

Valdeni S. Reis; Ernani Damasceno; Eunice Maia

**DA FORMA AO SIGNIFICADO: A
REESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DE
ENSINO**

**Seminários de Tópicos Variáveis em Lingüística Aplicada : Pesquisa
em Sala de Aula**

**Profa. Dra. Vera Menezes de Paiva
2º / 2005**

Faculdade de Letras / UFMG

Sumário

1- Introdução	03
2- Percorso Metodológico: Contexto e Participantes	05
3- Análise dos Dados I: A Ausência de Significado das Formas	08
4- Implementando Ações	10
5- Análise dos Dados II: A Reestruturação Da Prática De Uma Professora De Inglês Da Rede Pública De Ensino	13
6- Da Forma ao Significado: Considerações Finais	18
7- Referências Bibliográficas:	20

DA FORMA AO SIGNIFICADO: A REESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Valdeni S. Reis; Ernani Vinícius Damasceno; Eunice S. Maia

1- Introdução

A pesquisa que aqui será apresentada é fruto da disciplina intitulada *Pesquisa em Sala de Aula* ministrada pela professora Vera Menezes de Paiva, no segundo semestre do ano de 2005¹. O elemento cerne dessa disciplina é a proposta de unir pesquisadores, ou seja, alunos – da pós-graduação e da graduação – e, professores da rede pública de ensino – mais especificamente aqueles ligados ao projeto “Educonle”² – no intuito de construir juntos uma ação colaborativa que viesse a contribuir para a transformação alguma realidade vivenciada por esses professores em sua prática na sala de aula.

Durante todo esse semestre as aulas dessa disciplina foram conciliadas com observações das aulas nas escolas da rede pública de Belo Horizonte, Contagem, Betim, etc. Na primeira aula da disciplina foram formados grupos, sendo que um aluno do programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado) era o responsável pela coordenação da pesquisa. Além deste, o grupo contava com a presença de alunos da graduação e de um professor ligado ao *Educonle* para que a pesquisa fosse desenvolvida.

As aulas na universidade eram quinzenais e nessa ocasião eram realizados seminários entre os grupos para que fosse discutido tanto o andamento da pesquisa nas escolas, quanto a fundamentação teórica que a apoiava. Cada grupo deveria, então, visitar as escolas, também quinzenalmente, para que as observações das aulas dos professores envolvidos fossem devidamente realizadas. Deve ser ressaltado, porém, que os grupos possuíam autonomia para determinar se as observações deveriam ser semanais, e sobre o número de reuniões com os professores, além das escolhas das atividades a serem desenvolvidas nas aulas e da metodologia adotada na pesquisa.

¹ Vale ressaltar que o *corpus* foi coletado também como uma exigência para escrita do trabalho final de uma outra disciplina, intitulada *Instrução Formal*, ministrada pelas profa(s). Dra(s) Deise Prina Dutra e Heliana Mello no 2º semestre de 2005. Dois outros trabalhos foram produzidos a partir desse *corpus*, a saber, *O professor de LE e sua prática pedagógica: o uso do foco na forma para um ensino significativo* (REIS, no prelo) e *O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica* (REIS, no prelo).

² Projeto de “Educação Continuada Para Professores de Língua Estrangeira” desenvolvido na UFMG sob a coordenação das profa(s). Dra(s). Deise Dutra e Heliana Mello.

No presente artigo discutiremos, então, uma pesquisa-ação colaborativa, uma vez que todos os envolvidos na pesquisa, ou seja, os pesquisadores alunos da disciplina e a professora da rede pública, **participam como agentes de uma dada investigação cujo objetivo principal é o mesmo: transformar o ensino da língua inglesa dentro daquele contexto**³. Apresentamos a pesquisa desenvolvida a partir das necessidades e inquietações da professora da rede municipal Maria Clara⁴ sobre a forma de **ensinar a gramática**. Isso porque logo no primeiro encontro com os pesquisadores, a professora deixa claro sua preocupação e desejo em ministrar aulas mais dinâmicas e motivadoras. Deste desejo inicia um trabalho que busca meios para envolver a professora em ações que transformem sua prática a partir da reflexão não apenas sobre seu fazer pedagógico, mas sobretudo como este poderia ser transformado.

Assim, apresentamos como a professora Maria Clara concebe (ia) o ensino nos limites da sala de aula, discutindo os caminhos percorridos por ela rumo a um ensino mais significativo⁵. Para tanto, discutiremos a reestruturação de sua visão acerca do ensino da gramática no intuito de alcançar um modo de ensinar mais contextualizado, logo mais atraente. Deste modo, descreveremos a seguir a metodologia, o contexto no qual a pesquisa se constitui e seus participantes. Apresentamos e brevemente discutimos, alguns dados que explicitem a perspectiva de ensino adotada pela professora no início do trabalho colaborativo. Por conseguinte, discorreremos sobre algumas ações implementadas oferecendo, por fim, uma análise dos dados coletados de acordo com a nova concepção de ensino de gramática da professora Maria Clara, além de gráficos que representam a perspectiva dos alunos diante das ações implementadas.

