores e criação de materiais. É o caso de Breen and Candlin (1980), que sugeriram um currículo comunicativo, com o objetivo de apresentar propostas para definir a natureza da AC. Os autores definem um conjunto de princípios que devem ser observados na criação de um currículo comunicativo: (1) a comunicação como o propósito principal, (2) as demandas dos aprendizes, (3) as contribuições iniciais que os alunos podem oferecer, (4) o processo de ensino/aprendizagem, (5) o papel de alunos e professores, (6) o papel dos conteúdos dentro do processo de ensino/aprendizagem, e (7) a avaliação.

Nessa perspectiva sobre o currículo comunicativo, Breen e Candlin entendem a metodologia de ensino/aprendizagem como um processo comunicativo em si, e apontam que a comunicação em sala de aula tem também características metacomunicativas, ou seja, neste contexto, os participantes devem analisar o conhecimento implícito nos textos com os quais interagem. Por isso, de acordo com Breen e Candlin, tanto a comunicação quanto a metacomunicação são práticas importantes em sala de aula. Eles também consideram que a autenticidade no ensino/aprendizagem de uma LE, uma das preocupações centrais na AC, depende de dois fatores: a sala de aula deve configurar, ao mesmo tempo, um laboratório e um observatório durante o processo de ensino/aprendizagem.

Já Nunan (1987) define a comunicação autêntica como um processo em que há uma distribuição de informação desigual, que deve ser negociada entre os participantes e há o direito dos interlocutores em decidir sobre a dinâmica de tal processo. Uma sugestão que Nunan faz para a promoção da autenticidade em sala de aula é que o professor faça perguntas aos alunos para as quais ele mesmo não tem a resposta.

Uma vez que a AC entende que a competência comunicativa é desenvolvida através da interação entre os alunos (Littlewood 2011, p. 547), seus princípios pedagógicos priorizam a flexibilidade e o foco no aluno. Littlewood (ibidem, p. 549) resume os princípios pedagógicos da AC: foco na mensagem, prática livre, assumir riscos, tarefas comunicativas como unidade básica de organização, o uso de conteúdo substancial para desenvolver a língua (temas como alimentação ou

transporte, por exemplo), processamento psicolinguístico, atenção à adequação da língua e oportunidades para que os aprendizes concentrem-se no próprio processo de aprendizagem.

Como a AC propõe que se mude o foco sobre o professor como figura central em sala de aula, passando a ver, ao invés disso, o aluno como participante ativo do processo de aprendizagem (Savignon 2002), é importante observar o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem, em que cabem ao professor as seguintes atribuições: coordenar as atividades para que elas sejam apresentadas coerentemente com vistas a uma maior habilidade comunicativa do aluno, possibilitar a interação independente entre alunos enquanto ele age como uma espécie de conselheiro, ao auxiliar os alunos quando necessário. Entretanto, é possível que em alguns momentos ele haja como ‘instrutor’, ao explicar novos tópicos linguísticos, controlar o desempenho dos alunos e avaliá-los (Littlewood 1981, p. 92).

Richards and Rodgers (2001, p.167) vêem que o professor na AC tem três papéis: ‘analista de necessidades’, “consultor” e ‘gerenciador de processos grupais’. Enquanto analista de necessidades, o profissional tem a responsabilidade de “determinar e responder às necessidades dos alunos”.¹⁴ Esta tarefa do professor pode ocorrer informalmente, através de conversas individuais com os alunos, onde serão identificadas as suas necessidades e objetivos de aprendizagem; e formalmente, como quando se utiliza algum instrumento de identificação de necessidades. Enquanto conselheiro, o professor serve como o exemplo de um comunicador bem-sucedido, fazendo uso de recursos tais como paráfrase, confirmação e *feedback*. Finalmente, como gerenciador da aprendizagem em grupo, ele tem a tarefa de organizar a sala de aula para facilitar a comunicação.

No que concerne à promoção de trocas autênticas entre alunos em sala de aula, é também importante, segundo Savignon (2002, p.12), maximizar o uso da LE em sala de aula, tornando-a a língua de instrução, principalmente em salas de aula onde professores e alunos compartilham a língua materna. Por isso, Savignon sugere que o uso exclusivo da LE em sala de aula é uma opção para promover a autenticidade no ensino de inglês.

¹⁴ No original: “The CLT teacher assumes a responsibility for determining and responding to the learner language needs”.

Os proponentes da AC consideram que essas posturas metodológicas, além de desenvolverem a habilidade da comunicação em LE de forma efetiva, garantem que os alunos se motivem a aprender LE, já que os programas de aprendizagem devem ser construídos a partir de suas necessidades e interesses (Breen e Candlin 1980). A vantagem de se promover um ensino centrado no aluno pelo professor facilitador, segundo Larsen-Freeman (2000) é o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação à própria aprendizagem.

De acordo com McKay (2003, p.108), muitos educadores de hoje concordam que o Ensino Comunicativo de Línguas tem sido a abordagem dominante na área de LE, por ser considerada a mais moderna e produtiva. Entretanto, se tem argumentado que há muitas interpretações possíveis para a AC. Em relação a esta questão, Littlewood (2011, p.541) considera a AC difícil de ser definida, assim como qualquer abordagem, pois, no seu ver, há muitas variáveis que se colocam entre “a concepção teórica, formulação explícita e aplicação prática”. Por isso, o autor diz que ‘AC’ pode ser considerado um termo ‘guarda-chuva’ para as práticas pedagógicas que buscam promover a habilidade de comunicação. No ponto de vista de Littlewood (ibidem), a AC continua ocupando um lugar central na área de ensino/aprendizagem de LE, pois serve como uma referência para o ensino de línguas no sentido de promover a habilidade comunicativa dos alunos, ao invés de ensinar formas descontextualizadas.

Apesar de a AC ser vista por autores como Littlewood (ibidem) como uma abordagem desejável em vários países, tanto nas escolas de línguas, quanto nas escolas de ensino regular, têm-se também discutido sobre a sua compatibilidade com as mudanças exigidas para a educação contemporânea. Abordarei esta questão no próximo item.

2.3 - PERSPECTIVAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE - A AC E O PÓS-MÉTODO

O ensino de línguas tem sido analisado na atualidade sob diferentes perspectivas. Uma delas é a AC, que continua ocupando um lugar de importância na área de ensino/aprendizagem de LE, pois esta abordagem é considerada uma referência neste campo de estudos, de acordo Littlewood (2011) e Spada (2007). De

acordo com Spada (*ibidem*), a AC rompeu com uma tradição de ensino pautada exclusivamente sobre formas linguísticas, dando lugar a uma prática voltada para os significados da LE, além de possibilitar uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem. Savignon (2002), Littlewood (2011), Spada (2007) consideram a AC uma abordagem ampla o suficiente para atender a diferentes contextos de ensino/aprendizagem, e eficaz para a aprendizagem da comunicação em LE na atualidade.

Por outro lado, a postura do pós-método (Kumaravadivelu 2006a) questiona as narrativas metodológicas na área de ensino/aprendizagem de LE que foram criadas até hoje. Nessa perspectiva, Kumaravadivelu (*ibidem*) usa o termo método para se referir aos métodos construídos por especialistas neste campo (incluindo-se a AC)¹⁵. Segundo Kumaravadivelu (2006a, p. 161), o que se consideram inovações dos métodos seriam novas combinações de procedimentos e princípios já conhecidos. Partindo-se do pressuposto de que há uma divisão no campo do ensino de LE, em que professores são responsáveis pelos procedimentos, enquanto pesquisadores estabelecem os princípios, Kumaravadivelu (*ibidem*) considera que um dos principais focos do pós-método é reestruturar tal relação.

Kumaravadivelu (2006b) traça um panorama da história do Ensino de Línguas, concentrando-se, principalmente, na AC, no ensino de línguas por tarefas (Task Based Language Teaching) e no pós-método. No caso particular do desenvolvimento e aplicação da AC em forma de métodos comunicativos, sua análise é tecida com base nos três princípios fundamentais da própria abordagem: autenticidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A questão da autenticidade refere-se ao objetivo de se promoverem situações comunicativas genuínas, que, nos princípios da AC, acontecem quando os alunos podem decidir quem diz o que, para quem e quando (Nunan 1987, p. 137). Porém, segundo Kumaravadivelu, o que se tem observado é que o foco do ensino de línguas estrangeiras continua recaindo sobre a forma, e a prática ainda é centrada em atividades de gramática.

Sobre a questão da comunicação genuína em sala de aula, Nunan (1987), assim como Kumaravadivelu (2006b), observou que, apesar dos professores investigados em sua pesquisa fazerem atividades no formato comunicativo, não houve muita interação autêntica em sala de aula, pois houve mais ênfase sobre a

¹⁵ A partir de agora, o termo método será utilizado conforme ele é definido por Kumaravadivelu. Nesta perspectiva, a AC é também considerada um método.

correção gramatical. A partir desta observação, Nunan concluiu que cabe aos professores, através de uma sensibilidade em relação ao que acontece em sala de aula, desenvolver estratégias para a comunicação autêntica.

A segunda questão colocada por Kumaravadivelu (2006a) é a da aceitabilidade, e diz respeito a uma idéia de inovação do Ensino Comunicativo de Línguas em relação aos métodos anteriores no que concerne a diferentes concepções de língua e às abordagens de ensino condizentes com elas. Richards e Rodgers (2001), por exemplo, consideram que a AC rompeu radicalmente com as abordagens tradicionais, porque partiu de uma visão de língua como sistema ou estrutura para outra de língua como veículo de expressão de significados funcionais.

Kumaravadivelu (2006a) concorda que os proponentes da AC tiveram sucesso na explicitação da relação entre formas linguísticas e suas funções, e na promoção da interação social entre os alunos na sala de aula. Apesar disso, o autor argumenta que a visão linear e gradativa sobre o ensino de línguas, comum aos métodos anteriores à AC, como o áudio-lingual, por exemplo, permanecem nesta abordagem principalmente por meio do “presentation, practice, production”, ou PPP, característico da metodologia comunicativa.

Em terceiro lugar, Kumaravadivelu (ibidem) pergunta se a AC, de fato, adaptável a diferentes contextos de ensino/aprendizagem. Embora haja opiniões como a de Savignon (2002, p.23), de que os métodos da AC continuarão sendo “explorados e adaptados”, Kumaravadivelu cita algumas pesquisas que consideram a AC inadequada a diversos contextos educacionais, e conclui que, apesar de algumas características positivas, a AC pode ser um exemplo de pedagogia que está fora de sintonia com as exigências locais linguísticas, sociais, políticas, culturais e educacionais.

Diante de tais questões que dizem respeito não somente à AC, mas ao conceito de método, Kumaravadivelu (2006b) aponta para a necessidade de se buscar uma alternativa ao método ao invés de métodos alternativos, postura essa que ele tem chamado de pós-método. Este pesquisador descreve uma mudança de paradigma na área de ensino de LE, que envolve a compreensão de língua como ideologia ao invés de sistema, e a ampliação dos limites da pedagogia de LE de questões exclusivamente linguísticas para englobar as dimensões sociais, culturais e políticas desta prática. Este novo olhar sobre o ensino/ aprendizagem de LE, aborda questões que, segundo Kumaravadivelu, não costumavam aparecer neste

campo, tais como a identidade e as crenças dos envolvidos e conhecimentos locais (ibidem, p. 71).

Assim como Kumaravadivelu (ibidem), Pennycook (2006, p.9) sugere um direcionamento crítico para a linguística, que envolve a reflexão sobre questões de poder e desigualdade, e no qual a língua passa a ser vista como prática local, ao invés de uma idéia de língua como sistema. Os resultados disso para a área de LA, segundo o autor, são: a) uma compreensão melhor das ideologias linguísticas, b) a superação da idéia de que se deve usar a língua em contexto, partindo, ao invés disso, para uma compreensão da inseparabilidade entre as noções de língua e contexto. Em outras palavras, não se ensina língua de forma contextualizada, pois qualquer prática linguística já acontece dessa forma, e c) a criação de políticas mais significativas para as práticas linguísticas locais no lugar de abordagens generalizantes.

As perspectivas críticas na LA (linguística aplicada crítica, a análise crítica do discurso e o letramento crítico) podem contribuir para a discussão de questões de identidade e poder na área de ensino/aprendizagem de LE. Entretanto, como vimos, o conceito de método de ensino de LE pode não estar totalmente em consonância com as perspectivas críticas, já que ele implica uma uniformização conceitual das noções de língua e de metodologia que deixa pouco espaço para a discussão sobre a heterogeneidade (Mascia, 2003, p. 136).

Para que a heterogeneidade seja contemplada no ensino/aprendizagem de LE, alguns pesquisadores na área de ensino/aprendizagem de línguas têm proposto uma mudança de foco, que envolve um questionamento contínuo sobre os conceitos de língua, ensino e aprendizagem nas práticas atuais. O quadro a seguir descreve a mudança de prioridades na área de LE (Canagarajah, 2005a, p. xxv):

DE	PARA
<ul style="list-style-type: none"> • “língua-alvo” 	<ul style="list-style-type: none"> • repertório
<ul style="list-style-type: none"> • texto e língua visto como homogêneos 	<ul style="list-style-type: none"> • texto e língua híbridos
<ul style="list-style-type: none"> • inserir-se numa comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • circular entre comunidades
<ul style="list-style-type: none"> • foco em regras na correção com base em convenções 	<ul style="list-style-type: none"> • foco em estratégias

• língua e discurso como estáticos	• língua e discurso em mudança
• língua dependente do contexto	• língua transformadora de contextos
• domínio de regras gramaticais	• consciência metalinguística
• texto e língua transparentes e instrumentais	• texto e língua representacionais

É possível notar, no quadro acima, que se parte de uma visão de língua como instrumento de comunicação, em que esta se coloca entre o sujeito e o mundo. A visão de língua que Canagarajah sugere, ao invés disso, é a de língua como constituinte e transformadora de realidades. De acordo com este autor, vivemos em uma época em que a comunicação acontece de forma híbrida, fenômeno este impulsionado pela globalização. Diante deste panorama, Canagarajah (2005a, p. xxviii) sugere uma pedagogia crítica de LE, que possibilite a transformação dos diferentes discursos, ao invés de uma pedagogia que categorize as habilidades de comunicação.

De um modo geral, as visões críticas no ensino de LE têm se voltado para a discussão sobre modos de se ensinar/aprender LE que levem em conta a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos neste processo e o seu potencial de transformar contextos, e não de apenas compreendê-los para adequar-se a eles.

No caso da LI, há uma dimensão particular a ser discutida, que é o uso global desta língua. Tal condição precisa ser problematizada nos espaços de ensino/aprendizagem de LI, principalmente em relação às associações que se fazem entre o conhecimento do inglês e status social (Kumaravadivelu, 2006a, p. 165).

Em relação à formação profissional do professor de LE, a pedagogia crítica no ensino de línguas sugere que as questões desta área sejam analisadas na sua relação com as práticas locais. Canagarajah (2005b, p. 4) explica o conhecimento local na área da educação se manifesta quando os profissionais desenvolvem estratégias para abordar problemas que não são conhecidos ou recomendados pelos especialistas da área. Dessa forma, os conhecimentos construídos localmente são fundamentais para a transformação das práticas educacionais, sendo que os professores são os principais agentes deste processo.

Prabhu (1990, p. 172) defende que a alternativa ao método na área de LE vem da análise do professor sobre as suas experiências, seu contexto de trabalho e dos recursos que ele tem disponíveis para resolver questões de sala de aula, o que ele chama de 'senso de plausibilidade'. Kumaravadivelu (2006b, p. 162) propõe que o pós-método deva se concentrar numa reestruturação da visão de ensino de línguas e de formação de professores que culmine numa pedagogia coerente. Por isso, este autor sugere três parâmetros pedagógicos para o ensino de LE: particularidade (envolve compreensão das exigências locais), praticidade (a reflexão e ação de professores) e possibilidade (identidade dos participantes e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem). Ao sugerir tais parâmetros, o autor (ibidem, p. 184) propõe uma pedagogia de LE que tenha em vista peculiaridades locais "linguísticas, socioculturais e políticas".

Para concluir, as visões críticas na pedagogia de LE implicam um olhar voltado para reflexão sobre a relação entre o local e global, ou seja, o ensino/aprendizagem de LE só pode ser condizente com as práticas locais se as próprias comunidades, com base nos modos locais de construção de sentidos, buscarem respostas para as questões com que precisam lidar (Jordão, 2006, p. 2)

2.4 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LI NA ESCOLA PÚBLICA

No que diz respeito à escolha de abordagens de LE em escolas regulares, e, mais especificamente, nas escolas públicas, a questão a ser discutida é se o ensino de LE nesses espaços tem as mesmas características e objetivos do ensino em escolas de línguas. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) consideram que há uma diferença fundamental entre os objetivos de ensino/aprendizagem em um e em outro espaço, pois a escola regular tem um compromisso com a formação cidadã dos alunos que vai além da tarefa de capacitá-los para usar a língua com fins específicos. Segundo o documento, para atender a este compromisso, a aula de LE precisa ser um espaço de reflexão sobre a relação entre o global e o local e sobre a heterogeneidade da linguagem e da cultura.

Compartilho de tal visão, ao considerar que a inclusão das LE na escola é fundamental na formação cidadã, pois estas disciplinas promovem um espaço de reflexão sobre diferentes procedimentos interpretativos e levam os alunos a se

posicionarem de maneira informada em relação às diversas visões de mundo que se lhes apresentam.

O ensino de inglês comprometido com a formação cidadã dos alunos também envolve uma reflexão de todos os participantes do processo de ensino/aprendizagem desta língua a questionar os próprios propósitos de ensiná-la e aprendê-la. Celani (2009) diz que a pergunta de hoje no campo de LE deve ser: “para que crianças e adolescentes precisam aprender Inglês? por que ele é necessário no currículo?”. Jordão (2004, p. 9) também enfatiza a importância de se discutir a questão da obrigatoriedade do inglês no ensino regular, ao se avaliarem os motivos da escolha dessa língua, discussão esta que deve ir além da mera justificativa do ensino de inglês como chave para oportunidades no mercado de trabalho.

Por isso, considero que esta disciplina precisa promover um questionamento contínuo sobre a sua própria função educativa e sobre os diferentes procedimentos interpretativos implícitos na aprendizagem de uma nova língua. Para que estas reflexões sejam possíveis nas salas de aula de LE, é necessário expandir a dualidade entre os saberes de dentro e fora da sala de aula, em que esta geralmente é um lugar de preparação para a comunicação no mundo real. Contudo, a sala de aula configura uma importante realidade de construção de sentidos e de transformação social, e não apenas a preparação para o mundo exterior a ela. Assim, Rajagopalan (ibidem, p.69) alerta para a urgência de se entender o ensino/aprendizagem de LE como um processo em que identidades são redefinidas, uma compreensão ainda mais importante quando nos damos conta que a realidade do mundo atual é multilíngue.