³ Ver seção intitulada *Metodologia: contexto e participantes*.

⁴ Obviamente utilizamos um nome fictício, escolhido pela própria professora, para que sua identidade seja preservada.

⁵ Esse conceito será detalhado no decorrer do trabalho.

2- Percurso Metodológico: Contexto e Participantes

A presente pesquisa é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados. Nessa perspectiva, ela procura compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula. Larsen-Freeman e Long (1982) definem metodologia qualitativa como aquela que apresenta um estudo etnográfico – estudo do sentido social de um dado aspecto em contextos particulares, no caso, a sala de aula – no qual os pesquisadores observam e analisam os dados ao invés de testar hipóteses. Seu foco é, assim, no professor no intuito de investigar sua prática e conseqüentemente como esta pode ser direcionada aos alunos de forma mais significativa⁶.

Ponto de partida para a **presente** pesquisa, bem como para presente discussão, é a união da prática com a teoria, ou seja, da união do professor e do (s) pesquisador(es) no intuito de caminhar em uma mesma direção que prime por um fazer transformado e transformador do modo de ensinar uma LE (inglês). Nessa perspectiva, o objetivo do pesquisador, que visa realmente a transformação de nossa realidade na prática de uma pesquisa educacional, deve ser emancipatória (ALMEIDA FILHO, 1999; TELLES, 2002). Dessa forma, ele busca trilhar um caminho de orientação, reflexão e discussão juntamente com o professor participante e agente na construção do conhecimento sobre sua prática pedagógica – guiando-o assim, a se transformar em professor pesquisador.

O pesquisador não pode se eximir de sua condição de pessoa localizada socialmente e o pesquisado é atuante em suas circunstâncias e experiências. Logo, o pesquisado não pode ser observado como se fosse um objeto isolado do pesquisador e da pesquisa em certa instância (CAMERON, 1988). De acordo com Telles (2002), dependências do pesquisado em relação ao pesquisador não devem ser alimentadas; tal relação deve sim promover contextos que possibilitem ao professor adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Trata-se, então, de uma pesquisa-ação colaborativa cujo processo pode ser compreendido como uma busca pela compreensão mais elaborada de perguntas e/ou problemas previamente identificados. Esta é basicamente, uma pesquisa conduzida por pessoas/professores que desejam fazer algo para aprimorar sua própria prática. Revela-se como uma iniciativa; como um fazer diferente; visando o monitoramento e avaliação

⁶ Esse conceito será discutido posteriormente.

daquilo que é implementado. Essa pesquisa é, enfim, colaborativa pois o trabalho é desenvolvido por um grupo de profissionais que, compartilhando interesses comuns, trabalham juntos em uma dada investigação (SAGOR, 1993). Nunan (1992) define pesquisa-ação, como um estudo de caso escolar, feita por professores que usam o status de participantes como base para desenvolver habilidades de observação e análise da prática docente.

André (2004) discute a pesquisa-ação como aquela que envolve um plano de ação baseado em objetivos; em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, além de um relato desse mesmo processo. A pesquisa-ação, logo, a pesquisa aqui relatada, está compreendida como uma modalidade de pesquisa participativa pois propõe um trabalho que engloba a participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento (GONSALVES, 2003). Enfatizamos, portanto, que todos os passos trilhados nesse percurso foram dados **com** a professora e nunca, **para** a professora, no intuito de oferecer a ela instrumentos para refletir, investigar e estudar sua prática pedagógica produzindo, com isso, conhecimento (TELLES, 2002) sobre seu fazer e sobre as possibilidades para transformá-lo.

Em seu primeiro contato com os pesquisadores, a professora Maria Clara demonstrou interesse em promover o ensino de gramática de forma mais atraente, uma vez que seus alunos, segundo ela, mostravam-se sempre indiferentes às atividades propostas dentro da sala de aula. Foi traçado, então, o objetivo de se trabalhar o ensino da gramática de forma que a motivação dos alunos fosse alcançada, partindo do pressuposto de que por meio de um ensino mais contextualizado os alunos ficariam mais motivados, encontrando um sentido para/naquilo que seria ensinado.

Após uma fundamentação teórica⁷ e uma longa discussão reflexiva sobre a prática da professora, houve uma discussão sobre como atividades mais significativas para os alunos poderiam ser desenvolvidas na sala de aula. Dessa forma, as atividades, bem como o plano de aulas, eram planejados pelos envolvidos nessa pesquisa, preparados pela professora e aplicado nas referidas turmas. As aulas foram, então, observadas pelos pesquisadores e seus resultados avaliados brevemente nos encontros após cada aula e, mais detalhadamente, nas reuniões semanais além de estarem registrados nos *journals* dos participantes.

⁷ Tal fundamentação será mencionada na seção que se segue.

A pesquisa se desenrola no contexto de uma Escola municipal localizada na área rural da cidade de Betim – Parque Ipiranga / Citrolândia. Duas turmas foram observadas durante todo o semestre do ano corrente. Essas turmas têm cerca de 13 a 17 alunos freqüentes sendo que 25 estão matriculados. Os alunos têm 13/14 anos e cursam o 2º ano do 3º ciclo (equivalente à 7ª série do 1º grau do ensino fundamental).

Na pesquisa estão envolvidos a professora Maria Clara, um aluno da graduação e uma aluna da pós-graduação, sendo esta última a responsável pela orientação dos trabalhos (fundamentação teórica, reuniões, etc) realizados. Reuniões semanais foram desenvolvidas (de agosto a novembro/2005); além da discussão do plano de aula da professora e do planejamento em conjunto das atividades a serem implementadas. No final de cada aula observada, havia uma avaliação, por parte de todos os envolvidos, das atividades, das aulas, da reação dos alunos, da professora e da ação colaborativa como um todo. Toda discussão era embasada não apenas nas aulas observadas e na experiência da professora, mas também em pressupostos teóricos oriundos de textos da área de lingüística aplicada – doravante LA.

Os dados aqui reportados se referem a dados distintos a saber, planos de aula da professora, *journals* escritos pelos participantes, atividades desenvolvidas pelos alunos e duas entrevistas feitas com a professora e ocorridas uma no início do trabalho, antes que qualquer ação fosse implementada, e outra no final da pesquisa, salientando que neste segundo momento três das cinco perguntas (anexo 1) feitas na primeira entrevista, foram repetidas para que fossem apontadas transformações frutos do trabalho colaborativo. Adotamos, por fim, um questionário respondido pelos alunos no final da pesquisa no intuito de medir⁸ até que ponto as mudanças foram percebidas pelos alunos (até mesmo se elas ocorrerão sob perspectivas dos alunos).

⁸ Como acima discutido, a presente pesquisa é de cunho qualitativo interpretativista. Contudo, esse questionário será apresentado de forma estatística (gráfico) para facilitar a visualização/discussão de seus resultados.

3- Análise dos Dados I: A Ausência de Significado da Forma

Os dados observados nessa seção estão concentrados nos seguintes instrumentos de coleta: observação da primeira aula, plano dessa aula (anexo 2), a primeira entrevista e os *journals* escritos pelos envolvidos.

De acordo com a primeira aula observada, ressaltamos que Maria Clara inicia sua aula da seguinte forma: “Bom dia. Olha, existe no inglês uma forma que se chama *present continuous tense*...”. De forma isolada e descontextualizada a professora, em sua prática pedagógica em questão, centraliza sua aula na estrutura verbal desse tempo da língua inglesa. Tudo é escrito no quadro e outras estruturas (*personal pronouns* e *verb to be*) são resgatadas para que acontecesse a explicação proposta. Em seguida, a professora propõe aos alunos uma série de atividades do tipo, *siga o modelo (drills)*, e fim da aula.

Observando o plano dessa aula da professora Maria Clara (anexo 2), podemos perceber a forma fragmentada de sua visão de ensino de língua. A professora inicia sua explicação/aula nomeando a forma gramatical a ser abordada naquele dia. O foco é nas estruturas como podemos observar pela digitalização de parte de seu plano: “tópico: *what are you doing? Rever personal pronouns*. Explicar sobre o acréscimo do ING. / **Estrutura do *present continuous tense***” ... (*grifo nosso*). Maria Clara aponta em seu plano o uso de figuras/imagens, contudo não as utiliza de fato na aula observada. Na sequência, a professora propõe “**explicar formas afirmativa/ negativa/ interrogativa**” e encerra a aula com exercícios de acordo com o modelo exposto no quadro. Alguns alunos tentam fazer o exercício e requisitam ajuda da professora, outros, no entanto, caminham pela sala e muitos outros conversam. O sinal bate sem a conclusão da atividade, que ficou como tarefa de casa.

Sua concepção de ensino, de acordo com essa aula, está baseada em estruturas isoladas, a atenção dos alunos é, então, direcionada para aspectos formais da língua e isso acaba por gerar uma aula descontextualizada na qual a professora é o centro, sem possibilidade de o insumo ser devidamente processado, ganhando espaço na aprendizagem dos alunos. De acordo com Ellis (1994) a aquisição de uma segunda língua – doravante L2⁹ – pode ser desenvolvida somente se o aluno tiver acesso ao insumo, da forma escrita ou falada, em L2. Entretanto, esse insumo deve ser

⁹ Utilizaremos os termos L2 (segunda língua) e LE (língua estrangeira), bem como aquisição e aprendizagem indistintamente.

apresentado aos alunos de forma compreensível conforme pontua Swain (1985) na passagem abaixo:

Insumo compreensível significa para mim a língua sendo dirigida ao aprendiz contendo algum novo elemento mas que, no entanto, é entendida pelo aluno devido a elementos – pistas, lingüísticas ou extralingüísticas; situacionais, ou ainda, pelo conhecimento de mundo do aluno.