Ao se considerar este compromisso que a escola regular tem para a formação cidadã, o foco da disciplina de LE passa a ser oportunizar um espaço em que os indivíduos questionem as próprias visões de mundo, que são construídas na língua. Assim, no contato com a LE, o aluno poderá desenvolver a noção de que há diferentes procedimentos interpretativos que servem a diferentes contextos (Jordão 2004, p. 9). Dessa forma, a aprendizagem de uma LE oferece um grande potencial de promover tal diálogo. Em relação ao ensino do inglês, que é a LE escolhida pela maioria das escolas no Brasil, as OCEM (Brasil, 2006, p. 96) vêem no estudo desta língua a oportunidade para a reflexão sobre as diferenças entre valores globais e locais.

Para concluir, as perspectivas críticas na área de LE trazem à tona questionamentos sobre o papel educacional das LE no ensino regular, sobre as relações entre o local e o global e sobre a heterogeneidade da linguagem. Tais questões, sob uma abordagem crítica, precisam ser tratadas contextualmente, de acordo com as particularidades de cada comunidade escolar. Dessa forma, o conhecimento local produzido pelos que trabalham com o ensino de LE passa a ter papel fundamental na criação de práticas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de um olhar indagador sobre as questões de língua e identidade, uma percepção imprescindível para a formação de cidadãos capazes de transformar as suas realidades.

CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO ETNOGRÁFICA DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Este capítulo é dedicado à análise da experiência colaborativa que tive com a professora Neiva. Este trabalho atendeu a uma turma de alunos da sétima série de uma escola estadual. Estive presente na escola durante o segundo semestre letivo de 2009, do dia 27/08/2009 ao dia 10/12/2009, somando o total de 10 aulas e 7 encontros de preparação e diálogo durante as horas/atividade da professora. As aulas de inglês aconteciam uma vez por semana, e cada encontro tinha duração de duas horas. Além disso, visitei a professora nas suas horas/atividade para que pudéssemos planejar as aulas e discutir sobre as nossas percepções sobre as aulas anteriores. O foco desta pesquisa recai sobre a relação de colaboração entre professora-pesquisadora e sobre possíveis abordagens de ensino de LE, por isso, o efeito do trabalho sobre os alunos será abordado paralelamente ao foco principal.

Levando-se em consideração que essa pesquisa tem base na etnografia pós-moderna, é importante frisar que este texto não tem o objetivo de fazer um retrato realista da experiência em sala de aula, pois reconheço que o relato que aqui construo é permeado por diversas perspectivas sobre o que é o ensinar e aprender, o que é língua, o que é colaborar, tanto dos participantes da experiência quanto dos próprios leitores do presente texto. Minha expectativa é evocar neste texto as diferentes vozes que constituíram esta experiência na escola (Eisner, 1998). Em relação à visão de colaboração e grupo que permeia esta análise, destacarei a noção de zona interpretativa de Wasser e Bressler (1996). Já os entendimentos sobre metodologia de ensino de LE que permearam a experiência colaborativa serão discutidos principalmente sob a perspectiva de Kumaravadivelu (2006).

Identifico na experiência de colaboração com a professora alguns pontos centrais e interdependentes: (1) nossos entendimentos de colaboração e construção da experiência colaborativa ao longo do semestre e (2) nossas percepções sobre abordagens de ensino/aprendizagem de LI. No meu ver, estas questões se entrelaçaram porque o trabalho colaborativo envolveu principalmente a negociação entre diferentes visões sobre o espaço de sala de aula e sobre procedimentos metodológicos que julgamos mais ou menos adequados para aquele contexto. Num plano mais geral, a discussão sobre estas questões neste trabalho busca contribuir

para reflexões sobre adequação das narrativas metodológicas do ensino de LI, principalmente a AC, na escola de ensino regular atual e também sobre a importância de se entender a colaboração como um espaço de desenvolvimento profissional para todos nela envolvidos.

Uma das características etnográficas desta pesquisa foi o uso da triangulação ao diversificar os instrumentos de geração dos dados, para que as participantes pudessem lançar olhares diferentes sobre a experiência colaborativa. Assim, conduzi o registro da experiência na forma de anotações de campo sobre as aulas que ministramos juntas e sobre os encontros de preparação durante todo o trabalho, bem como na forma de e-mails trocados com a professora, também trocados ao longo da experiência, e de uma entrevista na qual a professora também fez perguntas a mim¹⁶ ao final da experiência, e de alguns materiais didáticos que produzimos juntas¹⁷. Os dados gerados através destes instrumentos de pesquisa permitiram ver a experiência de campo em dimensões diferentes, já que as anotações de campo serviram como espaço para registro de percepções da pesquisadora, enquanto os registros da troca de ideias sobre preparação de aulas foram úteis para fazer uma comparação entre as expectativas das professoras em relação às atividades preparadas e o desenvolvimento destas junto aos alunos. Já a entrevista entre professora e pesquisadora promoveu um diálogo sobre o resultado final da colaboração.

O contato inicial com a professora parceira foi através de e-mail, pois ela soube da proposta de colaboração no curso do NAP que ela frequentava, e então, me escreveu apontando o seu interesse em participar. Logo na primeira mensagem que a professora enviou, ela disse que via o trabalho colaborativo como um apoio para abordar problemas de desmotivação e indisciplina que enfrentava com suas turmas de 7ª série. Logo depois, conversamos ao telefone, quando a professora também mencionou que a experiência seria um desafio para nós duas, primeiro, porque ela disse que os professores geralmente se sentem desconfortáveis em receber pesquisadores ou estagiários em sala de aula, e em segundo lugar, porque eu também teria de me adaptar a um contexto de trabalho bastante diferente do meu.

¹⁶ Trechos desta entrevista estão no apêndice 4.

¹⁷ Amostras deste material estão nos apêndices 1,2 e 3.

Neiva citou exemplos de colegas que não permitem que suas salas de aula sejam visitadas, mas compreendi a posição destes professores e apreciei a assertividade da professora em levantar esta questão, pois compartilho da idéia de Wielewicki (2001) de que às vezes o pesquisador pode ser encarado como alguém que irá julgar a prática com base exclusiva na teoria, e, por isso, pode fazer críticas sobre a situação de sala de aula que não condizem com a realidade deste espaço.

Em minha primeira visita na escola, no dia 27/08/2009, fui recebida de forma muito amistosa por Neiva e seus colegas, na sala dos professores. Minha impressão da professora foi muito positiva, pois ela pareceu bastante motivada e envolvida não só com a sua disciplina, mas com as questões escolares mais amplas.

Enquanto conversávamos novamente sobre as turmas de 7ª série, principalmente sobre a 7ªB, os professores que estavam na sala entraram na conversa, surpresos porque Neiva estava me levando à 'pior' turma da escola, e a indagaram por isso. Ela respondeu que fazia isto para que eu visse a realidade. Contudo, um dos professores fez uma argumentação que me pareceu sensata, dizendo que a 7ªB, por ser a mais indisciplinada da escola, não seria uma representação da realidade, já que as outras turmas não eram assim. Embora eu tenha percebido o desafio de conduzir o trabalho nesta turma, diante dos comentários dos professores, busquei me manter coerente à proposta inicial, que era colaborar com a professora nas turmas por ela selecionadas.

Ao analisarmos a grade horária da professora, porém, vimos que ela teria aulas na 7ªA e na 7ªB no mesmo dia, e, a professora me deu a opção de escolher entre a 7ªA ou a 7ªB como locus de investigação; diante disso, me dispus a participar das aulas nas duas turmas, pelo menos a princípio. Ela também me mostrou o material didático que estava sendo trabalhado nessas turmas: um texto verbal impresso sobre a Índia, especialmente sobre algumas peculiaridades culturais deste país. Fiquei curiosa sobre a reação dos alunos em relação ao tema do texto e indaguei a professora, que respondeu que eles não se interessam muito pelo que esteja fora de seu mundo. Então, fiz uma visita às turmas no dia 01/09/2009 para conhecer melhor este mundo a que a professora se referiu, e foi a partir disto que a experiência em sala de aula teve início.

3.1. A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Foi no percurso de minha experiência como colaboradora na escola que percebi as questões que estavam assumindo significados importantes para o andamento do trabalho. Nesse sentido, concordo com Eisner (1998 p. 17), quando ele define experiência como “uma conquista cognitiva”. Segundo o autor, a experiência é “aprender a olhar os aspectos do mundo que são sutis e complexos”. Portanto, abordar a experiência colaborativa aqui é também experimentar uma interpretação possível sobre como se configuraram as bases deste trabalho e o seu impacto nos participantes. Além disso, me aproximo da visão de Lane (1984), que prefere ver o grupo como um processo de constante transformação e reformulação de crenças e pressupostos, que ocorrem no encontro de perspectivas diferentes e sempre em mudança.

Para construir uma análise da colaboração na escola, considero necessário um entendimento sobre o processo de negociação entre as colaboradoras, em que as representações comuns de ‘professora’ e ‘pesquisadora’ se transformaram em prol da criação de uma identidade do grupo de trabalho. Dessa forma, as indagações de Wasser e Bresler (1996) sobre a formação de uma identidade grupal, com base em seu conceito de zona interpretativa (ver item 2.1) servirão como critérios para a análise do trabalho colaborativo em questão, que será apresentada a seguir. Contudo, alterei a ordem das perguntas sugerida pelas autoras para uma melhor compreensão da experiência colaborativa tratada nesta dissertação.

3.1.1. Contextos disciplinares e institucionais dos membros

Tanto a professora como eu lecionamos inglês, mas cada uma num contexto de trabalho diferente. Como se pode ver nas OCEM, há uma diferença significativa entre o ensino/aprendizagem de LE em escolas de ensino básico, sejam elas particulares ou públicas, e em escolas de idiomas, assunto que já foi discutido na introdução desta dissertação. Por isso, professores que tenham tido experiências exclusivamente em um ou outro contexto de trabalho podem apresentar formações profissionais e concepções de ensino/aprendizagem de línguas bastante diferentes.

Apesar de algumas diferenças, o fato de eu ter tido a oportunidade de atuar como tutora no NAP me aproximou mais das questões pedagógicas do ensino de inglês na escola pública, e foi um espaço onde precisei refletir mais profundamente sobre a prática de ensino/aprendizagem de LE, principalmente no que concerne a uma visão minha de que nesta área era possível haver um eixo metodológico comum que poderia ser aplicado em qualquer local. Embora soubesse que as diferenças entre contextos de ensino/aprendizagem existiam, não as compreendia suficientemente. Por isso, o diálogo com as professoras e tutoras do NAP foi fundamental para que eu entendesse a dinâmica pedagógica particular do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública.

Como pesquisadora vinculada ao programa de mestrado na UFPR, percebi que a visão da escola pública como um contexto particular para o ensino/aprendizagem de LE exigia uma metodologia de pesquisa que me possibilitasse compreender, além das práticas pedagógicas do contexto de investigação, os critérios que norteiam as escolhas feitas pela comunidade escolar.

Em relação ao contexto institucional da professora, soube que ela leciona inglês em escolas públicas por aproximadamente quarenta anos, no ensino fundamental e médio. Durante este tempo ela tem se dedicado também a sua formação continuada, e o seu contato com a UFPR iniciou através dos cursos de formação continuada ofertados pelo NAP, que foi o local onde nos conhecemos. A professora é também uma pesquisadora ativa, que está sempre promovendo um diálogo entre os conhecimentos construídos na sua experiência docente e a sua formação continuada, seja no NAP ou nos cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação.

3.1.2. A colaboração como encontro de diferentes perspectivas pessoais e profissionais

Considero que a colaboração se transformou num espaço em que a professora e eu pudemos entrar em contato com as visões que uma e outra tinham sobre ensino/aprendizagem de LE. No presente item, meu foco é discorrer sobre os perfis pessoais e profissionais envolvidos neste trabalho, que ao longo da experiência dialogaram para formar uma identidade de grupo. Wasser e Bressler

(1996), no trabalho colaborativo que desenvolveram com docentes de diversas áreas de artes, como música, dança, artes plásticas, perceberam a heterogeneidade de discursos e de crenças que cada profissional trazia para o grupo de estudos do qual participavam. Dessa forma, cada professor-pesquisador considerava certos aspectos da prática docente mais 'cruciais' do que outros, de acordo com sua área de atuação. As autoras, como líderes do grupo, mediavam o encontro de perspectivas diferentes dos docentes.

No caso da experiência colaborativa que apresento nesta dissertação, a professora e eu tínhamos a mesma formação acadêmica, já que nós duas somos graduadas em Letras. Porém, conforme mencionei no item 3.1.1, o fato de a professora ter um longo histórico profissional na escola pública, e eu, experiência em ensino nas escolas de idiomas, fez com que algumas visões nossas sobre o ensino de línguas diferissem.

Em relação ao percurso profissional de cada participante, a professora regente da turma tem muito tempo de trabalho em sala de aula. Durante sua trajetória profissional, ela sempre se dedicou a sua formação continuada, participando de cursos e eventos cujo foco é o ensino de LE. Além disso, ela se envolve de forma ativa na associação de moradores do bairro onde vive e leciona, e está sempre buscando fazer relações entre o seu percurso de formação continuada e o contexto em que trabalha.

Notei na experiência colaborativa que a professora busca sempre um diálogo com seus colegas de trabalho. Na entrevista que fizemos, ela disse que sempre compartilha as atividades que está desenvolvendo com os outros professores, e que, embora ela pense que alguns possam não ver muito sentido nisso, também diz que outros acabam aproveitando suas idéias para as próprias salas de aula. Assim, pareceu-me que a professora acredita que, embora a sua ação no espaço escolar não tenha resultados imediatos, ela pode trazer transformações de forma indireta e até mesmo imprevisível. Um exemplo do efeito indireto das intervenções da professora é uma conversa que presenciei na sala dos professores, em que uma funcionária da escola dizia à professora que aprendeu com ela algumas estratégias para dialogar com o seu filho adolescente, e a agradeceu por isso.

Na entrevista, momento em que nós fizemos perguntas uma à outra, (apêndice 4) a professora mostrou estar consciente de que a sua prática pedagógica é diferente do

que se faz geralmente nas aulas de LE. Na sua pergunta, ela definiu seu trabalho nas seguintes palavras:

Como você vê o meu trabalho, no sentido de procurar ensinar a língua inglesa, mas ao mesmo tempo dando lições de cidadania, esse lado que normalmente eles [os alunos] têm bastante carência?¹⁸

A definição da própria prática pedagógica que a professora faz é bastante coerente com o que ela faz em sala de aula, como veremos nos próximos itens. Sua abordagem de trabalho demonstra um longo processo reflexivo em que ela, ao mesmo tempo em que está alerta para diferentes perspectivas pedagógicas, mantém uma prática sólida, construída durante anos de experiência. A professora, ao sempre apresentar aos alunos o diálogo entre visões globais e locais, parece ter um entendimento aprofundado da necessidade de se educar para e na cidadania que Alarcão (2002, p.22) aponta:

[...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com o desenvolvimento humano, social e ambiental.

A minha experiência como professora é bem mais recente. Antes do trabalho nesta escola tinha lecionado no CELIN-UFPR¹⁹ por cinco anos, além de ter atuado como tutora no NAP-UFPR no ano de 2009. Já o meu primeiro contato com o ensino de inglês nas escolas públicas aconteceu nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Línguas e Prática de Ensino que cursei na graduação, que me instigaram a entender melhor o ensino de LE na escola pública, principalmente as diferenças deste espaço em relação às escolas de idiomas.

Ao mesmo tempo, as reuniões pedagógicas no CELIN- UFPR e no NAP-UFPR também foram importantes para me despertar o interesse sobre as diversas perspectivas críticas de ensino de LE, entre elas a pedagogia crítica e o letramento crítico. Preocupava-me em entender de forma mais ampla a situação do

¹⁸ Extraído da entrevista (apêndice 4).

¹⁹ O CELIN-UFPR é um espaço de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, em que se oferecem cursos de línguas estrangeiras à comunidade, no formato de cursos de extensão.

ensino/aprendizagem de LE no Brasil, principalmente os pressupostos comuns sobre a importância de se aprender inglês atualmente e sobre a função do ensino de LE na escola pública. Eu pensava que este entendimento era importante para o meu trabalho, porque os alunos que procuram o curso de inglês em escolas de idiomas, em sua maioria, tiveram contato com o inglês na escola regular, seja particular ou pública, e, por isso, essa experiência pode ter moldado as suas visões sobre a aprendizagem desta língua.

O trabalho colaborativo como escolha metodológica surgiu nos diálogos com minha orientadora, quando lhe expliquei que meu objetivo era fazer uma pesquisa em que eu pudesse participar mais ativamente da rotina escolar junto com a professora. No mesmo ano em que ingressei no mestrado, comecei a lecionar no NAP-UFPR, onde encontrei interlocutoras para minhas indagações a respeito do ensino na escola pública, que foram tanto as colegas tutoras quanto as colegas professoras.

Acredito, portanto, que houve afinidade nas perspectivas profissionais e motivações pessoais das participantes do grupo de colaboração formado pela professora e por mim, principalmente no que concerne a uma postura questionadora de ambas em relação às práticas pedagógicas de LE. Os contrastes de visões que foram surgindo ao longo do percurso tiveram que ver, principalmente, com o fato de eu ser uma professora iniciante num contexto de ensino bem específico. Levei para o espaço de investigação algumas crenças sobre a possibilidade de uma uniformidade metodológica para o ensino de inglês, apesar das diferenças entre o ensino na escola de línguas e da escola regular, o que será problematizado com mais profundidade no item 3.2.

Espero assim ter descrito a tessitura das diferentes perspectivas pessoais e profissionais de cada participante. Além de revelar várias particularidades das trajetórias das participantes, este encontro também diz muito sobre a relação que tem sido construída historicamente entre o pesquisador da universidade e o professor da escola. Discorro sobre este assunto neste item porque os contextos institucionais das participantes tiveram grande importância nas impressões que tínhamos uma da outra.

Conforme vimos na introdução deste capítulo, o contato inicial com a professora foi um momento de algumas incertezas, principalmente por um receio meu de que, enquanto pesquisadora, além de alterar a rotina de sala de aula, ainda

teria pouco a oferecer para a resolução de problemas imediatos. Embora a proposta do trabalho colaborativo pareça diferente de procedimentos metodológicos convencionais de pesquisa, há a possibilidade de os professores participantes podem não acreditarem que isto lhes seja útil.

Sobre a questão da presença do pesquisador em sala de aula, as pesquisadoras Mattos (1995) e Chalu (2009), que desenvolveram trabalhos colaborativos com docentes, mencionam o desafio de se estabelecer uma relação de confiança com os professores parceiros no sentido de mostrar que a intenção é vivenciar as questões de sala de aula junto com os colaboradores, rumo a um entendimento maior sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional que a colaboração pode trazer.

Numa entrevista que foi realizada com a professora Neiva ao final do trabalho colaborativo aqui apresentado (apêndice 4), ela fez uma colocação que ilustra bem a sua visão sobre o papel da colaboração como um espaço de aprendizagem onde acontece uma integração entre universidade e escola, que transcrevo a seguir:

Eu acho bacana que isso aconteça, porque na teoria, é uma coisa, quando o professor da universidade trabalha com os alunos a teoria, sobre como é lá na escola e sobre como você vai fazer e como você vai trabalhar as suas aulas, é diferente de você vir e ver com seu próprio olho, e sentir, né, a situação ali, estando presente, estando trabalhando, eu acho que precisa mesmo esse trabalho, a universidade tem que investir mais, a academia tem que investir mais nesse trabalho, colocando os professores, os alunos, aluno-professor, professor-aluno, à disposição nas escolas para dar esse, para ter essa experiência, acho muito válido porque o professor que vier vai ter mais, mais experiência mesmo do trabalho e uma visão melhor do que é a escola, né, a escola pública, ou mesmo a escola particular, porque os problemas são bem semelhantes, né.