(SWAIN, 1985, p. 245)¹⁰

A partir dos excertos do plano de aula apresentados acima e da própria observação da referida aula, podemos afirmar que o insumo oferecido aos alunos não foi compreensível, nem tampouco significativo não podendo, deste modo, ser apreendido pelos alunos, não fazendo sentido para o aluno, enfim. Significativo, segundo Paiva e Figueiredo (2005) é uma abordagem que leve em consideração o universo dos alunos “fazendo com que os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-las” (p. 175), utilizando a língua de forma contextualizada podendo partir da vivência dos alunos.

Após a observação da primeira aula da professora Maria Clara, cujo enfoque foi o uso do *Present Continuous*, deu-se o primeiro contato com a professora para a análise e reflexão do trabalho desenvolvido nessa aula. Foi discutido que o ensino do tópico gramatical foi totalmente descontextualizado e não houve interação comunicativa entre os alunos.

Devemos ressaltar que a professora, participando de forma ativa nesse processo, abre espaços para críticas e/ou sugestões e busca mudanças através de bases teóricas e reflexões juntamente com os pesquisadores. Podemos também enfatizar que Maria Clara tem muita experiência e talvez, por essa razão, consegue criar um clima até favorável à aprendizagem¹¹, mas encontra dificuldade em migrar do estruturalismo vicioso para uma abordagem mais significativa. O uso constante da metalinguagem demonstra sua preocupação em dar ênfase às estruturas, não propiciando um ambiente favorável à interação comunicativa e/ou significativa na sala de aula. Observemos a seguir, as ações implementadas após a observação e discussão dessa aula primeira.

¹⁰ Tradução nossa. Esse será também o caso toda vez que a referência estiver em inglês.

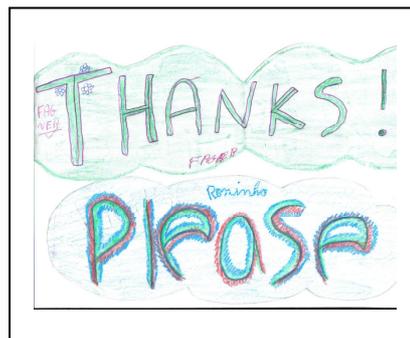
¹¹ Estamos falando mais especificamente da disciplina dos alunos no momento da aula.

4- Implementado Ações

No dia 15 de agosto do ano corrente, semana posterior à primeira aula da disciplina *Pesquisa em sala de aula*, os pesquisadores foram à escola acima citada para a primeira conversa formal com a professora, bem como para a primeira observação de sua prática na sala de aula. Logo no início desse encontro, a professora se direcionava aos pesquisadores como se estes fossem ser os únicos responsáveis pela mudança de qualquer aspecto em sua prática. Ou seja, a professora acreditava que os pesquisadores ofereceriam, a partir daquele momento, receitas para uma prática mais bem sucedida. Imediatamente os pesquisadores se preocuparam em deixar clara a importância da participação de cada um para o sucesso da referida pesquisa: deixaram claro que se tratava de uma pesquisa-ação colaborativa, logo, não haveria imposição, mas sim reflexão e questionamento acerca de todas as decisões tomadas, o que exigiria de cada participante um papel ativo de colaborador.

Desta forma, a primeira aula, acima descrita, foi observada e logo após a professora foi questionada da seguinte forma: “por que não falar em inglês na sala de aula?” isso porque nenhuma palavra em inglês foi usada de forma contextualizada durante toda a aula de 50 minutos. Vejamos abaixo, por meio de seu *journal*¹², como esse questionamento afetou o (re)direcionamento da prática da professora Maria Clara, constituindo a primeira ação implementada para um fazer mais significativo.

Depois da observação de minha aula na turma do 2º ano do 3º ciclo ... a X (questionou ou comentou) alguns pontos que poderiam estar sendo melhorados durante as minhas aulas de LI. Ela disse que eu deveria usar mais inglês em frases simples, comando, para que os alunos tivessem um contato maior com a língua. Então, na aula seguinte, eu sugeri aos alunos que a partir daquela aula nós usaríamos algumas expressões durante as aulas de LI. Fui criando situações e escrevendo no quando as “expressions”, como: close the door, open the door... até somar 15 expressões. Cada aluno ficou responsável por escrever sua expressão de forma bem colorida para fixar no mural, que fizemos na sala [conforme exemplo acima]. Senti que a partir deste dia a maioria dos alunos que encontravam comigo sempre falava alguma expressão em inglês. Achei válida a experiência e estendi a idéia em todas as outras turmas. Tem sido muito gratificante e os alunos demonstraram um entusiasmo a mais. Alguns, é claro, ainda estão inibidos, mas em geral



¹² Os relatos serão apresentados sem nenhuma alteração e/ou correção da escrita.

houve um aquecimento na sala. Esta foi a primeira experiência que surtiu um efeito positivo na sala 5, pois é uma turma bastante apática e é difícil conseguir uma participação em massa.