Concordo com o ponto de vista da professora sobre a necessidade de que haja mais parcerias semelhantes entre universidades e escolas, e observo que houve, ao final da experiência, uma mudança da sua opinião sobre o trabalho que desenvolvemos juntas uma vez que, no início, a própria professora pontuou o desafio de se ter uma presença desconhecida na sua sala de aula.

Ressalvo que não vejo a colaboração como única maneira de o pesquisador estabelecer um contato significativo com as realidades da prática docente. Também as investigações em que o pesquisador somente observa a prática, ou propostas de grupos de estudo entre pesquisadores e professores podem promover uma relação de diálogo que promova a aprendizagem dos participantes.

3.1.3. Entendimentos sobre a função da colaboração para a aprendizagem do grupo

Neste item, trato do processo de construção de significados sobre os propósitos da colaboração para a aprendizagem do grupo²⁰. A colaboração iniciou no encontro de perspectivas e experiências de vida diferentes, que se entrelaçaram e assim deram corpo a um processo grupal bastante dinâmico. Como Mizukami et al. (2000, p.107) apontam, os dois processos envolvidos na colaboração pesquisador-professor, um de inserção do pesquisador no espaço escolar, e outro de elaboração de um programa de desenvolvimento profissional, apresentam um 'equilíbrio instável', que vai sendo sustentado pela participação ativa dos envolvidos. Na colaboração, estes dois processos acontecem quase simultaneamente, já que a tomada de decisões sobre as próximas ações conjuntas sempre depende de nosso entendimento sobre as ações anteriores.

Chaluh (2009, p.234) nos chama a atenção para o fato de que a colaboração entre professores e pesquisadores não se limita ao planejamento de ações concretas de sala de aula, mas promove, principalmente, um processo de aprendizagem em colaboração. No seu trabalho com uma professora de ensino fundamental, ela considera que as duas puderam refletir sobre as suas práticas de sala de aula e sobre práticas de pesquisa.

O que eu entendia inicialmente como trabalho colaborativo fica explicitado no e-mail de convite que enviei aos professores do NAP. Nele, expus que o trabalho colaborativo fazia parte de uma pesquisa de mestrado, e que ele tinha como objetivo favorecer uma participação mais ativa do pesquisador, já que ele não seria somente um observador, mas um agente no espaço investigado. Além disso, eu afirmava que a colaboração poderia ser proveitosa para o professor na medida em que ele teria um interlocutor imediato para as questões de sala de aula.

A resposta de uma professora que recusou a proposta vale ser mencionada aqui, pois ela revela um entendimento sobre o pesquisador de LE no espaço escolar como alguém que não entenderia as escolhas metodológicas de quem vive a prática de sala de aula. Era uma professora que fazia parte do grupo em que eu era a tutora no NAP, e ela argumentou que, além de impedimentos práticos, como disponibilidade de tempo, a sua aula era muito pautada em estruturas e regras da

²⁰ Utilizarei também o termo "grupo" para me referir à parceria entre a professora e eu.

língua, o que dificultaria a condução de atividades como diálogos e conversação. Chegou até mesmo a oferecer algumas aulas suas para que eu mesma aplicasse as atividades, sem a sua participação.

É relevante observar que não mencionei no convite o tipo de atividade ou abordagem que seriam adotados, então acredito que a recusa da professora foi resultado de uma leitura que ela fez sobre o meu perfil de trabalho, já que discutíamos, nos encontros do curso de extensão do NAP, a possibilidade de se trazer à sala de aula da escola pública atividades de conversação e trabalho em pares, ao que me mostrei favorável nos encontros que tivemos.

Os argumentos da professora mostram uma visão da colaboração como um elemento que pode modificar o ambiente de sala de aula de forma negativa, ao invés de uma oportunidade de aprendizagem em grupo. A recusa do professor nestes casos é compreensível para mim, e foi importante para que eu questionasse os meus próprios objetivos na pesquisa escolar. Uma situação parecida é a que Chaluh (2009, p.226) expôs em seu artigo sobre um trabalho colaborativo que propôs a uma professora, que aceitou o convite, mas lhe fez a seguinte pergunta: “Você vai vir para pesquisar ou para me ajudar?”. É possível observar, nas falas das duas professoras, a ideia de que pesquisa e ensino não costumam caminhar juntos.

No caso da colaboração tratada nesta pesquisa, apesar de Neiva ter afirmado que se sentiu desconfortável em relação a uma pessoa ‘estranha’ em sala no início, este desconforto foi amenizado pelo fato de a professora ver na colaboração um auxílio para lidar com os problemas que estava enfrentando. Por isso, notei que a professora tinha objetivos claros e específicos em relação à função da colaboração, que se aproximavam muito de minha proposta de trabalho de me colocar como interlocutora das questões de sala de aula que o professor considerasse mais relevantes naquele momento.

Ao longo do trabalho, os entendimentos sobre a função da colaboração como ferramenta de aprendizagem foram sendo transformados por nós duas. Vejo que no início da experiência, nós atribuímos alguns significados sobre o propósito da colaboração, que tinham a ver principalmente com uma noção de complementaridade de nossos saberes. Vimos que a colaboração poderia ser um espaço para somarmos diferentes estilos de ensinar/aprender, o que esperávamos que contribuísse para uma prática conjunta diversificada. Tal perspectiva se assemelha muito ao que Martins (2002, p. 234) aponta como sendo um benefício da

colaboração entre professores: ela é uma sistematização da prática docente que pode resultar na elaboração de atividades que sejam significativas para os alunos.

Diferentemente do formato tradicional de pesquisa na escola, em que o pesquisador tem uma função de observador, o trabalho colaborativo como forma de pesquisar a sala de aula é uma proposta que desafia a atribuição usual de papéis entre professor e pesquisador em sala de aula. As múltiplas funções que a colaboração exige do pesquisador são assim descritas por Chaluh (2009, p.228):

Uma questão que começou a me preocupar foi como ocupar o lugar de uma pesquisadora que ajuda. O que seria ajudar a professora? Ser uma pesquisadora que ajuda implicava pensar em uma pesquisadora comprometida tanto com a professora, como com os seus alunos, com a escola.

Minha impressão sobre ser professora e pesquisadora se aproxima muito dos questionamentos que Chaluh coloca. A preocupação em não desapontar a colega e estabelecer confiança foi uma constante durante o nosso trabalho, já que eu busquei me adaptar à prática já estabelecida pela professora naquela sala. Mattos (1995), em um texto que relata a experiência colaborativa de uma equipe de pesquisadores da qual fazia parte e uma professora de ensino fundamental, aponta também que um dos maiores desafios do pesquisador é estabelecer um diálogo aberto com o professor, e ao mesmo tempo cuidar para que ele não desista da parceria.

No caso do trabalho colaborativo em questão, acredito que nós duas tivemos flexibilidade em relação às idéias uma da outra. Inclusive, na entrevista que me concedeu ao fim da experiência, a professora afirmou que a minha participação foi de bastante ajuda, já que nós nos afinávamos na preparação das aulas, além de encontrarmos estratégias em conjunto na organização da sala de aula. Ela relatou ter percebido depois de algumas visitas que eu estava conectada com o trabalho da escola, o que facilitou minha integração dentro daquele espaço.

Neiva, ao avaliar o nosso trabalho em conjunto durante a entrevista, observou que a colaboração é uma oportunidade de aprendizagem na experiência, que é fundamental para os 'alunos-professores' das universidades. Além disso, no ver da professora, a colaboração comigo também contribuiu para uma prática de sala de aula mais diversificada, por causa das estratégias que desenvolvemos juntas. Ela

também disse que ficou mais fácil atender à turma em dupla, pois nós geralmente dividíamos a turma em dois grupos e cada uma ficava responsável por monitorá-los.

Na minha análise da função da colaboração, creio que o papel mais 'estrangeiro' que precisei assumir nesta experiência como professora foi o de mantenedora da disciplina em sala de aula, já que não tinha precisado fazer isto ao longo de minha experiência docente, a qual aconteceu num espaço em que os alunos mantinham certos códigos de adequação, como, por exemplo, evitar falar ao mesmo tempo em que o professor, respeitar o espaço dos demais colegas e fazer as atividades propostas. Entretanto, os alunos daquela turma exigiam algumas medidas do professor para que a aula transcorresse conforme o planejado. Na maioria das vezes, era a professora regente quem os lembrava de algumas regras de comportamento de sala de aula, e, em algumas vezes que precisei fazê-lo, fiquei indecisa sobre qual era a melhor maneira de me colocar nesta função, já que o fato de compartilhar a sala de aula com a professora regente me fazia ponderar bastante sobre a maneira como deveria agir. A própria professora era bastante cuidadosa em sua forma de disciplinar os alunos, buscando sempre explicar a eles os motivos pelos quais eles precisavam se adequar a algumas diretrizes. Numa retrospectiva que faço da necessária função de disciplinadora na prática docente, vejo que a minha postura foi hesitante em relação a esta questão, e que deveria ter me posicionado mais ativamente na administração dos problemas de sala de aula. Penso que assim teria sido mais participativa na resolução das questões apontadas como problemáticas pela professora no início da experiência (falta de interesse e indisciplina).

É possível que a própria Neiva tenha percebido que esta era uma questão importante para mim, quando me perguntou na entrevista realizada ao final da experiência se o trabalho na 7ª série A tinha sido um desafio para mim. Eu respondi a ela que o compartilhamento da autoridade em sala de aula realmente foi um desafio, porque foi necessário um tempo para que todos se acostumassem com a minha presença: afinal, eu era também uma professora? O que eu podia esperar ou pedir aos alunos? Foi necessário um tempo de adaptação, e, depois de dois meses de aula, acabamos chegando a um certo equilíbrio, mas que exigia um estado de alerta para que fosse mantido. Em outras palavras, a minha presença demandou constante reflexão sobre o meu papel na sala de aula, de minha parte, da professora e dos alunos. Contudo, na entrevista, a professora considerou que, depois de algum

tempo, os alunos acabaram me vendo como uma amiga e tiveram bastante liberdade para conversar comigo.

Ter entrevistado e sido entrevistada por Neiva foi muito importante para que pensássemos juntas sobre este aspecto delicado da colaboração que é o compartilhamento da autoridade em sala de aula. Além disso, a entrevista em que nós duas fizemos perguntas uma a outra possibilitou que o trabalho conjunto de construção de significados sobre a colaboração tomasse corpo também neste momento. Por isso, concordo com Mattos (1995, p. 112), quando ela aponta que a pesquisa etnográfica sobre o trabalho colaborativo, por implicar que tanto o pesquisador quanto o professor são participantes ativos, deve lançar mão de procedimentos que revelem tal aspecto de construção conjunta de sentidos: “Em colaboração, (...), a agenda deve ser de ambos [professor e pesquisador], que em diálogo, sistemático (entrevista) ou não, conversam e contam histórias que ambos partilharam no trabalho de campo.”

Espero assim ter traçado para o leitor o percurso de aprendizagem que Neiva e eu percorremos durante a experiência colaborativa. Numa perspectiva mais ampla, pode-se dizer que nós duas compartilhamos o papel de professora, no qual também estão implícitas as funções de pesquisadora, monitora e disciplinadora. Foi nesta dinâmica que surgiram questionamentos que nos levaram a expandir nossos olhares sobre a função da colaboração, sobre os diferentes papéis que íamos assumindo para lidarmos com as questões de sala de aula. Cada tarefa diferente que assumíamos como colaboradoras exigia que lançássemos um olhar crítico sobre nós mesmas e uma sobre a outra.

3.1.4. Exploração de ideias no grupo

Wasser e Bressler (1996) fazem duas perguntas para tornar possível um esboço de como novas idéias são abordadas dentro de um grupo: (1) como se dá o processo de exploração de ideias? (2) quais são as circunstâncias em que as ideias são aceitas ou recusadas? Neste item, reflito sobre ambos os processos de forma conjunta. Além disso, detenho-me a analisar com maior detalhe a aplicação de algumas ideias em sala de aula e os seus resultados.

Na experiência em questão, Neiva e eu explorávamos ideias sobre as atividades que faríamos e sobre o resultado de algumas ações conjuntas em sala de aula. Isto acontecia durante as visitas que eu fazia durante a hora-atividade da professora ou nos e-mails que trocávamos.

De maneira geral, durante o processo de exploração de ideias, a professora e eu percebemos muitas afinidades em nossas percepções sobre a prática de ensino de LE. Neiva é muito experiente e sensível às necessidades do contexto em que trabalha, além de parecer bastante receptiva a estratégias pedagógicas diferentes da sua. Quanto a mim, estava muito interessada e motivada em atuar como docente num contexto de trabalho diferente do meu.

Passo, agora, a descrever algumas situações específicas de exploração de idéias em grupo. Na reunião que tivemos durante a hora-atividade, no dia 04/09/2009, a professora mencionou que estava frequentando um curso de produção de materiais didáticos no NAP- UFPR, e que suas colegas de equipe escolheram o tema 'FASHION' para desenvolver seu trabalho. A professora disse que buscaria aprofundar melhor o tema nos materiais que ela produziria, ao focar questões relativas à auto-imagem dos alunos, e que dessa forma conseguiria 'polemizar' mais o tópico. Foi então que sugeri que aproveitássemos este tema também para o desenvolvimento de nossas aulas, ao que a professora se mostrou entusiasmada. Logo depois, fomos ao laboratório de informática para pesquisar conteúdos sobre auto-imagem.

As reuniões subsequentes foram oportunidades para que nós conhecêssemos melhor as perspectivas sobre ensino de LE uma da outra. Como eu já tinha observado algumas aulas da professora, me chamou a atenção o fato de o texto em inglês ser usado por ela como uma espécie de introdução a um tópico 'polêmico' a ser discutido com os alunos, em português. Apesar disso, quando sugeri à Neiva neste encontro atividades que envolvessem mais produção oral em inglês, ela aceitou prontamente a idéia.

A professora foi flexível em relação às ideias que eu lhe apresentava, o que acabou dando forma a uma dinâmica de exploração de idéias bastante particular, já que, num primeiro momento, eu sugeri atividades em que os alunos trabalhariam mais a produção oral nos moldes da AC, ou seja, através de conversa em duplas ou jogos. Quando chegamos à sala para a condução da atividade descrita acima, no dia 07/10/2009, ela pediu que os alunos formassem um círculo com as carteiras,

mudando assim a disposição normal de carteiras em fileiras. Embora tenha havido resistência por alguns alunos, depois de alguns minutos tínhamos um círculo formado. Como eu sabia que Neiva desejava problematizar o tema ‘aparências’, além da prática das formas da língua, no início da aula apenas observei a maneira como ela introduziu a atividade aos alunos. Então, a professora ia traduzindo os adjetivos de descrição que estavam na folha de atividade que distribuímos, e fazendo comentários e perguntas em português para instigar a reflexão dos alunos sobre o tema, quando mostrou uma fotografia de um homem com trajes típicos e perguntou “Por que ele está se vestindo assim?”²¹, ao que uma aluna respondeu “De acordo com a cultura dele.” Além disso, enquanto traduzia as palavras de descrição física, ela perguntou: “Todas as pessoas na foto são good-looking?” Alguns alunos responderam que não. Quando os alunos tinham ouvido a tradução de todas as palavras, a professora passou a perguntar “quem tem brown hair?” ou “quem tem dark skin?”.

Na próxima etapa da aula, os alunos deveriam fazer uso das expressões relacionadas à aparência, ao descreverem o restante das fotos em pares, perguntando uns aos outros: What’s he/she like? Foi neste momento em que participei mais ativamente, monitorando e oferecendo ajuda aos alunos que queriam saber mais palavras relacionadas ao assunto, e os encorajando a continuarem concentrados na atividade, já que muitos se distraíam, porque a atividade era mais livre e exigia movimentação pela sala de aula.

Esta aula foi muito importante para que eu notasse as diferenças das idéias de Neiva com relação às minhas, porque foi um momento em que fiquei mais responsável pela produção do material didático para esta aula, enquanto a professora fez sua própria leitura deste material de acordo com a sua perspectiva pedagógica, enfatizando mais o assunto da aula do que produção na língua estrangeira. Este momento da colaboração, embora tenha revelado divergências no nosso modo de conceber a dinâmica das aulas de inglês, também mostrou a flexibilidade de Neiva em manter o seu estilo de ensino na atividade ao mesmo tempo em que cumpria o que planejamos em conjunto.

Por outro lado, em vista do meu histórico como professora em escolas de línguas, pensei que o resultado desta aula ficou aquém das minhas expectativas no

²¹ Excerto extraído das anotações de campo.

que concerne à produção linguística, principalmente porque estava habituada a acreditar que uma atividade nos moldes comunicativos pudesse ser bem sucedida em qualquer contexto, conquanto o professor fornecesse recursos suficientes para que os alunos tivessem a produção esperada para uma aula. Produzi várias anotações de campo ilustrativas de meu ponto de vista, como a do dia 07/10/2009: “Fiquei com a impressão de ter sugerido algo não-factível”.

A minha expectativa era que, ao final da aula, os alunos fossem capazes de produzir sentenças e palavras de forma acurada e que tivessem recursos suficientes para conversar sobre aparência física em LE, mesmo que de forma simplificada. Por isso, depois daquela aula pensei que a atividade não tinha sido planejada adequadamente, principalmente após a aula do dia 14/10/2009, quando os alunos deveriam desenvolver um pequeno texto sobre respondendo à pergunta “What’s an attractive man/woman for you?”, quando a maioria escreveu este pequeno texto com algumas inadequações, e alguns acabaram escrevendo tudo em português. Imaginei que eles não tivessem entendido o que deveriam fazer ou que não tivessem tido na aula recursos linguísticos suficientes para fazê-lo. Na reunião que tive com a professora no dia 16/10/2009, indaguei-a sobre a sua impressão da produção oral e escrita dos alunos e ela respondeu que estava dando muito certo e que os alunos estavam aprendendo muito. Em relação aos alunos que escreveram o texto em português, ela pensou que estes são os menos interessados, mas que nem por isso deixaram de aprender um pouco da língua nas aulas.

Entretanto, me pareceu que eles se dispersaram bastante durante a atividade. Considero, então, que a postura de Neiva em permitir que eu experimentasse algumas estratégias pedagógicas diferentes junto aos alunos foi muito importante para que eu mesma compreendesse, através da experiência, que alguns procedimentos comuns nas escolas de línguas podem não ser adequados ao ensino de inglês na escola pública. Para se trabalhar neste espaço, ponderei que é pouco produtivo esperar dos alunos uma postura semelhante ao do público das escolas de línguas para que a prática pedagógica seja bem sucedida. Ao invés disso, o planejamento das aulas deve levar em conta o fato de que o público de alunos da faixa etária de 13 a 16 anos exige estratégias pedagógicas diferentes. Tal reflexão me levou a olhar com cuidado as motivações da professora em construir a sua prática pedagógica de forma particular, usando a língua materna como recurso

central para as discussões sobre o texto em inglês²², e trazendo temas que dissessem respeito às realidades dos alunos de forma direta, o que, no meu ver, difere de procedimentos sugeridos pela AC, com os quais estava mais familiarizada.