Maria Clara.

Essa prática surtiu efeito porque fez sentido para os alunos uma vez que seu foco prioritário é dado no processamento de significado no ato comunicativo. Os alunos da professora Maria Clara lançam mão dessas expressões com um objetivo claro: comunicar-se na língua inglesa; utilizando frases nessa língua que decodificam significados simples do dia-a-dia e que auxiliam no ato comunicativo que se desenrola (e/ou deveria se desenrolar) nos limites da sala de aula, a partir de um insumo compreensível, logo, passível de processamento. Sendo que essas expressões emergem de uma necessidade de se compreender e de serem compreendidos em ações/comandos básicos da língua inglesa, sua utilização torna-se ainda mais significativa, e os aprendizes recorrem a essa linguagem comunicativa mesmo fora da sala de aula de acordo com uma demanda, como pode ser percebido por meio deste excerto: “(...) a partir deste dia a maioria dos alunos que encontravam comigo sempre falava alguma expressão em inglês (...)”.

Em seguida, explorando o desejo explicitado pela professora de trabalhar o ensino da gramática de forma mais atraente, foram discutidas nas reuniões questões acerca da metalinguagem no sistema pedagógico do professor; foco na forma e foco nas formas e a influência das crenças no fazer pedagógico; além de uma ampla discussão acerca do papel da reflexão do professor para uma investigação constante de sua própria prática e como isso, contribui para sua transformação (DUTRA, 2004). Também foram abordadas questões referentes à formação contínua do professor (MATEUS, 2002) e sobretudo, questões referentes ao ensino de gramática de forma contextualizada explorando, para tanto, atividades significativas para o ensino de gramática da língua inglesa (PAIVA e FIQUEIREDO, 2005).

Maria Clara pode então perceber que seu fazer pedagógico estava permeado pela crença de que o ensino de gramática poderia ser concebido apenas por meio das estruturas isoladas, portanto, seu foco era nas formas (foco nas formas). De acordo com Ellis (1994), o foco nas formas concerne o tipo ensino que visa o isolamento de formas lingüísticas não apenas para o ensino, mas também para a avaliação de tais estruturas uma a uma de forma seqüencial e estrutural de acordo com um programa previamente estabelecido. O trabalho colaborativo visa, então, aproximar Maria Clara a um fazer

mais significativo por meio do *Foco na Forma*. Este se refere a alternância entre foco no significado e na forma de modo que a atenção do aprendiz seja focada em determinadas propriedades lingüísticas em atividades comunicativas (ELLIS, 1994, p. 639). O foco na forma prima, então, pelo ensino da LE que liga o significado ao componente gramatical dentro dos contextos específicos, clareando para os educadores e aprendizes que a linguagem é um conjunto de pressupostos como: sintaxe, semântica, pragmática e a fonologia.

Nesta perspectiva, não há módulos isolados a serem ensinados na sala de aula de L2 uma vez que forma e significado se complementam, sendo esta a abordagem almejada para o fazer da professora Maria Clara: forma e significado aliados para um ensino que prime pela comunicação de forma significativa.

Observemos, a seguir, a reestruturação da prática da Maria Clara por meio de uma análise mais detalhada.

5- Análise dos Dados II: A Reestruturação Da Prática De Uma Professora De Inglês Da Rede Pública De Ensino

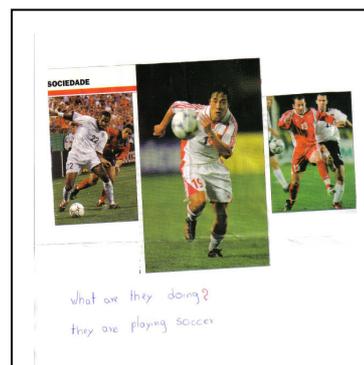
Diante do resultado e das impressões decorrentes da primeira aula observada – alunos apáticos, indiferentes, desinteressados durante a aula – e depois da avaliação desta e da discussão dos pontos teóricos, acima identificados, um novo plano de aula foi proposto pela professora e discutido juntamente com os dois pesquisadores envolvidos. Observando a nova proposta, tem-se o seguinte: Maria Clara inicia a aula cumprimentando seus alunos em inglês, eles respondem e em seguida ela faz uma revisão de sentenças/expressões em inglês aprendidas na aula anterior, mas por meio de exemplos advindos da sala de aula: “pisei no pé do X então o que posso dizer a ele...” e eles respondem em inglês; a professora pergunta então a alguns alunos: “*I am talking to you now, and you, What are you doing?*” e após observar seus gestos os alunos formulavam as respostas (Maria Clara também os ajudava falando alguns verbos). A professora pede, então, que alunos se sentem em duplas; distribui fotos, uma a cada aluno, e os orienta a perguntar uns aos outros o que as personagens de suas fotos estavam fazendo (plano anexo3), antes, porém, a professora oferece aos alunos exemplos utilizando algumas figuras que ela possuía.