Tendo compreendido a necessidade de uma dinâmica de aulas diferente da qual estava habituada, me encontrei com a professora no dia 23/10/2009 para prepararmos uma atividade sobre uma música que tratava de aparência e relacionamentos. Decidimos juntas fazer uso da tradução na atividade, estratégia essa bastante comum na prática da professora, e assim, sugeri a ela, via e-mail (apêndice 3), um questionário em português, para que os alunos explorassem as idéias da letra da música. O momento de negociação sobre esta aula foi assim registrado nas anotações de campo, no dia 23/10/2009:

Eu e a professora discutimos sobre qual a maneira de trabalhar com a música. Como a letra tem muito vocabulário novo, vamos ter que explicá-la. A Neiva sugeriu que eu fizesse essa parte da explicação da letra. Pensamos em ir parando a música e discutindo. Este é um formato de exercício que é bem o estilo da professora, mas é algo novo para mim.

Esta atividade, realizada no dia 28/10/2009, foi quase toda conduzida por mim e monitorada pela professora, na qual os alunos participaram ativamente e se mostraram muito motivados. Esta foi uma experiência que me proporcionou uma compreensão maior de dois aspectos do trabalho da professora com aquela turma: primeiro, sua sensibilidade em relação às necessidades e motivações da turma, já que os alunos participaram muito naquele formato de atividade; e em segundo lugar, entendi a cultura de sala de aula que já havia sido estabelecida antes de minha chegada, em que o professor era a figura central das aulas, e em que a língua materna era utilizada para a interação com os textos.

No processo de exploração de ideias, foi possível perceber o modo sutil de Neiva em me fazer compreender melhor as suas ideias sobre a prática pedagógica naquele contexto. Pareceu-me que o caminho que ela encontrou para expor as suas ideias foi pouco convencional, pois, ao invés de me convencer verbalmente de que as atividades que eu propunha não seriam adequadas, ela me permitiu que eu colocasse em prática as estratégias pedagógicas com as quais estava habituada num contexto que ela sabia ser diferente do meu. No fim, considerei que o modo em

²² Sobre o uso de língua materna na AC, ver item 2.2, Savignon (2002).

que a professora me apresentou suas idéias, por ter acontecido na experiência, foi mais eficaz para meu entendimento do que é produtivo ou não naquela sala de aula do que se ela tivesse apenas exposto as suas idéias verbalmente. Este momento significou uma aproximação maior entre as nossas formas de trabalhar com o inglês em sala de aula.

Ao analisar a experiência no que diz respeito à exploração de ideias em grupo, e em que circunstâncias as idéias foram aceitas ou rejeitadas, considero que tal processo, embora tenha sido em geral harmonioso, eu, como a participante nova naquele contexto, precisei reformular os meus pressupostos sobre a prática de ensino de inglês, principalmente porque a minha experiência como professora tinha sido limitada a um contexto muito específico, ou seja, o de institutos de idiomas. Por isso, a prática da professora foi, para mim, um exemplo sobre as ideias que seriam mais ou menos produtivas junto aos alunos. Já a professora apontou na entrevista que as sugestões de atividades oferecidas por mim foram muito úteis e motivaram os alunos.

Entretanto, acredito que foi mais fácil a negociação sobre as atividades e o planejamento das aulas do que dialogar sobre assuntos como o comportamento dos alunos, e os diferentes pontos de vista que cada uma tinha sobre desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem de LE. Vejo houve menos ênfase na troca de ideias sobre tais temas por nós duas. Na entrevista, a professora relatou que sua maior preocupação em relação a minha presença era exatamente a minha reação a um ambiente de ensino/aprendizagem com uma dinâmica diferente da qual eu estava acostumada, conforme é possível ver na transcrição abaixo:

A minha preocupação era também que você se assustasse com o movimento de sala de aula, porque você está acostumada com outro tipo de clientela, né, uma outra dinâmica de sala de aula, e, de repente, o que você ia pensar desse comportamento ali dos alunos, porque eles sempre são agitados, às vezes são irreverentes, e às vezes a gente faz um pouco o papel de bobo ali na frente deles, né. A gente sabe o que tá fazendo, e a gente contorna a situação, porque sabe que isso é passageiro e que amanhã ele vai ver, vai lembrar disso, que a gente não era bobo, e que a gente não era nenhum palhaço ali na frente, a gente tava era fazendo um grande esforço para não se estressar e nem se estressar com eles e nem com a gente mesmo e contornar as situações, né, e que é o papel do professor.

Antes disso, eu já tinha conversado com a professora sobre algumas questões de comportamento dos alunos, ao que a professora respondeu de modo parecido com o que sugere na fala transcrita acima, explicando o motivo pelo qual pensa que os professores não devem desanimar por causa da agitação de turmas de adolescentes, já que ela tem uma visão de longo prazo sobre o trabalho docente, uma idéia de que é uma fase que estes adolescentes estão vivendo, e que, no futuro, vão perceber a importância da formação que tiveram na escola. Diante desta opinião da professora, acredito que, para mim, foi mais difícil para construir esta visão sobre os efeitos de longo prazo na escola, porque eu ficaria ali apenas durante um semestre, e não era uma professora daquela instituição. Já a professora, ao longo de sua de experiência, pôde observar esta transição na vida escolar de vários alunos.

Dessa forma, acredito que a exploração de idéias no grupo teve uma dinâmica heterogênea, dependendo do aspecto que era abordado em nossas discussões. A professora e eu concordamos que a troca de idéias sobre o planejamento de aulas e atividades foi bastante produtiva e harmoniosa. No entanto, dialogamos menos sobre questões de administração de sala de aula.

3.1.5. A dinâmica da liderança no trabalho colaborativo

Como mencionei no título deste item, a liderança no grupo não foi uma condição fixa, mas esteve sempre em movimento durante o trabalho colaborativo. Este movimento é necessário ao trabalho em equipe, e é uma de suas vantagens, uma vez que diferentes participantes podem assumir a liderança nos momentos em que suas potencialidades podem ser de ajuda para resolver as questões que o grupo enfrenta. Dessa forma, vejo que a liderança no grupo aconteceu em dois níveis: o primeiro, na administração da sala de aula, e o segundo, na exploração de idéias, processo que foi analisado no item 3.1.3.

Vejo que a administração de sala de aula foi, em grande parte, liderada pela professora Neiva. Na maioria das vezes, era ela quem cobrava as lições de casa e aplicava provas, quem chegava à sala de aula e fazia com que os alunos parassem

de conversar para que nos escutassemos. A professora buscava discipliná-los com firmeza, mas também com cuidado. Contudo, quando eu conduzia atividades junto aos alunos, também precisava fazê-los prestar atenção, mas sempre tinha ajuda da professora para isso, que pedia para alguns ficarem em silêncio enquanto eu falava. Conforme vimos no item 1.1 desta dissertação, Anderson et al. (1996) lembram que, no trabalho colaborativo, os participantes não podem contribuir exatamente do mesmo modo, pois têm perspectivas profissionais e pessoais diferentes entre si. É exatamente esta diferença que se configura como uma vantagem no trabalho colaborativo na visão dos autores, uma vez que os participantes podem complementar os saberes do grupo com suas visões e habilidades particulares.

No seu trabalho individual com a turma, a professora precisa ser tanto monitora do grupo quanto disciplinadora. Esta multiplicidade de papéis que o professor precisa assumir sozinho é amenizada no trabalho colaborativo, o que pode ser percebido na fala de Neiva quando ela disse que a minha presença em sala era um respaldo para lidar com a turma, já que podíamos dividir as tarefas em sala. Ela também mencionou que o trabalho colaborativo permitiu que os alunos tivessem atendimento praticamente individual, pois nós duas geralmente dividíamos a turma em dois grupos, e cada uma ficava responsável por monitorá-los.

No trabalho colaborativo em questão, a professora assumiu o papel de líder na administração de sala de aula junto aos alunos, enquanto eu, na maior parte das vezes, assumi o papel de monitora para ajudá-los a fazer as atividades. Acredito que assim, cada uma contribuiu de acordo com as suas potencialidades para lidar com os alunos.

Em relação à preparação de aulas, vejo que Neiva e eu tivemos funções muito parecidas, já que ambas foram responsáveis pela preparação das aulas e dos materiais. Nesta etapa, apreciei a abertura da professora às sugestões e idéias para as aulas, e senti que nós duas nos engajamos em fazer com que as atividades que preparamos juntas fossem o mais produtivo possível. Sempre que tínhamos alguma idéia nova de atividade, conversávamos sobre o assunto e, neste aspecto, a professora considerou, na entrevista, que houve grande afinidade em nossas percepções sobre práticas proveitosas para o nosso contexto de trabalho. No meu ver, isto favoreceu uma igualdade de funções na preparação e discussão das aulas, já que nós duas produzíamos atividades sobre o tema que escolhemos.

No que concerne à discussão de questões pedagógicas de sala de aula, fui eu quem iniciou a maioria destas conversas com Neiva durante as horas-atividade, principalmente porque aquele ambiente era pleno de novidades para mim, e em alguns momentos me vi inquieta diante de questões como adequação das atividades que sugeria ou sobre o meu desempenho na participação das aulas. Nestas conversas, percebia que a professora buscava sempre ressaltar os pontos positivos da minha participação. Penso que a professora o fazia porque não compartilhava da minha ansiedade em ver os efeitos imediatos na nossa prática pedagógica.

De maneira geral, vejo que a liderança no grupo foi dividida de acordo com as potencialidades de cada participante para contribuir na resolução das questões de sala de aula.

3.1.6. A formação de uma identidade de grupo

Assim como os outros aspectos envolvidos no processo grupal, a formação de uma identidade de grupo também foi construída ao longo da experiência. Conforme já havia discutido no item 3.1.2, o início da colaboração foi um momento de adaptação à minha presença na escola.

No trabalho colaborativo em questão, a identidade do grupo foi construída através do reconhecimento da professora e do meu de pontos comuns de interesse sobre a prática de ensino de inglês. A primeira característica que compartilhamos era o nosso contato com o NAP-UFPR. Conforme mencionei na introdução, os professores e tutoras do NAP fazem parte de um grupo que vê nos cursos de formação continuada um espaço de questionamento e reflexão sobre a prática de ensino/ aprendizagem de LE. O fato de a professora e a pesquisadora estarem inseridas neste espaço facilitou nosso contato inicial, uma vez que ambas consideraram que a atitude reflexiva que desenvolvíamos no NAP se estenderia para a condução do trabalho colaborativo.

O ponto em torno do qual a nossa identidade de grupo se construiu foi a nossa visão comum sobre o ensino de inglês na escola pública de que este é um espaço educacional que exige a criação de estratégias de ensino próprias para explorar o potencial da aula de LE como espaço de formação cidadã dos alunos, o

que pode ser percebido na entrevista final, em que a professora explica que o trabalho em conjunto foi motivador no sentido de viabilizar diferentes estratégias pedagógicas.

A criação da identidade do nosso grupo está também relacionada a uma percepção que tínhamos do grupo como inovador. Primeiro, porque nós duas sabíamos que estávamos conduzindo um trabalho num formato novo, que exigiria a nossa habilidade e sensibilidade na criação de uma abordagem de trabalho em equipe. Além disso, uma característica importante do grupo foi uma inclinação comum que tínhamos para fazer uso de diferentes ferramentas pedagógicas, como, por exemplo, músicas, filmes e laboratório de informática. A própria professora mencionou, na entrevista ao final do trabalho, que uma das características de nosso trabalho conjunto foi o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Embora o reconhecimento de pontos comuns em nossas visões sobre a prática tenha contribuído para a formação da identidade do grupo, as nossas diferenças também tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento desta identidade. As negociações que fizemos com o objetivo de fortalecer a nossa prática conjunta passaram a ser procedimentos particulares da nossa equipe, que foram criados para atender às demandas específicas do nosso ambiente de trabalho.

Assim, nós estabelecemos alguns procedimentos próprios para abordar as questões de sala de aula, como, por exemplo, dividir a turma em duas equipes e monitorá-las durante as atividades, negociar turnos de fala durante as aulas e dar e receber feedback sobre as atividades que preparávamos, estratégias estas que criamos para trabalhar de forma colaborativa. O processo de criação de uma identidade de grupo que a professora e eu vivemos é semelhante ao que Wasser e Bresler (1996) dizem sobre o grupo de estudos do qual faziam parte: no início, o grupo ainda não era visto como tal, e houve uma identidade se formou apenas quando alguns rituais e compromissos foram sendo estabelecidos.

De forma geral, percebo que as bases sobre as quais construímos nossa identidade de grupo de trabalho foram: o reconhecimento de perspectivas pedagógicas próximas, a participação de ambas as colaboradoras num grupo maior, o do NAP-UFPR, uma visão do nosso grupo como inovador, tanto no que diz respeito à nossa iniciativa de colaborarmos, quanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para atender às especificidades do nosso contexto de trabalho. Além disso, o reconhecimento de nossas diferentes perspectivas pessoais

e profissionais nos levou a criar estratégias próprias para abordar as questões relativas ao nosso trabalho conjunto dentro e fora de sala de aula.

3.2. Práticas de ensino/aprendizagem de LI no contexto investigado

No item 3.1, discorri sobre como a experiência colaborativa configurou um encontro de diferentes perspectivas pessoais e profissionais. Neste item, analiso a experiência colaborativa em função de alguns princípios da AC que foram utilizados neste trabalho.

Conforme já discuti no capítulo 2 da presente dissertação, na área da pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de LE, alguns pesquisadores (Savignon, 2002, Littlewood, 2011, Spada, 2007) têm apresentado a AC como uma abordagem produtiva para diferentes contextos educacionais na atualidade. Por outro lado, as abordagens críticas sobre o ensino de LE têm apontado que a AC pode não ser viável em alguns contextos (Prabhu, 1990, Canagarajah, 2005, Kumaravadivelu, 2006).

Kumaravadivelu (2006a), por exemplo, considera que há três aspectos da AC a serem analisados, apontados pelos próprios proponentes da AC para diferenciá-la das abordagens anteriores, em que esta abordagem seria: (1) autêntica, no sentido de promover comunicação significativa em sala de aula, (2) aceitável, o que significa que ela caracterizou uma revolução na área de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de LE, e (3) adaptável, por ser factível em diferentes contextos de ensino/aprendizagem no mundo. Contudo, Kumaravadivelu analisa trabalhos realizados com a AC em várias partes do mundo e apresenta algumas pesquisas que parecem contrariar estes princípios (Prabhu, 1990) e Shamim 1996, Chick, (1996, apud Kumaravadivelu 2006a).

Para a análise das escolhas metodológicas feitas pela professora e por mim, tomo como critérios duas das características da AC apontadas por Kumaravadivelu (2006a), a autenticidade e a adaptabilidade, com o objetivo de refletir sobre a medida em que algumas atividades conduzidas de acordo com esta abordagem apresentaram autenticidade e adaptabilidade na escola pública em que a pesquisa foi conduzida. Ressalvo que o critério da aceitabilidade proposto por Kumaravadivelu

(2006b) não será abordado aqui, pois esta dissertação não pretende discutir o desenvolvimento temporal da AC em relação a outras abordagens de ensino de LE, uma vez que esta pesquisa trata de uma experiência de ensino/aprendizagem de LE num contexto específico. Além das pesquisas no campo de LE, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) na área de ensino de LE servirão como um parâmetro importante para a discussão sobre os objetivos desta disciplina na escola regular.

A análise das escolhas metodológicas feitas no trabalho colaborativo pode contribuir, numa perspectiva mais ampla, para a reflexão sobre os objetivos do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública e as possíveis contribuições da AC neste processo. Para esta análise, selecionei as aulas e seus respectivos planejamentos que ilustram melhor o diálogo sobre as escolhas metodológicas feitas entre as colaboradoras. Tomo estas aulas específicas como foco da análise porque as considero representativas dos pontos que me proponho a ressaltar na análise, embora elas não tenham sido as únicas em que tais questões apareceram.

3.2.1. O conceito de autenticidade na AC e a experiência colaborativa

Um dos princípios da AC que parece diferenciá-la das abordagens de ensino de LE precedentes é a sua preocupação em promover a comunicação em sala de aula, ao invés de se concentrar exclusivamente na correção das estruturas linguísticas (Larsen-Freeman 2000). Este princípio é chamado de autenticidade por Kumaravadivelu (2006b). Dessa forma, para que a aprendizagem seja uma preparação para as situações futuras em que os alunos precisarão do inglês, algumas atividades tais como simulação de diálogos, troca de informações e dramatizações são descritas como recursos úteis para promover a comunicação em LE na sala de aula. O principal objetivo da AC seria promover a negociação, a interpretação e a expressão em sala de aula.

Como professora adepta da AC, encontrei afinidades nas visões da professora sobre ensino/aprendizagem de LE, pois ela também disse se preocupar em ensinar o inglês de forma autêntica para os seus alunos.

Almeida Filho (2003) considera que o ensino de línguas com vistas ao desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos é possível na escola pública, desde que os professores estejam preparados para esta empreitada e que haja recursos necessários. Na experiência colaborativa relatada nessa dissertação, a professora e eu conduzimos algumas atividades comunicativas, as quais passarei a analisar sob o critério da autenticidade, especialmente no que concerne a medida em que o ensino autêntico de inglês é possível na escola pública, tal como ele é entendido na AC.

Descrevo, a seguir, duas aulas que podem servir como exemplo para a discussão sobre a autenticidade no ensino de línguas da escola pública em questão, com o objetivo de analisar se, este conceito, tal como é entendido na AC, pode se realizar neste contexto.²³ A professora me apresentou um tópico que poderia ser de muito interesse para os alunos: 'fashion and appearance', o qual ela estava desenvolvendo no curso de extensão de produção de material didático no NAP (Martinez, 2011)²⁴. Quando estávamos preparando a primeira aula juntas, no dia 15/09/2009, fiquei responsável por reunir num *handout* algumas idéias de atividades para explorar este tema junto aos alunos e de enviá-lo à professora Neiva por email (apêndice 1).

O propósito desta aula era explorar vocabulário relacionado à descrição física para uma atividade de conversação posterior. Então, para a primeira atividade, fiz uma lista com vários atributos físicos, que os alunos deveriam agrupar nas categorias hair, eyes, skin, etc. Esta é uma técnica comum na AC, que visa a uma participação ativa do aluno na aquisição do vocabulário, ao invés de apenas fazê-lo anotar a tradução das palavras. Em seguida, eles deveriam usar aquelas palavras para descrever fotografias de pessoas, e, para concluir, os alunos deveriam responder à questão: What's an attractive man/ woman for you?. Esta última atividade tinha o objetivo de fazer com que os alunos fossem capazes de expressar suas idéias em inglês. Quando enviei este material a Neiva, ela disse ter gostado muito. Para esta aula, notei que nos preocupamos mais em preparar o material do que organizar os nossos turnos de fala na aula e a condução de atividades. Por isso,

²³ Essa descrição tem como base as anotações de campo.

²⁴ Este curso foi promovido pelo NAP-UFPR no intuito de promover reflexões sobre o ensino de inglês na escola atual e o desenvolvimento de materiais didáticos que fossem significativos para o contexto de trabalho dos professores participantes. Martinez (2011) relata esta experiência.

durante a aula, achei mais seguro que a própria professora conduzisse as atividades e que, desta vez, eu apenas monitorasse o trabalho em sala.

A professora avisou os alunos que quem tinha preparado aquela folha de atividades tinha sido eu, e assim começou a instruí-los sobre o tema. As instruções foram feitas em português, e a primeira atividade apresentava o vocabulário de descrição física, o que a professora fez através de tradução. Depois, a professora fazia perguntas como: “tem alguém na turma que tem green eyes, red hair, etc?”. Alguns alunos respondiam às perguntas da professora, enquanto outros estavam menos interessados.

Depois da atividade 1, minha expectativa era de que os alunos estivessem preparados para a segunda atividade, em que utilizariam o vocabulário sobre aparências para descrever fotografias de pessoas, em duplas. Para garantir que os alunos tinham entendido a tarefa a ser realizada, a professora e eu demonstramos um modelo de diálogo aos alunos: uma de nós perguntou “what’s he like?” apontando para uma fotografia, e a outra fez a descrição. A professora teve a idéia de colocar as figuras no quadro, assim os alunos deveriam se levantar e descrever cada fotografia. Embora isso tenha causado uma agitação na sala, percebi que muitos estavam interessados em participar. Quando notei uma confusão entre o uso de ‘he/she is’ e ‘he/she has’, expliquei a diferença para os pares de alunos.

Chamo a atenção para o fato de que Neiva e eu utilizamos algumas práticas comuns da AC na sua condução, como incentivar a troca de informações, demonstrar um modelo de diálogo para que eles compreendessem a atividade, monitorar a atividade, e fazer atividades num formato lúdico (Larsen-Freeman 2000). Não houve tempo para a atividade 3 nesta aula (apêndice 1), que foi feita no início da aula seguinte.

Na aula seguinte, no dia 07/10/2009, fizemos uma atividade de produção escrita (atividade 3 no apêndice 1), em que os alunos deveriam escrever um pequeno texto respondendo a pergunta: “What’s an attractive man/ woman for you?”, fazendo uso do vocabulário apresentado na aula anterior. Eles deveriam preencher as lacunas na sentença: “An attractive woman/man is _____ and has _____”. Este texto deveria ser escrito individualmente e depois compartilhado com os colegas. Em meio a muita agitação e conversas paralelas, os alunos vinham perguntar para a professora e para mim traduções de palavras para o inglês, e esta atividade durou a aula inteira.

Como professora de escola de idiomas, esperava que este tipo de atividade fosse uma oportunidade para os alunos usarem o inglês de forma autêntica, entendendo que a comunicação autêntica é aquela em que os alunos se expressem e negociem significados na LE. Notei que todos compreenderam a pergunta feita em inglês, observei que alguns alunos tinham respondido em português, como por exemplo: “An attractive woman is loira e morena and has uma linda roupa e cabelos arrumados.” Contudo, a maioria deles buscou usar os itens lexicais aprendidos na aula anterior para expressar as suas idéias a respeito do assunto, como nos exemplo a seguir: “An attractive man is tall and has blond hair, blue eyes, attractive, light skin.”²⁵

Em minha avaliação dos resultados desta aula em relação ao conceito de autenticidade da AC, ou seja, de incentivarmos o uso do inglês com ênfase nos significados produzidos, considero que as atividades conduzidas nestas duas aulas obtiveram sucesso. Até mesmo nas respostas dos alunos que escreveram em português é possível notar que eles entenderam completamente a proposta da atividade e viram nela um propósito comunicativo, na medida em que a maioria dos alunos conseguiu emitir opiniões em inglês sobre assuntos que lhes interessavam.

Um outro exemplo de como o ensino autêntico, tal como ele é entendido na AC, foi possível na sala de aula investigada foi a condução de uma atividade em que os alunos deveriam construir um diálogo com base nos significados de uma letra de música (apêndice 2), no dia 03/11/2009. Como a música contava uma história romântica entre os personagens, os alunos deveriam escrever um diálogo sobre o momento em que eles saem juntos pela primeira vez. Apresento o texto que uma aluna escreveu como um exemplo do sucesso desta atividade na compreensão de diferentes funções comunicativas:

Girl: We have a good night... You liked this night?

Boy: The dinner was perfect. You wanna go to my home? I leave you after in you home.

Girl: Of course I don't have nothing to do.

Boy: We can play video game. I have one Playstation.

Girl: Really, I have a Nintendo Wii (Mario Kart is cool). Come on, we can play the Old Mario.

²⁵ Exemplos da produção dos alunos foram extraídos das anotações de campo.

Neste exemplo, notei que esta aluna, além de ter compreendido a proposta da atividade em criar um diálogo a partir da letra da música, percebeu no inglês a possibilidade de se comunicar de forma significativa, pois foi capaz de apresentar no diálogo suas interpretações sobre o que é um encontro romântico.

Minha conclusão, portanto, é que o ensino de inglês de maneira autêntica, tal como ele é entendido na AC, foi possível nesta sala de aula, apesar de este processo levar o dobro de tempo para ser realizado neste contexto em comparação às escolas de línguas. Conforme vimos no item 1.3 desta dissertação, Breen e Candlin (1980), quando propõem orientações para um currículo comunicativo, enfatizam a importância de explorar o potencial da sala de aula como um ambiente comunicativo com regras próprias, onde há espaço tanto para a comunicação como para a metacomunicação. Acredito que a análise das práticas de sala de aula que apresentei neste item sejam exemplos de tal processo. Também considero que a promoção da comunicação na sala de aula investigada foi bem sucedida porque já havia um trabalho anterior da professora no sentido de fazer os alunos compreenderem que estavam num espaço de construção de significados e expressão de idéias. Notei que os alunos já estavam habituados a ver na LE o seu potencial comunicativo, o que facilitou a condução de atividades voltadas para negociação, interpretação e expressão.

3.2.2. A adaptabilidade da AC ao contexto investigado

Se levarmos em conta o aspecto da autenticidade na AC, em que se ensina inglês com foco na expressão e negociação de significados, considero que o trabalho realizado nas duas aulas descritas no item 3.2.1 foram muito produtivas. A busca pela autenticidade no ensino de línguas requer uma pedagogia de LE que permita a troca de informações e a negociação de significados entre os alunos, e, por isso, alguns pesquisadores da AC (Littlewood, 1981, Nunan, 1987, Savignon, 2002) têm se dedicado a criar procedimentos metodológicos específicos para a promoção da comunicação autêntica em sala de aula, como, por exemplo, a condução de atividades de lacunas de informações que devem ser preenchidas

através da interação entre pares, ou o monitoramento do tempo de fala do professor e dos alunos.

Além disso, a AC tem sido vista como uma abordagem adaptável a diversos contextos de ensino/aprendizagem porque propõe a criação de um currículo que atenda às necessidades de cada local (Spada 2007). Como a AC é uma pedagogia centrada no aluno, é preciso pesquisar as necessidades e os interesses destes para a construção de um currículo e práticas adequados, o que pode ser feito ao iniciar o trabalho com um certo grupo de alunos, perguntando-se: “Quem está se comunicando? Com quem? Por que? Onde? Quando? Como? Em que nível? Sobre o que? E de que maneira?” (Munby 1978, apud Savignon 2002). Breen e Candlin (1980) também consideram fundamental a contribuição dos alunos para a construção de um currículo comunicativo. Tal análise das necessidades e dos conhecimentos prévios dos alunos garantiria a adaptabilidade da AC a contextos diferentes.

Meu objetivo neste item, portanto é analisar se a AC é, de fato, adaptável ao contexto de ensino/aprendizagem investigado nesta dissertação. Segundo Littlewood (2011, p. 549), o termo AC continua sendo útil para o ensino de LE no mundo globalizado, pois ele se refere a um conjunto de práticas em que se enfatiza o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos, em contraposição às práticas tradicionais de ensino de língua que se concentram somente sobre a parte estrutural da LE. Contudo, questiono se a discussão sobre práticas de ensino de LE, geralmente pautadas na dualidade ensino comunicativo/ensino estruturalista, pode ser útil para o ensino de línguas em época de multimodalidade e globalização, já que a comunicação assume novas formas que parecem ultrapassar a discussão de noções de língua como sistema ou comunicação, na medida em que estão cada vez diversificadas, como por exemplo, o entrelaçamento que se faz atualmente entre textos verbais, visuais e sonoros. Além do mais, as informações hoje em dia estão disponibilizadas em várias línguas na Internet, e os estudantes de hoje estão interagindo com estes textos e construindo sentidos a partir deles.

Savignon (2002, p. 21) tem uma visão parecida com a de Littlewood quando afirma que a AC tem potencial de continuar sendo explorada e adaptada no mundo atual, desde que algumas variáveis que geralmente se apresentam em contextos educacionais sejam solucionadas, como preparação e experiência do professor, tamanho das turmas e necessidades e atitudes dos alunos. Estas variáveis

apresentadas por Savignon servirão como parâmetro para a análise da experiência colaborativa no que se refere à proposição de que a AC é adaptável, análise que apresento a seguir.

No que concerne à preparação das docentes envolvidas no trabalho colaborativo, vejo que nós duas estávamos atentas às necessidades e interesses dos alunos, o que pude observar nas discussões que tivemos para encontrarmos tópicos que interessassem aos alunos, tarefa na qual tivemos sucesso, pois muitos alunos se engajaram nas discussões em vários momentos, inclusive naquelas que foram objeto de análise na seção anterior, sobre o tema 'looks'.

Outra prática frequente era o nosso diálogo sobre as atitudes dos alunos nas aulas e sobre maneiras de envolvê-los no processo de aprendizagem. Em relação ao conhecimento sobre a disciplina de inglês, nós duas somos fluentes nesta língua. No que concerne à experiência docente das participantes, embora lecionássemos em contextos educacionais diferentes, os nossos saberes pedagógicos se complementavam na medida em que a professora e eu estávamos muito bem informadas sobre as inovações metodológicas na área de LE e conhecíamos os princípios da AC. Portanto, considero que ambas estavam preparadas para conduzir as aulas nos moldes da AC, se forem levados em conta os fatores apontados por Savignon (*ibidem*) como necessários para a aplicação desta abordagem.

Uma outra variável que poderia dificultar a implementação da AC, de acordo com Savignon, é o tamanho das turmas. Nesta abordagem, quanto menor o número de alunos em sala, mais condições terá o professor de oferecer atenção individualizada aos alunos, o que tem influência positiva sobre o processo de aquisição da LE. Entretanto, no Brasil, as escolas públicas de ensino fundamental têm, em média, 26 alunos por turma, segundo dados da OECD obtidos em 2009, situação que não é diferente em países como o Reino Unido, em que há por volta de 25 alunos por turma, na China, onde a média é de 36, e no Japão, onde há 28. Acredito, assim, que seja mais adequado encarar o número grande alunos em sala como sendo uma realidade de muitos contextos educacionais do que uma variável fundamental para a implementação da AC.

Uma vez que a terceira variável para a aplicação da AC é conhecer as necessidades e interesses do público de alunos com que se trabalha, considero que, para os alunos da escola pública atual, são cada vez mais tênues as fronteiras entre uma LE e a LM na comunicação, pois nos blogs e nos sites de vídeos, por exemplo,

as pessoas podem postar comentários em qualquer língua, pois os textos são multimodais, ou seja, apresentam características visuais, sonoras e escritas, e estão ao alcance de pessoas com línguas maternas diferentes, de países do mundo inteiro. Pelo fato de muitos alunos das escolas públicas estarem em contato com esta realidade, a multimodalidade no ensino escolar é um assunto que é apresentado nas OCEM como sendo um aspecto crucial para a decisão de práticas pedagógicas condizentes com a vida contemporânea.

Levando-se em conta o fato de que as duas profissionais participantes do trabalho colaborativo são preparadas para a aplicação da AC, nos diferentes aspectos que este trabalho demanda, resta discutir a influência que o tamanho da turma com a qual trabalhamos e as atitudes dos alunos tiveram sobre o trabalho dentro dos moldes da AC naquele contexto. Certamente, este é o fator mais complexo de se lidar quando conduzimos atividades comunicativas em sala de aula.

Apesar de tais atividades terem tido bons resultados no que concerne à aquisição de algumas funções na LE pelos alunos, a expectativa de uma atitude de motivação por parte dos alunos, em que eles tenham clara a razão de estarem naquele espaço, e sobre os seus objetivos de aprendizagem, é logo frustrada pela atitude por vezes displicente de alguns estudantes. Embora haja alunos mais interessados, as atitudes dos menos interessados têm impacto sobre os outros alunos e sobre os professores, realidade com a qual se deve lidar em sala de aula.

Logo, no meu ponto de vista, é mais produtivo buscar encaminhamentos metodológicos que sejam adequados a esta realidade do que pressupor algumas condições ideais para a aplicação de uma determinada abordagem. Isto porque, assim como Canagarajah (2004), considero as atitudes de resistência à aprendizagem escolar por parte de alguns alunos como inerentes ao próprio processo educativo, e assim, não considero que uma postura resistente dos alunos em relação à aprendizagem seja um aspecto que deva ser considerado externo ao ensino de LE: ao contrário, o professor preparado para esta realidade deve perceber na resistência de alguns alunos o potencial para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a educação escolar e sobre a disciplina de LE. Um professor crítico e atento pode ver na atitude questionadora de alguns alunos o potencial para a discussão sobre a motivação em se aprender uma LE, que, segundo Canagarajah (ibidem, p.117), seria: (...) a construção de identidades que desejamos e comunidades das quais desejamos fazer parte para nos engajarmos na

comunicação e na vida social. (p.117). Em outras palavras, acredito que a discussão sobre tais motivações deva ser uma constante na aula de inglês na escola, principalmente se levarmos em conta o papel desta língua como *lingua franca* (Jenkins 2003, McKay, 2003) e língua da globalização, o que implica uma reflexão sobre cidadania, inclusão e transformação social.

Já em relação à dificuldade que o número elevado de alunos nas salas de aula apresenta para o ensino/aprendizagem de LE na escola pública, este problema não é exclusivo desta disciplina, pois, para os professores de matemática ou história, por exemplo, as práticas pedagógicas que requerem uma participação maior do aluno seriam também facilitadas pela redução do número de alunos por turma, bem como pela disponibilização de alguns recursos tais como laboratórios e materiais específicos. Na área do ensino de matemática e de física, Rezende, Lopes e Egg (2004, p. 192) relataram que os professores também enfrentam problemas por causa do número excessivo de alunos e também pela resistência dos alunos em relação à disciplina. Contudo, considero que o número excessivo de alunos por turma é um problema que deve ser discutido localmente, para que se tomem decisões informadas para transformar tal realidade.

Tendo-se em vista as peculiaridades do ensino de inglês na escola pública, penso que o diálogo entre professores de diferentes disciplinas seja muito proveitoso para o ensino/aprendizagem na escola pública, além das discussões metodológicas específicas de cada área. O diálogo interdisciplinar foi uma prática da professora Neiva que me chamou a atenção, tanto que na entrevista eu a indaguei sobre a importância que ela dá para esta troca entre os docentes da escola, ao que ela respondeu que sempre conversa com os colegas na sala dos professores sobre as atividades que está fazendo, sobre problemas com determinados alunos e outras questões da vida escolar. Ela pensa que, desta forma, poderá informar seus colegas sobre as reflexões que ela faz sobre a sua prática, o que poderá ser útil também a eles.

Todas estas questões sobre a escola pública apontam para as particularidades deste contexto educacional e as implicações que elas trazem para o ensino de LE. No trabalho colaborativo desenvolvido na escola pública, notei que perguntas como as de Munby (1978, apud Savignon 2002), em que se deve saber para quem, onde, quando e por que os alunos se comunicam, podem não ser suficientes para se traçar um plano pedagógico para o ensino de LE neste local, já

que estas perguntas estão basicamente atreladas a um contexto imediato de comunicação entre pessoas. Por outro lado, penso que as questões particulares do contexto da escola pública não podem ser vistas como variáveis a serem controladas, pois as práticas ali conduzidas constituem o próprio contexto de ensino/aprendizagem, nelas estão incutidas as histórias de vida e as subjetividades dos envolvidos. Assim, a pergunta que se faz sobre a possibilidade ou não de se implementar a AC na escola pública em questão deixa de ser *é possível?*, e passa a ser *é desejável?*

Isto nos leva a refletir, novamente, sobre o papel das LE no currículo das escolas públicas. As OCEM enfatizam que o papel educacional da LE na escola ultrapassa o objetivo de se desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos, e deve se concentrar na formação cidadã dos alunos, em que o foco é promover um questionamento dos indivíduos sobre o seu lugar na sociedade e sobre os recursos para a transformação social que eles têm e podem construir. Dessa forma, a aula de LE é um espaço propício para que se reflita sobre a diferença, sobre como o global e o local tem impacto sobre a vida das pessoas e sobre as possibilidades de diálogo nos diferentes contextos sociais em que as pessoas transitam.

Nessa perspectiva, as práticas discursivas na língua constroem e transformam as realidades. Sendo assim, compartilho da visão de Jordão (2004, p. 9) sobre a importância de se estudar uma LE: “apenas estudando uma LE as pessoas poderão desenvolver sua percepção de como os significados são construídos e assim apropriar-se de tais procedimentos para construir, ao invés de simplesmente reproduzir, seus próprios significados”.

No caso da escola pública, e mais especificamente da sala de aula onde a pesquisa foi conduzida, penso que a professora está criando procedimentos metodológicos que atendem às necessidades locais, que levem em consideração os históricos dos alunos e professores e as relações construídas naquele espaço.

Conforme vimos acima, a sala de aula em que a pesquisa foi conduzida apresenta uma dinâmica na relação entre professores e alunos, e entre alunos, muito diferente de uma sala de aula ideal nos moldes da AC. Apesar disso, o trabalho que a professora vinha realizando ao longo do ano foi bem-sucedido em termos de aquisição da língua, embora ela fizesse uso de estratégias de ensino diferentes da AC, como o uso da tradução e a condução de aulas onde havia menos interação entre os alunos em comparação a esta abordagem. Como a professora

conhecia muito bem a dinâmica dos alunos, ela encontrou procedimentos adequados para administrar a sala de aula, o que favoreceu a aprendizagem da língua e a permitiu realizar os propósitos educacionais do ensino de LE na escola pública. Dessa forma, a professora atua, ao mesmo tempo, na elaboração de princípios e de procedimentos para o ensino/aprendizagem de inglês, que são provisórios e contingenciais. Acredito que esta postura seja um exemplo da transformação da relação teoria/prática tal como é proposta pela pedagogia do pós-método.