O tópico era o mesmo da primeira aula, o uso do *present continuous tense*, mas a reação dos alunos foi totalmente outra: agora, participavam. Por quê? Porque agora, precisavam dessa forma para algo: precisavam para algo que lhes fazia sentido; para explicar para o colega a ação desenvolvida pelos personagens de suas figuras e isso era real e contextualizado.

Primeiro, Os alunos trabalharam oralmente, depois colaram suas figuras e escreveram perguntas e respostas como pode ser observado no exemplo ao lado (também no anexo 4):

Deste modo, o material orientado, bem como a instrução planejada pela professora, atribui uma responsabilidade maior para os alunos na medida que tais

materiais oferecem oportunidades para que os alunos se envolvam no processo cognitivo, sendo este, comumente discutido como elemento que facilita a aquisição de uma forma alvo (WILLIAMS, 2001). Segundo a autora, esse processo inclui, como pode ser visto no exemplo acima, técnicas e atividades que encorajam os alunos ao uso



da forma alvo, ou seja, ao uso do *present continuous tense*, como feito pelo aluno : *what are they doing? They are playing soccer.*

Na atividade proposta pela professora, os alunos, entre eles mesmos (pares) e entre a professora, estabelecem relação entre o insumo recebido e a produção (output) resultante promovendo a comunicação, logo, a uma aprendizagem mais efetiva e até mais prazerosa. Conforme podemos apontar nos excertos abaixo:

(...) neste momento houve grande participação e todos sem exceção produziram perguntas e respostas. Este momento foi muito gratificante para mim e também para os alunos porque era nítida a felicidade de construir frases e poder (fala) expressá-las. ... A aula foi muito produtiva, senti a interação dos alunos com a L. Inglesa ...

Maria Clara

(...) ficou clara a diferença com a mudança do método. Os alunos participavam, perguntavam e se sentiram muito mais à vontade. Fiquei muito satisfeito com o resultado porque apesar de alguns terem um pouco de dificuldade, houve uma participação efetiva de todos.

(Pesquisador X)

Na referida aula, a professora direciona a instrução de sua aula para o foco na forma, logo, para o uso da língua para fins comunicativos e não na análise da estrutura lingüística. Em nenhum momento a professora nomeia a estrutura gramatical para os alunos. Estes, apesar daquela primeira aula aqui apontada na análise I, não retomam nada do que foi visto na aula anterior. O que nos leva a inferir que nada foi aprendido e / ou processado daquela estrutura (*personal pronouns + verb to be + main verb + ING*), repleta de exercício siga o modelo (ver anexo 2), mas que não fizeram sentido algum para os alunos. Esse fato foi também percebido posteriormente pela professora conforme podemos destacar no trecho abaixo:

*(...) Após a aula comentei com a X sobre a primeira aula que eu ministrei sobre *present continuous*, cheguei a conclusão que ela não foi significativa para os alunos, pois **as estruturas** estudadas naquele dia, não eram lembradas durante o *speaking* nem mesmo da *writing*...*

Maria Clara

Discorrendo brevemente sobre o insumo oferecido nessa aula, podemos dizer, como Gregg (2001), que este parte da necessidade de oferecer um insumo compreensível para que ocorra a aquisição, deste modo, o foco na forma, utilizado a partir deste princípio, atrai a atenção dos alunos de uma maneira não explícita oferecendo assim uma forma, como na atividade proposta pela professora Maria Clara.

Isso, prossegue o autor, aumenta a compreensão do insumo presente nas formas focadas.



Na seqüência, na aula seguinte, a preocupação estava centrada no processamento efetivo dos pontos abordados na aula anterior. Dessa forma, o plano privilegiava ainda a utilização do foco na forma para o ensino do *present continuous tense* (anexo 5) para que esta fosse assim consolidada na memória dos alunos – ou pelo menos a continuidade desse processo. Assim, a professora apresenta cartões aos alunos com figuras perguntando: “*Is she Painting? Are they playing soccer?*” e os alunos respondiam as formas curtas “*yes, he is.*” *No, they aren’t*” etc. Maria Clara divide então a turma em pares e distribui 03 cartões (ver exemplo das figuras ao lado) a cada aluno explicando que eles observariam as figuras por três minutos e tirariam as dúvidas em relação ao vocabulário e a pronúncia uns com os outros além da ajuda dela quando fosse necessário. Cada um da dupla deveria então escolher três cartões e não mostrá-los mais ao colega. Este perguntaria: *he, she, it ...?* e o parceiro responderia. Depois, os alunos tinham que se recordar das figuras e formular a sentença: *Is she drinking water?* etc e o colega deveria responder, lembrando que a professora procurou utilizar o mesmo léxico da aula anterior, acrescentando apenas algumas palavras novas. Dessa forma, os alunos tinham tempo para planejar aquilo que perguntariam, bem como o que responderiam em um jogo/brincadeira, sendo portanto, bem mais agradável a eles.