Diante deste panorama sobre questões concernentes à adaptabilidade da AC, considero que esta abordagem, no espaço investigado, não se mostrou totalmente adaptável, já que ela sugere alguns procedimentos básicos que, quando aplicados, não foram produtivos na sala de aula investigada. Um exemplo disso é que as orientações para a identificação das necessidades dos alunos propostas por Munby (1978 apud Savignon 2002) se mostraram limitadas, porque não abordam diretamente a relação que os alunos têm com a LE e as suas experiências de vida, mas sugerem uma atenção voltada quase exclusivamente para a produção linguística. O uso intensivo do inglês pelo professor ao se dirigir aos alunos, pressuposto na AC, é uma prática complicada dado o número de alunos em sala. Além disso, a expectativa em relação a uma atitude positiva dos alunos diante da aprendizagem do inglês, que é considerada uma condição para a aplicação da AC, encontra muitos obstáculos na atitude desafiadora de alguns alunos da escola pública.

Na sala de aula em que estive, os fatores que seriam considerados variáveis pela AC são o que constitui aquele contexto como único, e por isso, qualquer procedimento a ser conduzido ali deve partir de uma reflexão sobre as práticas mais adequadas a ele. Acredito que a descrição que apresentei da prática colaborativa e das decisões que professora e eu tomamos juntas possa servir como exemplo de como tal reflexão sobre contextos específicos de trabalho acontece.

No próximo item, trato de como a perspectiva do pós-método no ensino/aprendizagem de LE pode auxiliar na reflexão e decisão sobre práticas em consonância com os contextos locais.

3.2.3. O ensino/aprendizagem de LI no contexto investigado e a perspectiva do pós-método

Considero que o trabalho colaborativo foi uma oportunidade que a professora e eu tivemos para colocar em diálogo os nossos pressupostos sobre maneiras de se ensinar/aprender LE. Do mesmo modo em que a professora aceitou prontamente a condução de algumas atividades nos moldes da AC naquela sala de aula, eu também busquei entender melhor a prática da professora. Entretanto, esta não parecia se encaixar a nenhuma corrente metodológica das conhecidas: ao invés disso, parecia-me que a professora tinha desenvolvido uma prática muito particular. Conforme mencionei no item 3.1.2, Neiva definia sua própria prática como centrada no desenvolvimento cidadão dos alunos. Segundo ela, para este intuito, é necessário manter um canal de diálogo com os alunos, para conversar sobre assuntos de 'fora' e de 'dentro' da disciplina de inglês.

Ao observar as práticas da professora, vejo que ela tinha refinado ao longo de seus anos de experiência, o que Prabhu (1990) chama de senso de plausibilidade do professor. Segundo este autor, o senso de plausibilidade refere-se a um conceito do profissional sobre como a aprendizagem ocorre, e sobre a relação do ensino com o processo de aprendizagem. Tanto nas aulas quanto nas conversas na sala dos professores, eu percebia que Neiva lançava mão de estratégias muito específicas para a resolução de problemas.

Observo, portanto, que a professora é uma pesquisadora de seu contexto de trabalho, quando se entende pesquisa de forma mais ampla, tal como sugere Appadurai (2006): a pesquisa como uma forma de sistematizar indagações sobre qualquer assunto que seja importante para o exercício da cidadania. Por isso, na visão desse autor, a pesquisa é um direito. A pesquisa da professora configura, portanto, um formato possível de pesquisa, que ela, inclusive, pode apresentar no formato de pesquisa acadêmica, bastando, para tanto, que ela formate seu trabalho como tal, caso o deseje.

Assim, pude identificar em seu fazer pedagógico alguns elementos comuns ao que Kumaravadivelu (2006a) e (2006b) chama de condição do pós-método²⁶, que questiona o alcance de métodos de LE que possam ser aplicáveis a qualquer contexto de ensino/aprendizagem, e, portanto, propõe a reflexão sobre práticas mais

²⁶ ver item 1.4.

condizentes com as particularidades de um dado contexto educacional. Na atividade conduzida pela professora e por mim na sala de aula investigada no dia 28/10/2009²⁷, é possível perceber algumas características da postura do pós-método na prática da professora, características que passo a mencionar agora.

Na semana anterior a esta aula, no dia 23/10/2009, Neiva e eu nos reunimos para planejar algumas atividades, e ela me disse que gostaria de trabalhar com uma determinada letra de música junto aos alunos, que tivesse relação com o tópico ‘appearance’, com o que concordei. A professora já tinha decidido o título da música que iria levar, e quando ela me mostrou a letra, eu logo me preocupei com o fato de que os alunos não teriam conhecimento lexical suficiente para compreendê-la, e que, por isso, iríamos precisar traduzir algumas partes, porque não havia tempo hábil para fazer com que os alunos inferissem os significados das palavras através de paráfrases ou imagens, prática comum na AC. Mesmo assim, resolvi aceitar a proposta de Neiva em ler a letra com os alunos e traduzir os versos da música, pois, como tinha pensado que as atividades no formato comunicativo propostas por mim para as duas aulas anteriores não tiveram o engajamento dos alunos que eu esperava, ponderei que fosse importante experimentar alguns procedimentos pedagógicos da professora, que tinha uma compreensão maior daquele contexto.

Depois de Neiva sugerir esta música, cujo título era ‘Skater Boy’, fiquei incumbida de pensar em algumas perguntas para explorar as idéias da letra da música, em português, e enviá-las por email para a professora. A letra da música contava uma história romântica entre dois adolescentes, e então pensei em perguntas para explorar a compreensão sobre os personagens, lugares e enredo (apêndice 3). Após tê-las enviado à professora, ela disse ter gostado da idéia, e na aula seguinte colocamos a atividade em prática. Quando conversei com Neiva sobre como conduziríamos a atividade junto aos alunos, ela respondeu que poderíamos nos dirigir à turma toda ao fazermos as perguntas.

No início da aula do dia 28/10/2009, a professora e eu entramos na sala, que estava agitada, e por isso, a professora levou dez minutos pedindo silêncio aos alunos. Após isso, eu iniciei a condução da atividade. Depois de eu ter explicado aos alunos a idéia geral da atividade, a professora passou o videoclipe desta música,

²⁷ Esta aula foi analisada também no item 3.2.1, mas a partir de outros critérios.

que foi uma parte da aula que os alunos gostaram muito, cantaram as partes que sabiam e ficaram curiosos com a história narrada na letra.

Depois de ter passado o vídeo, pedi aos alunos para fazerem uma descrição física da cantora que eles viram no clipe, e fiquei satisfeita ao ver que muitos lembraram o vocabulário sobre descrição física apresentado na aula anterior. Na segunda parte da atividade, a professora tocava estrofe por estrofe da música, e durante as pausas, eu fazia perguntas aos alunos sobre o que eles entenderam daquela parte, em português. Quando era necessário, eu traduzia, e me surpreendi com o fato de que os alunos compreendiam muitas idéias de um texto complexo como aquela letra mesmo sem a tradução, e respondiam às perguntas de forma adequada.

Ao final da atividade, fizemos perguntas para que os alunos opinassem sobre as idéias da letra, como: *you liked the end of the story? Why?*. Na letra da música, também havia o seguinte provérbio em inglês: *there's more than meets the eye*. Nós pedimos, então, que os alunos tentassem lembrar se havia algum provérbio parecido em português, ao um aluno respondeu: *quem vê cara não vê coração*.²⁸ Ao final desta aula, percebi que os alunos se engajaram durante toda a atividade, e me pareceu que aquela foi a aula em que houve uma interação significativa com os alunos, em que eles exploraram a fundo as possibilidades interpretativas da letra em inglês.

Além disso, percebi que a fronteira que as pessoas das gerações anteriores acreditam haver entre língua estrangeira e língua materna não existe para os alunos contemporâneos, pois eles fazem o intercâmbio entre uma e outra muito facilmente. Dessa forma, penso que a tradução neste contexto educacional, ao invés de prejudicar a aquisição da LE, é um recurso fundamental para o ensino/aprendizagem de LE contemporâneo.

Neste relato, penso ser possível identificar a postura de Neiva como uma pesquisadora da própria prática, pois as estratégias de ensino/aprendizagem de LE descritas acima foram desenvolvidas por ela a partir de um conhecimento profundo sobre o que é produtivo em seu contexto de trabalho. No trabalho com a professora, pude notar as suas decisões informadas na escolha de cada encaminhamento de que lançou mão.

²⁸ Extraídos das anotações de campo.

É possível analisar a prática pedagógica da professora em relação aos três parâmetros que Kumaravadivelu (2006b) apresenta para caracterizar a pedagogia do pós-método: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. Segundo este autor, a particularidade tem a ver com uma compreensão das exigências locais que leva a uma pedagogia significativa para contextos educacionais particulares. No caso da professora, embora ela conheça a AC, que é considerada até hoje uma abordagem adequada para qualquer situação, o seu entendimento do contexto em que trabalha exige práticas bastante diferentes das propostas por esta abordagem.

Um aspecto divergente entre a prática da professora e a AC é o uso que se faz da tradução, pois na sua prática este recurso ocupa um lugar central, enquanto que na AC, deve-se fazer uso bastante cuidadoso desta ferramenta, para possibilitar o máximo de exposição do aluno à LE (Savignon 2002, p. 12). Entretanto, a professora, conhecedora da realidade e do histórico de seus alunos, percebeu que a tradução, ao invés de prejudicar a aprendizagem do inglês, é muito produtiva naquele espaço.

Em relação à dinâmica de sala de aula, enquanto a AC recomenda que os alunos interajam o máximo possível entre si, pareceu-me que Neiva preferia que os alunos sentassem em fileiras e se concentrassem no que ela dizia, ao invés de interagirem uns com os outros. Quando fizemos algumas atividades em que os alunos se sentaram em grupos, compreendi a escolha da professora por uma dinâmica de aula com foco no professor, caso contrário, há muita dispersão dos alunos, o que às vezes pode impedir a condução de uma aula inteira.

Dessa forma, identifico na prática de Neiva a sua experiência e observação cuidadosa de seu contexto de trabalho, para decidir sobre os encaminhamentos mais produtivos. Em meu trabalho com esta professora, compreendi, através da experiência, que mais importante do que buscar seguir uma abordagem específica de LE, é preciso estudar cuidadosamente o contexto de trabalho para desenvolver uma prática pedagógica condizente com aquela realidade.

O segundo parâmetro da pedagogia do pós-método, segundo Kumaravadivelu, é a praticidade, ou seja, a relação entre teoria e prática. Uma vez que este autor defende que os professores sejam pesquisadores de sua própria prática dentro do entendimento que têm sobre o seu contexto de ensino/aprendizagem, é necessário que eles sejam capazes de “teorizar sobre a

própria prática e praticar o que teorizam”.²⁹ (Kumaravadivelu, *ibidem*, p.173). No trabalho colaborativo com Neiva, vi que ela está sempre pronta a explicar os motivos pelos quais ela opta por alguns encaminhamentos ao invés de outros, e que ela passa por uma reflexão contínua sobre os seus pressupostos do que é o processo de ensino/aprendizagem.

Tanto no nosso contato inicial quanto na entrevista que tivemos ao final do nosso trabalho conjunto, a professora explica que a sua prática está sempre pautada na formação cidadã dos alunos, principalmente porque ela identifica naquele grupo de alunos uma carência de atenção, de informação e de recursos materiais.

Assim, a professora Neiva percebe o seu papel de formadora destes alunos no sentido de promover um espaço para o diálogo com diferentes visões de mundo. Para citar um exemplo desta preocupação da professora, ela contou que no ano anterior tinha criado uma unidade temática sobre pessoas que vivem nas ruas, levando textos em inglês sobre o assunto e promovendo uma discussão dos alunos sobre o problema no seu bairro e as atitudes que eles poderiam tomar para amenizá-lo.

No meu ver, o senso de plausibilidade desta professora reside na sua habilidade em teorizar sobre o contexto e a visão de mundo destes alunos, para desenvolver uma prática que os sensibilize para a reflexão sobre as suas realidades. Além disso, ela conhece a instituição em que trabalha tão bem a ponto de explorar os seus potenciais e resolver os conflitos que ali surgem.

No que diz respeito ao parâmetro da possibilidade na condição do pós-método, Kumaravadivelu (*ibidem*) o explica como sendo a visão que os participantes de um dado contexto educacional trazem àquele local, proveniente das experiências que vivem em outros contextos. A realidade da sala de aula, construída no entrecruzamento dos olhares dos participantes, é impossível de ser ignorada no ensino/aprendizagem de LE, pois tem uma influência de alcance imprevisível sobre os propósitos educacionais imaginados por educadores, autores de livros e proponentes de políticas educacionais. Portanto, segundo Kumaravadivelu, não é útil separar as necessidades linguísticas das necessidades sociais dos alunos.

²⁹ No original: (...) if context-sensitive pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be able to theorize from their practice and practice what they theorize.”

Neiva compreendia tal indissociabilidade entre a disciplina que ensina e a realidade dos alunos. Na entrevista, ela explicou que, quando percebe que há algum problema que os alunos estão enfrentando, usa o tempo da aula para resolvê-los, mesmo que isto acabe alterando o seu planejamento. Ela relatou também que esta sua postura ajuda no engajamento dos alunos na aprendizagem do inglês, já que ela encara o processo de ensino/aprendizagem da língua como parte integrante da formação cidadã dos alunos.

Diante desta visão sobre os saberes pedagógicos que a professora Neiva tem construído ao longo de seu tempo de trabalho, meu ponto de vista é que a postura do pós-método, cujos parâmetros podem ser facilmente encontrados em sua prática, é fundamental para promover um ensino/aprendizagem de LE em que haja espaço para a discussão sobre as motivações em se aprender o inglês, onde se discutam as possibilidades interpretativas das línguas maternas e das línguas estrangeiras, onde se reflita sobre o impacto das ações locais no âmbito global e vice-versa. Neste caso, objetivos e abordagens de ensino/aprendizagem andam juntos, pois as decisões sobre as práticas mais relevantes precisam ser tomadas contextualmente, levando-se em conta as visões de mundo dos participantes e as relações destes nos espaços em que transitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, refleti sobre o trabalho em colaboração conduzido pela professora Neiva e por mim na 7ª série do ensino fundamental de uma escola pública. As reflexões que apresentei aqui são fruto de uma experiência que tive num contexto educacional específico, permeado por visões de mundo particulares.

Espero ter mostrado ao leitor que um estudo qualitativo, conduzido com uma professora numa sala de aula apenas, pode apresentar inúmeras perspectivas e formas de construir conhecimentos. Estou certa, ainda, de que esta dissertação apresenta uma visão parcial da experiência colaborativa.

Na introdução desta pesquisa, fiz algumas indagações que nortearam as reflexões sobre o trabalho colaborativo, sendo que a primeira questão era:

- Houve uma reconfiguração dos pressupostos de ensino e aprendizagem de LE das participantes a partir da experiência colaborativa? Se sim, qual a influência ou o papel da prática docente colaborativa nesta reconfiguração? Se não, qual a contribuição do processo de colaboração entre docentes?

Posso, nessas considerações finais, responder que a colaboração foi, para mim, um processo de reestruturação de minha visão sobre o ensino/aprendizagem de LE. Em primeiro lugar, porque tive a possibilidade de ampliar a minha experiência docente para um espaço de trabalho novo, no qual tinha estado apenas durante a graduação, na disciplina de Prática de Ensino, e sobre o qual tinha ouvido relatos das turmas de professores no NAP-UFPR. Apesar de eu acreditar que experiências podem ser compartilhadas e vivenciadas na troca de relatos, para mim, as visitas na escola, onde pude vivenciar diretamente as questões e problemas daquele contexto, foram determinantes para uma mudança em minha visão sobre o ensino/aprendizagem de LE.

Minha visão sobre este processo se ampliou na medida em que percebi a heterogeneidade de entendimentos e de possibilidades de se ensinar/aprender inglês. Estas diferenças não se resumem à dualidade escola pública/ escola de línguas, já que dentro de cada um destes espaços há uma infinidade de interpretações sobre a prática docente. Por isso, vejo que a experiência na escola pública me incentivou a voltar para o meu contexto de trabalho (escolas de línguas, NAP-UFPR) mais alerta para as diferentes visões que ali convivem.

Além disso, conforme expliquei no item 3.1.3, o contato semanal por um semestre com uma profissional experiente e sensível a sua realidade de trabalho me permitiu entender as peculiaridades do ensino de inglês na escola pública e os motivos pelos quais algumas práticas de sala de aula que eu considerava ‘universais’ não eram adequadas para aquele contexto. Também pude conhecer novas maneiras de ensinar inglês, que tiveram sucesso no sentido de promover a reflexão dos alunos para questões de identidade e cidadania, o que era uma questão central na prática de Neiva. Durante a experiência, passei a ver tais reflexões não mais num plano abstrato, mas tive a oportunidade de vivenciar a dinâmica da escola pública, em que não há possibilidade de se separar a teoria da prática, pois este contexto exige práticas de sala de aula bastante específicas, que precisam ser criadas localmente.

Quanto à professora Neiva, minha interpretação é de que o foco principal da colaboração para ela foi o compartilhamento do espaço de sala de aula com outra professora, o que observei na entrevista que fizemos ao final da experiência colaborativa. Ela relatou que no início precisou se adaptar com a presença de outra pessoa em sala, mas que, ao longo do trabalho, quando fomos nos conhecendo, ela passou a pensar que a minha postura era de quem estava ali interessada nas questões da escola e disposta a trabalhar com elas. Além disso, a professora afirmou que o fato de duas professoras estarem trabalhando juntas com uma turma numerosa é uma prática que facilita a administração da sala de aula. Acredito, então, que a professora Neiva também mudou sua perspectiva sobre a prática docente no sentido de perceber a colaboração como útil para a abordagem das questões de sala de aula.

O encontro de diferentes perspectivas sobre o ensino/aprendizagem de inglês, no meu ver, aproximou-se muito do conceito de zona interpretativa proposto por Wasser e Bresler (1996), em que esta configura um espaço onde forças inesperadas se encontram, bem como novos desafios, que precisam ser resolvidos através de soluções possíveis de acordo com os recursos disponíveis em um dado grupo. A identidade do nosso pequeno grupo de professoras-pesquisadoras se formou no ponto de interseção entre as experiências e visões de mundo de cada participante. Dessa forma, planejamos, conduzimos e transformamos nossa prática de acordo com as possibilidades e os desafios que surgiram ao longo do caminho. Por isso, vejo que o trabalho colaborativo configurou um espaço de desenvolvimento

profissional para ambas as participantes (Mizukami et al, 2000), que tiveram a oportunidade de refletir juntas sobre os pressupostos que cada uma trazia para aquele espaço e sobre o modo pelo qual estes poderiam ser incorporados ou transformados em nosso trabalho conjunto.

Como apontam Anderson et al (1996), ensinar em equipe significa transformação dos envolvidos, através de um processo de aprendizagem que envolve assumir riscos, ajudar um ao outro e tornar-se mais criativo. Em relação aos riscos e a criatividade que a colaboração envolve, acredito que nossa dupla de professoras realizou atividades de maior complexidade, que as participantes não teriam conduzido individualmente nos seus contextos de, como, por exemplo, levar uma turma grande para o laboratório de informática, ou até mesmo, fazer atividades de conversação em LE que requerem um monitoramento mais próximo. Tais práticas foram possíveis porque nós percebemos que o trabalho colaborativo era um apoio, tanto em sala de aula quanto na preparação e na discussão de problemas.

Vale enfatizar, nestas considerações finais, a observação que a professora Neiva fez sobre a importância do trabalho colaborativo para a formação de alunos-pesquisadores que estão cursando a graduação ou a pós-graduação. De acordo com ela, estes alunos precisam conhecer as realidades de ensino da escola pública para ter uma experiência que amplie suas visões sobre o ensino/aprendizagem, observação com a qual, depois da rica experiência que tive, concordo plenamente.

Para mim, o trabalho colaborativo resultou numa mudança do foco em minha prática, tanto na sala de aula investigada quanto nos outros espaços em que lecionava: passei a preocupar-me menos se estava ou não aplicando adequadamente as teorias de aprendizagem ou técnicas de ensino e mais com a importância do ensino/aprendizagem de LE como espaço de reflexão sobre as identidades e as práticas sociais envolvidas neste processo. Isto, porém, não quer dizer que a professora e eu abandonamos a teoria e nos concentramos apenas na prática, já que a experiência implicou que fizéssemos novas teorizações condizentes com a realidade de trabalho na escola.

Este processo de reflexão que o trabalho colaborativo promoveu pode trazer possíveis respostas para a segunda pergunta de pesquisa que apresentei na introdução:

- Qual é a importância ou contribuição das narrativas metodológicas de ensino de línguas, principalmente a AC, para o contexto de ensino/aprendizagem da escola em questão?

A AC enquanto narrativa metodológica foi importante, principalmente para mim, como ponto de partida para a reflexão sobre práticas relevantes para o contexto da escola pública em que a pesquisa foi conduzida, já que era uma abordagem que eu conhecia e utilizava em outros contextos de trabalho. Contudo, a aplicação de alguns procedimentos sugeridos nesta abordagem na escola pública em questão não foram igualmente bem-sucedidos, se considerarmos os princípios basilares da autenticidade e da adaptabilidade (Kumaravadivelu 2006a).

Conforme expliquei no item 3.2, ao se partir do pressuposto de que a comunicação autêntica acontece quando há troca de informações e negociação de significados, além de possibilidade de se decidir o que e como dizer (Nunan 1987), então vejo que algumas atividades conduzidas conforme o que a AC sugere foram produtivas na escola pública.

Por outro lado, se pensarmos na amplitude do termo 'autenticidade' na comunicação, teremos de incluir neste conceito não só o que os alunos e professores querem comunicar, mas o que não sabem ou não querem comunicar, e por que não. Refletir sobre estes aspectos é um processo que pode ampliar as perspectivas sobre os contextos comunicativos de tal maneira que os procedimentos e princípios sugeridos pelas abordagens que já conhecemos poderão ser insuficientes para lidar com tais questões. Afinal, abre-se, desta forma, o espaço para a diferença que não se ameniza através de questionários aos alunos sobre as funções comunicativas que eles precisam ou desejam aprender, procedimento este sugerido pela AC.

Na sala de aula investigada, para que a comunicação seja autêntica, em primeiro lugar, a língua materna deve ser uma referência fundamental para o ensino/aprendizagem de inglês, ou seja, não é útil haver restrições em relação à quantidade de português a ser usada pelos professores e alunos em sala de aula. Em segundo lugar, para que a comunicação na sala de aula investigada seja autêntica, é necessário que se considerem as novas construções comunicativas que acontecem em meios digitais de interação social (Souza 2011). Além destes aspectos, o conceito de autenticidade só poderá ser definido localmente, na compreensão do

entrecruzamento das visões de mundo dos participantes do contexto de sala de aula.

Assim, penso que a comunicação em sala de aula investigada foi autêntica não apenas porque houve troca de informações, ou porque nós, professoras e alunos, sabíamos para quem, por que ou como nos comunicamos. A autenticidade, no meu entendimento, acontecia na ausência de respostas definitivas para tais perguntas, já que as pessoas que se comunicavam naquele contexto se transformavam a cada encontro.

No que diz respeito à noção de que a AC é adaptável a diversos contextos de ensino/aprendizagem, a experiência na escola pública em questão mostrou-me que muitos dos procedimentos sugeridos por tal abordagem são menos adequados que os encaminhamentos que a professora construiu na sua observação cuidadosa do seu contexto de trabalho. A AC faz uma crítica de alguns procedimentos de sala de aula que considera tradicionais, como, por exemplo, pouca interação entre alunos, aulas centradas no professor ou o ensino dedutivo de gramática. De acordo com Savignon (2002) ou Nunan (1987), tais práticas não são compatíveis com a proposta da AC. Apesar disso, no trabalho colaborativo realizado na escola pública, a professora e eu conduzimos atividades centradas no professor e fizemos uso da tradução como recurso didático, práticas estas que a professora já utilizava há muito tempo. Percebi que tais encaminhamentos foram mais produtivos para o ensino/aprendizagem de inglês naquele espaço, conforme expliquei no item 3.2.3 de forma detalhada.

Por isso, no meu ver, o trabalho colaborativo que a professora e eu realizamos se aproxima da visão do pós-método proposta por Kumaravadivelu (2006a) e (2006b), uma vez que as professoras participantes visaram ao desenvolvimento de práticas condizentes com a realidade de trabalho com que lidamos, ao invés de entendermos a sala de aula como um local onde a teoria é aplicada na prática. Em nosso trabalho conjunto, não só estudamos a gama de práticas propostas pelos métodos de ensino de LE, mas também criamos estratégias próprias, que foram decididas contextualmente e contingencialmente.

Na análise da experiência colaborativa com base nas características da etnografia pós-moderna apontadas por Clifford (1986) no item 2.2 desta dissertação, vejo que o trabalho colaborativo se formou numa conjuntura em que as participantes trouxeram diferentes experiências pessoais e profissionais, e que tais diferenças

foram parte integrante do trabalho, criando, assim, um contexto de trabalho peculiar, que tinha tempo de duração limitado. Por isso, considero que este contexto de trabalho criado pela colaboração configurou uma zona interpretativa.

No que concerne à questão apontada por Clifford de que a etnografia pode criar novas convenções, acredito que o relato da experiência colaborativa apresentado nessa dissertação, por lidar com uma situação de trabalho bastante particular, exigiu também uma recriação textual que deixasse transparecer as complexidades da vivência na escola, e este é o motivo pelo qual este texto não é organizado da forma mais usual de escrita acadêmica.

Espero que este relato da colaboração com a professora mostre o universo de perspectivas e possibilidades de fazeres pedagógicos para ensinar LE na escola pública. Para entender a diversidade das práticas de sala de aula neste contexto, vejo que a colaboração entre professores da escola pública e pesquisadores das universidades é uma oportunidade de se conhecer a fundo as pesquisas que os docentes das escolas públicas vêm desenvolvendo.

Ao longo desta dissertação, referi-me, muitas vezes, à experiência colaborativa como sendo um diálogo, “no sentido amplo do termo”, tal como entendido por Bakhtin (Faraco, 2003, p.62). Este diálogo entre as participantes aconteceu não apenas na coexistência de visões de mundo diferentes, mas na negociação e na tensão entre tais visões para a construção de uma prática conjunta que promovesse o ensino/aprendizagem de inglês como um espaço de reflexão e transformação.

Para concluir, considero que o trabalho colaborativo deu-me a possibilidade de vivenciar o ensino de inglês na escola pública de uma perspectiva privilegiada, uma vez que a professora e eu pudemos caminhar juntas nas nossas reflexões sobre as práticas de sala de aula, compartilhamos nossas inquietações durante o semestre em que dividimos a sala de aula, e colaboramos na diferença.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**, Porto Alegre: Artmed 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação**, Campinas: Pontes, 2007.

ANDERSON et al. **Team Teaching: The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group**, Portland: Stenhouse Publishers, 1996.

APPADURAI, A. **The right to research**, Globalisation, Societies and Education, Vol.4, Nº2, pp.167-177, July 2006.

BALTAR, M. **A Validade do conceito de Competência Discursiva para o Ensino de Língua Materna**, Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: língua estrangeira**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acessado em 10 jul. 2011.

BREEN, M., CANDLIN, C. **The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching**, Applied Linguistics, Vol. 2, Summer 1980.

CANAGARAJAH, S. **Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses**, In: NORTON & TOOHEY, **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: University Press, 2004.

_____. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**, New Jersey: LEA, 2005a.

_____. **Critical Pedagogy in L2 Learning and Teaching**, In: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, New Jersey: LEA, 2005b.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**, Applied Linguistics, 1 (1980).

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C., **Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices**, In: III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas: Julho de 2000.

_____. (org.) **Professores e Formadores em Mudança - Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**, Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira**, Revista Nova Escola, Edição 222, maio de 2009. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acessado em 18 jul. 2011

CHALUH, L.N. **Professora e Pesquisadora: um encontro na sala de aula**, Proposições, Campinas, v. 20, n.1 (58), p. 225-239, jan./abr. 2009.

CLIFFORD, J. **Introduction: Partial Truths**, In: Clifford, J. & Marcus, G. (eds) Writing Culture: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

CRISTÓVÃO et al, **O Estágio na Formação de Professores de Inglês: um espaço de parceria?**, In: CLAFPL, Florianópolis, 2007.

DAMIANI, M. F. **Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa**, In: Reunião Anual da Anped, 27., Caxambu, 2004. Anais. Caxambu, p. 1-15. CD-ROM, 2004.

_____. **Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios**, Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

EISNER, E.W. **The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**, New Jersey: Prentice Hall, 1998.

FARACO, C.A. **Linguagem e Diálogo - As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**, São Paulo: Parábola, 2003.

FREITAS, A. **Ensino em Time por professoras-formadoras de inglês - um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições**, Tese (Doutorado em Letras), Pós-Graduação em Letras da UNESP, Assis, 2003.

GALLOWAY, A. **Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities**. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html>, Acessado em: 29 de maio de 2011.

GREEN, B.; BIGUM, C. **Alienígenas na Sala de Aula**, In: SILVA, T.T. *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HALL S. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARKLAU, L. **Ethnography and Ethnographic Research on Second Language Teaching and Learning**, In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New Jersey: LEA, 2005.

JENKINS, J. **World Englishes: A Resource for Students**, London: Routledge, 2003.

JORDÃO, C. M. **A educação literária no lado dos anjos**. Tese (Doutorado em Letras). 197f. Departamento de Pós-Graduação em Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, 2001.

_____. **A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?** 2004a. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.df>. Acessado em: 10 mai. 2011.

_____. **O ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends**, *TESOL Quarterly*, Vol. 40, Nº1, March, 2006a.

_____. **Understanding Language Teaching: From Method to Post Method**, Cambridge: Cambridge University Press, 2006b.

_____. **A Linguística Aplicada na Era da Globalização**. MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar, São Paulo: Parábola, 2006c.

LANE, S. **O processo grupal**. In: LANE, S. et al. *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LAZARATON, A. **Quantitative Research Methods**, In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New Jersey: LEA, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**, Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEUNG, C. **Convivial communication: recontextualizing communicative competence**, *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 15, Nº2, 2005.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are Learned**, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: an Introduction**, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. **Communicative language Teaching - An Expanding Concept for a Changing World**. In: Hinkel, E. (org) *Handbook of Research in language Teaching*, New York: Routledge, 2011.

MARTINS, S.T.F. **Educação Científica e Atividade Grupal na Perspectiva Socio-Histórica**, *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MARTINEZ, J.Z. **Reflexão e Criatividade: (des)construindo a aula de inglês**. In: JORDÃO, C.M. et al. (orgs.) *Formação "Desformatada" - Prática com Professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.

MASCIA, M.A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade - Uma Análise das Relações de poder-Saber no Discurso Político Educacional de Língua Estrangeira**, Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MATTOS, C. **Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração**, R.Bras. Est. pedag. Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan/ago 1995.

McKAY, S.L. **Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches**, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**, In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIZUKAMI et al. **Desenvolvimento Profissional da Docência: analisando Experiências de Ensino e Aprendizagem**. Pro-Posições, Vol.1, Nº4 (31), março 2000.

MOITA LOPES, L.P. **Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica**. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, São Paulo: Parábola, 2006.

NEGRÃO, E.; SHER, A.; e VIOTTI, E. **A competência linguística**. In: Fiorin, J.L. (org.) *Introdução à linguística - I. Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, Edição 142, Maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acessado em 18 jul. 2011.

NUNAN, D. **Communicative Language Teaching: Making it Work**, ELT Journal, Volume 41/2, April 1987.

OECD, **Education at a Glance 2011: OECD Indicators**, OECD Publishing, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>. Acessado em 16 de outubro de 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras**, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_edicao/lem.pdf. Acessado em 10 jul. 2011.

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva**, In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, São Paulo: Parábola, 2006

PHILLIPSON, R. **Language Policy and Linguistic Imperialism**, In: RICENTO, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy*, Blackwell, 2006.

PIMENTA, S. **Pesquisa-ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S.; GARRIDO, E.; MOURA, M. **Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. In: 24^a Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2001. Disponível no site www.anped.org.br/reunioes/24/ts3.doc. Acessado em: 26 de maio de 2011.

PRABHU, N.S. **There is no best method - why?**, *TESOL Quarterly*, Vol. 24. N. 2, Summer 1990.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica - Linguagem, Identidade e a Questão Ética**, São Paulo: Parábola, 2003.

RAMPTON, B. **Continuidade e Mudança nas Visões de Sociedade em Linguística Aplicada**, In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, São Paulo: Parábola, 2006.

REZENDE, F; LOPES, A; EGG, J; **Identificação de Problemas do Currículo, do Ensino e da aprendizagem de Física e de Matemática a partir do discurso dos professores**, *Ciência & Educação*, v. 10, n.2, p. 185-1986, 2004.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S., **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, 2001.

SANTIAGO, E. **O Ensino de Inglês na Escola Pública sob a Perspectiva do Letramento Crítico**. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba, UFPR, 2010.

SAVIGNON, S. **Interpreting Communicative Language Teaching**, Yale: Yale University Press, 2002.

SOUZA, L.M. **O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética?**. In: JORDÃO, C.M. et al. (orgs.) Formação “Desformatada” - Prática com Professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

SPADA, N. **Communicative Language Teaching: current status and future prospects**, In: International Handbook of English Language Teaching. New York: Routledge, 2007.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, São Paulo: Autêntica, 1999.

TORRES, P. ALCÂNTARA, P. IRALA, E. **Grupos de Consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**, Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

TYLER, S. **Post-Modern Ethnography: From Document of the Occult to Occult Document**, In: Clifford, J. & Marcus, G. (eds.) Writing Culture: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

USHER, R.; EDWARDS,R. **Post Modernism and Education**, New York: Routledge, 1994.

WASSER, J.; BRESLER, L. **Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams**, Educational Researcher, Vol. 25, No. 5, pp. 5-15, 1996.

WIELEWICKI, V. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**, Acta Scientiarum, Maringá, 23(1), pp. 27-32, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - ATIVIDADE SOBRE APARÊNCIA	101
APÊNDICE 2 - ATIVIDADE COM LETRA DE MÚSICA E GLOSSÁRIO	102
APÊNDICE 3 - QUESTÕES SOBRE A LETRA DA MÚSICA	104
APÊNDICE 4 - TRECHOS DA ENTREVISTA GRAVADA COM A PROFESSORA EM JANEIRO DE 2010	105

APÊNDICE 1 - ATIVIDADE SOBRE APARÊNCIA
LOOKS

brown hair		beautiful
attractive	ugly	green eyes
blond hair	red hair	dark skin
light skin	black hair	good-looking
tall	short	medium-
height	long hair	short
hair	blue eyes	

1. **Separe estas palavras nestas categorias:**

hair	eyes	appearance	skin	height

2. **Você verá imagens de várias pessoas. Com o seu colega, descreva cada imagem. Um pergunta e o outro responde, e vice-versa. Se quiser usar outras palavras, use um dicionário.**

QUESTIONS	ANSWERS
What's he like?	He is / he has
What's she like?	She is..... / she has

3. WHAT IS AN ATTRACTIVE WOMAN FOR YOU? WHAT IS AN ATTRACTIVE MAN FOR YOU?

An attractive woman is and has

An attractive man is and has

APÊNDICE 2 - ATIVIDADE COM LETRA DE MÚSICA E GLOSSÁRIO

Sk8er Boy Avril Lavigne

1. He was a boy, she..... a girl
 2. Can I make it any more obvious?
 3. He was a punk, she did ballet
 4. What more can I say?
 5. He wanted her, she'd tell, secretly she wanted him as well
 But all of her friends stuck up their nose,
 they had a problem with his baggy clothes.

He was skater boy, she said see you later boy
 He good enough for her
 She had a pretty face, but her head was up in space
 She needed to come back down to earth

five years from now, she at home,
 feeding the baby, she's all
 She turns on tv, guess who she sees?
 Skater boy rockin' up
 She calls up her friends, they already know,
 and they've all got tickets to his show
 She tags along, stands in crowd
 up at the man that she turned down
 He was a skater boy, said see you later boy
 He wasn't good enough for her
 Now he's a superstar, slammin' on his guitar
 her pretty face see what's he's worth

..... was a skater boy, she said see you later boy
 He wasn't good enough for her
 Now he's a superstar, slammin' on guitar
 Does her pretty face see what's he's worth

Sorry girl, but you missed out
 Well tough luck that boy's mine now
 We are more than just good friends
 This is how the story ends
 Too bad that you couldn't see
 See the man that boy could be
 There is more than meets the eye
 I see the that is inside

He's just boy, and I'm just a girl
 Can I make it any obvious?
 We are in love,
 haven't you heard how we rock each others world?
 I'm with the skater boy, I said see you later boy
 I'll be the backstage after the show

I'll be at the studio singing the we wrote
about a girl he used to know (2x)

was, looks, never, watch, she, soul, does, a, wasn't, sits,
more, song, alone, his, MTV, he, does,

He was a boy, she was a girl
Can I make it any more obvious?
He was a punk, she did ballet
What more can I say?
He wanted her, she'd never tell, secretly she wanted him as well
But all of her friends stuck up their nose,
they had a problem with his baggy clothes.

He was a skater boy, she said see you later boy
He wasn't good enough for her
She had a pretty face, but her head was up in space
She needed to come back down to earth

five years from now, she sits at home,
feeding the baby, she's all alone
She turns on tv, guess who she sees?
Skater boy rockin' up MTV.
She calls up her friends, they already know,
and they've all got tickets to see his show
She tags along, stands in the crowd
looks up at the man that she turned down

He was a skater boy, she said see you later boy
He wasn't good enough for her
Now he's a superstar, slammin' on his guitar
Does her pretty face see what's he's worth

He was a skater boy, she said see you later boy
He wasn't good enough for her
Now he's a superstar, slammin' on his guitar
Does her pretty face see what's he's worth

Sorry girl, but you missed out
Well tough luck that boy's mine now
We are more than just good friends
This is how the story ends
Too bad that you couldn't see
See the man that boy could be
There is more than meets the eye
I see the soul that is inside

He's just a boy, and I'm just a girl
Can I make it any more obvious?
We are in love,
haven't you heard how we rock each others world?