Como resultado dessa atividade, podemos apontar a participação dos alunos e a tentativa de executar o que havia sido proposto. Houve contudo, algum barulho já que um queria falar mais alto que o outro e / ou ver a figura novamente. Uns recorreram ao uso do português quando a palavra em inglês lhes faltava como por exemplo, “*He is assistindo TV*”, mas aí, algumas vezes o colega corrigia, em outras, a própria professora quando ouvia, oferecia indicava o caminho mais correto. No final da atividade, cada aluno mostrou suas figuras, falou suas sentenças para a turma (alguns de forma bem tímida, com uma voz sufocada, mas aí os colegas repetiam em voz alta) e em seguida escreveram suas sentenças no caderno. Observando a fala da professora em entrevista, temos o seguinte:

P: ... o ensino da gramática/ então é assim/ no momento eu falava assim/ será que eu vou ter que mudar/ não vou dar gramática mais/

como que vai ser/ e acabou assim/ é/ teve a gramática/ ai nós trabalhamos o present continuous/ e/ ele é importante pra aquelas estruturas/ né?/ que os meninos desenvolveram/ mas só que foi de uma maneira/ assim/ bem mais agradável/ né?/ e eles tão/ eu sinto assim/ que/ eles tão mais empolgados/ até fiz um journal falando isso/ que/ eles gostam/ agora da aula/ porque parece que eles participam e tão perdendo a vergonha de falar/

Desta forma, as escolhas tomadas na sala de aula pela professora Maria Clara são constituintes de sua prática, logo, do modo de direcionar seu fazer pedagógico. A partir de nossos encontros, esse fazer pedagógico passa pelo caminho da reflexão acerca de estruturas descontextualizadas do foco nas formas/estruturas alcançando uma prática que privilegia a necessidade dos alunos, a comunicação, a contextualização, logo, um ensino significativo.

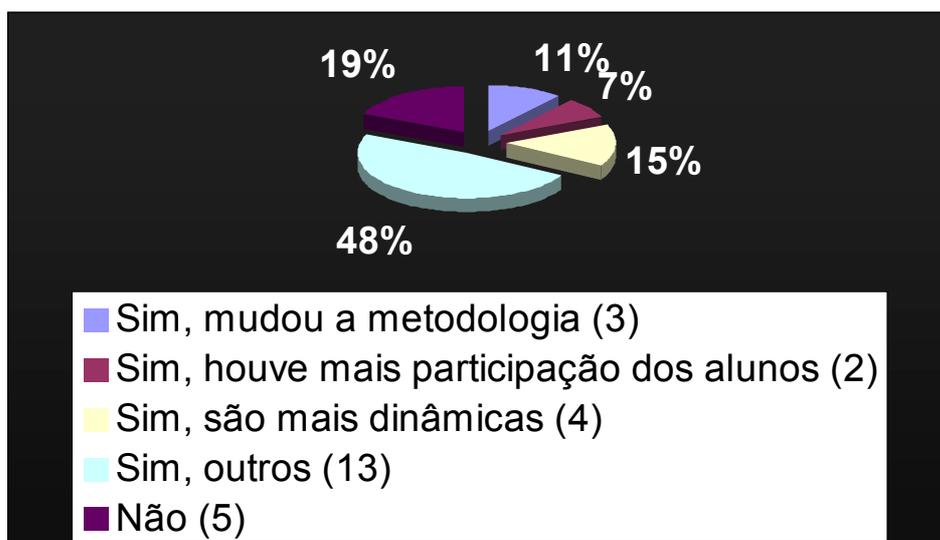
No decorrer da pesquisa, Maria Clara passa a utilizar em suas aulas atividades que continuem nessa mesma direção mais contextualizada. Deste modo, músicas, histórias, imagens, etc, são utilizadas para explorar outros tópicos da LE mas explorados sob uma nova concepção do modo de ensiná-los. Respeitando, contudo, a restrição espaço-temporal do presente trabalho, limitando-nos apenas à breve descrição das atividades dispostas acima.

Devemos salientar, contudo, que os resultados até aqui relatados referem-se apenas à perspectiva da professora (por meio de seus *journals* e de sua entrevista); às atividades feitas pelos alunos durante as aulas e às inferências feitas, pelos participantes da pesquisa, a partir das observações das aulas, partindo da comparação destas com a primeira observada, bem como de seus resultados. Apresentamos a seguir, a perspectiva dos alunos em relação às suas aulas de inglês. Nosso objetivo é, então, explicitar até que ponto os alunos perceberam mudanças na prática da professora Maria Clara. Para tanto, os alunos responderam um questionário cujas respostas foram quantificadas por meio de gráficos.

O gráfico foi baseado nas respostas de vinte e sete alunos que tiveram que responder quatro questões relacionadas ao trabalho antes e durante a pesquisa. Destacando a principal delas temos o seguinte:

- Perguntados se houve alguma mudança após o segundo semestre do corrente ano, dos vinte e sete alunos somente cinco disseram que não houve mudança. Já os demais responderam que houve mudança na metodologia, que as aulas estão mais dinâmicas, que houve mais

participação dos alunos e outras como: aprenderam mais a língua, as aulas ficaram mais fáceis, etc. **Conforme Gráfico 1:**



6- Do Significado a Forma: Considerações Finais

No presente trabalho, procuramos explicitar os anseios da professora da rede pública, Maria Clara, em relação ao ensino de gramática. Procuramos explicitar como este era concebido a partir da observação de sua aula e de sua fala na entrevista. Discorremos, então, sobre o percurso trilhado por ela e pelos pesquisadores nessa pesquisa-ação colaborativa rumo a um ensino de gramática de forma significativa. Deste modo, a professora Maria Clara descobriu que é possível um ensino da gramática de forma atraente, não sendo, portanto, necessária a abolição da mesma.

Ao se ver em sua prática e ao se aproximar do foco na forma e do ensino significativo, Maria Clara descobriu uma outra possibilidade pedagógica. Exploramos, enfim, a transformação de um fazer focado na forma para um fazer focado no significado, impulsionando a reestruturação da prática de Maria Clara para um ensino significativo. De acordo com suas palavras em uma reunião com os pesquisadores temos o seguinte: “... *eu percebi que não foi a gramática que mudou, foi a forma de ensino... bem mais agradável.*” (Maria Clara em 21/10/05).

Diante do exposto, podemos concluir que uma aula centrada em estruturas gramaticais, no “ensino isolado de gramática, sem conexão com a produção de sentido, é algo estéril que não ajuda os aprendizes a atingir seus objetivos” (PAIVA E FIGUEIREDO, 2005, p.188). Devemos salientar, no entanto, que na maioria das vezes esses alunos, como no caso relatado, não têm claros os objetivos que os mantêm na sala de aula. O que é certo, porém, é que a abordagem do foco na forma no intuito de apresentar a esses alunos um ensino significativo mexeu no modo com que eles enxergavam a língua inglesa, oferecendo uma justificativa para aprenderem, mobilizando-os a uma participação mais efetiva, como apontado em nossa discussão acima apresentada e também no seguinte excerto:

P: (...) hoje mesmo/ eu entrei na sala pra/ pro projeto *pesas*/ projeto de/ afetivo sexual/ só que não era inglês/ eles/ oba! É inglês professora?/ (...) aí eu falei assim/ não/ hoje não é inglês/ não/ hoje é *pesas*/ quer dizer/ há um tempo atrás/ eu sentia assim/ nó inglês/ ih sei nada!/ né? aquela coisa assim/ tem ainda alguns que falam/ né?/ mas/ eu sinto assim, que a maioria tá sentindo assim, vontade/ até uma menina chegou perto de mim esta semana, e falou assim/ professora/ vai lá conversar com o prefeito pra ele por duas aulas pra nós tá muito pouco/ (...) então eu sinto/ assim/ **que tá tendo uma receptividade/ grande mesmo/ e foi depois dessa mudança/ mas também até eu mesmo achava que tava chato/ sabe/ agora eu vejo que tava chato/ eu falando/ passando no quadro/ e/ eles copiando/ fazendo mecanicamente/ (...)**

Segundo Mateus (2002) é necessária uma constante participação reflexiva e crítica dos professores para que assim possam ser mediados os saberes em transformação. Deste modo, prossegue a autora, o professor será cada vez mais capaz de conduzir os alunos a uma descoberta constante, incluindo aí à descoberta de uma possibilidade de um estudo prazeroso “na medida em que o conhecimento reelaborado é absolutamente cheio de novidades” (p. 5). Assim, Maria Clara dá os primeiros passos em direção à descoberta de um ensinar prazeroso a partir da reflexão e crítica de sua prática anteriormente orientada pelo estruturalismo e que agora, passa por uma reestruturação, conforme suas próprias palavras:

... Sinto que agora estou encontrando um novo caminho para o ensino da gramática, sem dúvida muito mais trabalhoso, cansativo, mas também é muito prazeroso ver o aluno se envolvendo no processo e buscando uma aprendizagem que ele acredita ser útil para ele.

Maria Clara

Não nos seria possível, contudo, inferir os rumos que esse novo caminho tomará daqui por diante. No entanto, podemos afirmar que foi possível atingir o interesse e a participação dos alunos por meio de uma proposta mais contextualizada, logo significativa