I'm with the skater boy, I said see you later boy
I'll be the backstage after the show
I'll be at the studio singing the song we wrote
about a girl he used to know (2x)

APÊNDICE 3 - QUESTÕES SOBRE A LETRA DA MÚSICA

Primeira parte:

1. Como era menina?
2. Como era o skater boy?
3. Os amigos dela gostaram dele?
4. Você acha que os dois vão ficar juntos? Por que? Por que não?

Depois de ver a segunda parte da letra:

2. Ela fica com ele ou não?
3. O que aconteceu com ela depois de 5 anos?
4. Quem ela vê na TV?
5. A que show ela vai?
6. Com quem está o *skater boy* agora?

Discutir a sentença: *There is more than meets the eye.*

Como você imagina que seja a cantora/ nova namorada do *skater boy*?

APÊNDICE 4 - TRECHOS DA ENTREVISTA GRAVADA COM A PROFESSORA EM JANEIRO DE 2010

Maria Augusta: Que que você acha, da importância da figura do professor para esses alunos? Não só do professor de inglês, mas pensando no professor de inglês mais especificamente. Como os alunos vêem o professor hoje em dia, essa turma em específico, qual o impacto da figura do professor na vida dos alunos.

Neiva: É difícil de responder, porque nós temos ali várias cabecinhas, né, mas cada um tá, né, te vendo e te imaginando de uma forma, né, então, eu acho que, o nosso comportamento, a maneira de a gente agir ali na frente, no meio deles, eu acho que tem muito peso, sabe, se eles percebem assim na gente uma segurança no que a gente tá fazendo, e mesmo uma segurança no conteúdo, então eles acabam vendo a gente com outros olhos e sentindo mais interesse em aprender e tudo mais, mas muitos deles nessa turma aí, você viu que é uma turma que tem dificuldades assim de disciplina, e de seguir regras, e de comportamento mesmo, né, então é, com certeza eles, por um lado veem a gente como alguém experiente que está querendo passar ali conhecimento pra eles, ajudá-los a buscar o conhecimento, e por outro lado tem aqueles que veem a gente ali na frente como um elemento que veio pra cobrar, que veio pra exigir deles, e eles tão numa idade que não estão muito a fim, e eles também não são muito, é uma turma meio rebelde, como você viu, bastante rebelde, a maioria, vem assim com uma predisposição a não estudar, não aprender, como quem diz, eu quero mais é viver o presente, eu tô aqui por não me deixam estar lá fora na rua, a maioria ali, uma grande maioria né, a gente pode sentir que eles estavam assim.

M: e eles falam né, ah, eu quero sair, eu quero ficar no pátio, né...

N: é, eles deixam bem claro isso, que eles não estão ali porque eles querem, porque eles tem interesse, eles tão ali... por que, por que que a senhora não faltou hoje? e por que você não faltou hoje, a gente pergunta pra eles? porque a mãe não deixa, senão eu tava dormindo, eu fazendo outra coisa, não sei o que. Então, a figura do professor, assim, não sei se representa muita coisa pra eles, mas eles acabam, pela persistência da gente, e pela compreensão que a gente tem da vida deles e tal, eles começam a perceber que a gente é um amigo deles que tá ali, mais do que um professor, a gente é um amigo que a gente tá procurando colocá-lo no caminho, inseri-lo ele na sociedade, buscando o melhor pra ele.

M: Ah sim, e.. é, que que você, eu vou pra próxima pergunta, daí a gente junta com isso aí que você disse. Se você acha que a nossa, o nosso trabalho em conjunto contribuiu pro aprendizado de inglês dos alunos. E se você acha, como que a nossa experiência juntas, de preparar aula, de tá na sala de aula juntas, contribuiu pro inglês, pro aprendizado de inglês.

N: Então, eu vi assim, que foi uma experiência muito boa, porque eu me senti mais motivada a trabalhar com a língua, e eu senti que os alunos também se sentiram mais motivados com a sua participação, porque as ideias, né, que você trouxe, foram assim bastante motivadoras, principalmente em incluir o computador, né, nas aulas, eu gosto muito de trazer coisas diferentes assim, e o computador é uma ferramenta diferente, nesse momento, né, pra nossa escola, porque a gente tá aí com um laboratório, já estava né já fazia um ano, dois anos, que estava com esse laboratório de informática, dois, mas a gente não estava efetivamente trabalhando com esses computadores dentro das aulas, então você trouxe a motivação de trabalhar produzindo filmes, né, pequenos videos, e foi assim uma ideia fantástica, porque rendeu bastante, a gente trabalhou a escrita dentro daquele programa que você colocou, que era Dvolver, né aquele site Dvolver, que dava essa oportunidade, e foi muito bom, e música, música eu sempre gostei de trabalhar com eles música também, e a gente aproveitou a música e da música a gente tirou um diálogo, a gente fez com que eles produzissem um diálogo baseado no assunto da musica, da diversidade, né, entre as pessoas, e, então eu achei bastante importante eles trabalharem então o diálogo, entrevista, né, e colocando, e fazendo até o videozinho, e depois eles queriam ver o vídeo, eles acharam interessante, eles ficaram bem motivados, e sua participação nas aulas também criando estratégias, né, então eu achei que foi muito bom, e eles gostaram da tua participação, eles se deram bem com você, o dia que você não estava eles perguntavam, se a professora não ia vir, porque que não tinha vindo, então eles perceberam que você estava ali também como professora e também como amiga deles, então eu achei que foi bastante motivador, foi válido.

M: E em relação da aquisição do inglês, da produção, como você avalia, se teve um progresso no rendimento deles né, em termos de aquisição do inglês.

N: É, eu acho que em parte sim né, acho que em parte sim, embora eles tivessem muito agitados e tal, eu acho que eles conseguiram sim, acho que eles conseguiram captar muita coisa, tanto que eles perguntavam, eles te chamavam né, também, me chamavam e te chamavam pra construir o diálogo que eles queriam fazer, eles participaram oralmente comigo e com você, então, acho que isso é crescimento, né, na aprendizagem da língua, acho que houve sim bastante aproveitamento, quando eles levaram o dialogo pro computador, quando eles pesquisaram alguma coisa no computador em inglês, quando eles liam as instruções que tinha lá no programa, no site pra fazer o vídeo, eu acho que houve sim bastante aprendizagem, acho que houve um bom aproveitamento.

M: E teve provas depois, né, você fez os testes, e...

N: Ah sim... e eles se saíram bem, eles tiveram um bom aproveitamento, e muitos deles, a maioria foram aprovados, a maioria foi aprovada para a oitava série, tanto que eles estão aí na oitava série.

M: a turminha quase inteira aí na oitava série.

N: ... quase inteira na oitava série, e estão indo bem, estão mais motivados, mais maduros, e aí fica assim pra gente a lição de que mesmo na dificuldade deles, eles tem um crescimento, né, e eles conseguem ir amadurecendo e ir compreendendo as coisas.

M: Agora eu queria perguntar pra você sobre a nossa experiência de preparar material e tomar decisões em sala, às vezes tomar aquela decisão rápida do que fazer, né, essa negociação que a gente teve em dupla, né, de preparar, de escolher, de estar junta na sala de decidir quem vai falar, o que você achou disso?

N: Eu acho que foi tranquilo, às vezes a gente teve problemas, né, por exemplo a vez que nós preparamos um vídeo, né, pra passar pra eles e de repente

M: O filme né.

O filme, e de repente não funcionou, o som tava muito baixo, aquelas coisa, né, aqueles problemas que a gente enfrenta em sala de aula quando a gente vai mexer com aparelhos elétricos e tudo mais e mesmo a gente testando tudo em casa antes, acaba as vezes surgindo assim, e na hora vira aquela balbúrdia, e na hora a gente ficou, até se sentiu meio perdida, tudo, mas de repente juntos assim a gente confabulou rapidinho e deu aquele clique, e vamos substituir por outra coisa, e depois a gente, voltamos, né, tentamos, voltamos, trouxemos o filme de novo depois e daí deu certo, então, isso prova que duas cabeças junto pensando ajuda bastante, e que a gente não deve se apavorar e achar que porque não deu certo da primeira vez não vai dar depois, e não, um dia não dá certo, no outro dia dá certo, e a gente faz algumas adaptações, algumas umas mudanças e acaba dando certo, eu achei que foi muito válido sim, e a gente sempre trocou ideia na preparação de material, e parece que casavam as nossas ideias, assim, né, e acho que foi bastante interessante sim, eu acho que esse trabalho da universidade junto com a escola, eu acho que sempre vai ser válido, sabe, embora, eu acho que, não sei se você vai perguntar sobre isso, essa questão se a escola deve aceitar, não deve aceitar, né, professores na...

M: Não, eu não ia, mas pode falar, é interessante.

N: Então, eu acho bacana que isso aconteça, porque na teoria, é uma coisa, quando o professor da universidade trabalha com os alunos a teoria, sobre como é lá na escola e sobre como você vai fazer e como você vai trabalhar as suas aulas, é diferente de você vir e ver com seu próprio olho, e sentir, né, a situação ali, estando presente, estando trabalhando, eu acho que precisa mesmo esse trabalho, a universidade tem que investir mais, né, a academia tem que investir mais nesse trabalho, colocando os professores, os alunos, aluno-professor, professor-aluno, à disposição nas escolas para dar esse, para ter essa experiência, acho muito válido porque o professor que vier vai ter mais, mais experiência mesmo do trabalho e uma visão melhor do que é a escola, né, a escola pública, ou mesmo a escola particular, porque os problemas são bem semelhantes, né.

M: São

N: E eu acho bem importante esse entrosamento, aí, de universidade e escola.

M: Legal...é, então, falando sobre isso também, né, como você se sentiu com a minha presença na sala, daí, né, só pensando na sala, e como foi recebida pelos alunos, você já comentou um pouco, mas, pensar um pouquinho mais sobre isso daí.

N: É, no começo, sabe que toda situação nova, a gente fica um pouco assim preocupado, minha preocupação era também que você se assustasse com o movimento de sala de aula, porque você está acostumada com outro tipo de clientela, né, uma outra dinâmica de sala de aula, e, de repente, o que você ia pensar desse comportamento ali dos alunos, porque eles sempre são agitados, às vezes são irreverentes, e às vezes a gente faz um pouco o papel de bobo ali na frente deles, né. A gente sabe o que tá fazendo, e a gente contorna a situação, porque sabe que isso é passageiro e que amanhã ele vai ver, vai lembrar disso, vai ver que a gente não era bobo, e que a gente não era nenhum palhaço ali na frente, a gente tava era fazendo um grande esforço para não se estressar e nem se estressar com eles e nem com a gente mesmo e contornar as situações, né, e que é o papel do professor. É, então, claro, no começo eu fiquei assim, um pouco amedrontada, não sei se amedrontada, um pouco preocupada com essa situação, tendo uma pessoa estranha dentro da sala, né, e, mas depois a gente já foi percebendo assim a sua conduta de uma pessoa bastante conectada com o trabalho da gente, e procurando participar, procurando ajudar, e então, acabou, acabei ficando mais a vontade, mas eu tenho certeza que é complicado assim, um pouco, também, pro professor ter uma pessoa estranha dentro da sala, pelo menos no começo depois, mas é uma questão também que a gente tem que ir acostumando com isso, eu acho que depois foi tranquilo, foi muito bom até, até eu até achava falta quando você não vinha, porque você me dava respaldo, ajudava atender cada um assim individualmente, isso aí ajudou bastante, até com sugestões, assim, suas sugestões eram muito valiosas, e isso pra mim, me ajudava, né, a gente tava naquele trabalho sobre fashion, e gente queria complementar com video, com isso, com aquilo, e foi muito bom, foi muito boa a sua participação de um modo geral.

M: Legal.

N: Bacana, eu acho que foi muito válido assim.

M: Você quer falar mais alguma coisa, comentar, alguma consideração, alguma coisa que você acha importante...

N: Então, eu não sei, eu achei que a gente ia ter que fazer pergunta, essas coisas, então eu preparei assim, alguma pergunta assim, é, eu perguntei assim...

M: ah legal!

N: posso continuar assim na sequência?

M: pode, pode.

N: Eu pergunto assim, como que você imaginou, quando eu lhe falei assim dessas duas turmas difíceis, desse desafio, que eu lembro que você passou um email perguntando quem que poderia, quem que gostaria, né, de te dar essa oportunidade, pra você estar trabalhando, daí eu esperei um pouco ver quantas pessoas iam te oferecer, e tal, e, o espaço pra isso, e daí então eu vi que parece que tava um pouco difícil a situação, e falei bom então, agora eu vou me colocar, porque eu sei que aqui na escola não é muito fácil o trabalho, mas também não é impossível, então vou oferecer pra Maria Augusta, daí eu te falei dessas turmas já como sendo turmas difíceis, daí você escolheu uma delas, e foi um desafio pra você?

M: foi, foi um desafio de trabalhar com um publico totalmente diferente do que eu tava acostumada, foi um desafio, acho que o principal pra mim, foi também foi muito agradável o trabalho em conjunto, mas é, além disso, eu acho que foi a questão da negociação em sala de aula pra mim, que foi um desafio muito grande.

N: sim?

M: Porque a questão da autoridade mesmo, a questão de se colocar, porque você era a professora titular, o que eu podia pedir, exigir deles, então assim a minha posição na sala não era de professora, não era de aluna, então essa negociação toda foi muito interessante.

N: ahã.

M: Foi um desafio.

N: Interessante isso, Mas daí logo eles te perceberam como professora, né, e acho que mais como amiga mesmo, né, porque eles tinham mais liberdade de te chamar, de conversar com você, eles até queriam que você fosse, pra te conhecer melhor também, né, um relacionamento bom né...

M: foi.

N: É, eu achei interessante, porque apesar da rebeldia deles, tudo, você viu que eles tem uma humildade, então tem esse lado bacana que a gente consegue captar deles, esse lado humilde, esse lado carência afetiva, né,

M: sim.

N: ... que você também ajudou bastante.

M: legal!

N: e como que você viu assim o meu trabalho com essas turmas?

M: Em que sentido?

N: No sentido assim, de, procurar ensinar a língua inglesa, mas ao mesmo tempo, estar assim colocando lições assim de cidadania, trabalhar esse lado que normalmente eles têm bastante carência.

M: Eu vi que o seu trabalho tá bem diferente, né?

N: é, nesse sentido, em que sentido?

M: Nesse sentido de juntar o ensino de língua a outras questões, principalmente uma coisa que me chamou a atenção na sua aula, é esse seu trabalho com a afetividade dos alunos, porque você tem uma preocupação de saber por que que tá com sono, porque que não tá prestando atenção, então você tem uma, você se dedica muito em chamar a atenção dos alunos.

N: Não deixa eles assim lá, não quer aprender não aprende, deixa solto né.

M: E isso é claro que envolve muito mais do que só ensinar inglês.

N: Meu conteúdo e pronto.

M: E a gente sabe que não é assim, eu acho assim, eu acho que a aprendizagem do inglês depende do estado dos alunos, do estado de espírito deles, não dá pra separar as duas coisas, e eu vejo que você trabalha isso muito bem.

N: É, talvez devido à experiência da gente, né, nesse trabalho de longos anos, e também muita leitura né, isso também, não vem por acaso, né, isso vem de muitos estudos né, você vê que há 44 anos que eu dou aula, e são 44 anos de estudo paralelo, né, estou sempre fazendo cursos e seminários, é, buscando, buscando conhecimento dentro dessa área e buscando a melhor forma de trabalhar com o aluno e tal, e que bom que você enxergou esse lado.

ANEXOS

Anexo 1: E-mail de convite aos professores	110
Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido	111

ANEXO 1: E-MAIL DE CONVITE AOS PROFESSORES



Maria Augusta Arato

pesquisa de mestrado

20 mensagens

Maria Augusta Arato

8 de julho de 2009 21:16

Olá professores,

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer-lhes pela boa vontade em participar da minha pesquisa.

Como já tinha dito, a idéia é passar um semestre participando, junto com o professor, da condução de uma turma (ou mais).

Esta participação envolve minha colaboração na preparação de aulas e observação de aulas.

Não posso dar aulas inteiras, mas talvez seja possível, caso necessário, que eu dê algumas partes da aula, conduzindo atividades específicas com os alunos, durante as quais o professor faria observação.

Minha orientadora e eu simpatizamos com esta metodologia pois ela permite que o pesquisador assuma um papel mais ativo sobre a realidade da sala de aula, e não seja um mero observador e avaliador, e, além disso, ela pode beneficiar o professor diretamente, oferecendo a ele um interlocutor imediato, na figura da pesquisadora, para questões voltadas às práticas de sala de aula.

Acredito que tanto o professor da turma quanto eu teremos muito a ganhar com esta experiência. Estaremos ambos compartilhando nossas práticas de pesquisa, nossos planos de aula, nossas concepções e atividades didáticas. Ao mesmo tempo em que a sala de aula se tornará um campo de pesquisa para nós dois, pesquisadora e professor(a), ela também nos ajudará a construir novos entendimentos sobre o ensino de inglês na escola pública.

Como há vários professores já interessados nesta prática colaborativa, gostaria que vocês respondessem um questionário para que eu possa selecionar alguém que, além de lecionar a um lugar próximo, compartilhe um pouco do "espírito" da pesquisa. Não precisa pensar muito para responder, escrevam o que estiverem pensando no momento.

Agradeço novamente a iniciativa de vocês e gostaria de receber os questionários até 14 de julho, se possível.

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Compreendo que estou sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa - O Ensino de Inglês na Escola Pública, a Abordagem Comunicativa e a Educação na Pós-Modernidade: um Trabalho Colaborativo.

Gostaria que meu nome real fosse mantido, considerando o caráter colaborativo dessa pesquisa e a minha participação como professora colaboradora.

Confirmo que receberei uma cópia deste termo, onde consta o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de minha participação.

Sobre a pesquisa:

Título: *O Ensino de Inglês na Escola Pública, a Abordagem Comunicativa e a Educação na Pós-Modernidade: um Trabalho Colaborativo*

Pesquisadora responsável: Maria Augusta de Oliveira Arato
Orientadora: Professora Dra. Clarissa Menezes Jordão
Instituição: curso de pós-graduação em Letras - UFPR
e-mail:

Objetivo do estudo: Desenvolver um trabalho colaborativo com uma professora da rede pública, a fim de refletir sobre abordagens de ensino de LE.

Procedimentos: sua participação consistirá em oferecer-me um espaço para que eu trabalhe com você em sala de aula, na condução das aulas de inglês e na preparação destas. Este trabalho tem a duração de um semestre letivo, o segundo semestre do ano de 2009, conduzido em uma turma da 7ª série, numa escola da rede pública do Estado do Paraná. Dessa forma, você faz parte do processo de construção de dados da referida pesquisa. A entrevista feita ao final da experiência será gravada, e, se preferir, uma cópia gravada desta poderá ser disponibilizada a você.

Sigilo. As informações obtidas no trabalho de pesquisa serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os alunos da turma observada não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Curitiba, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Assinatura da Professora Participante: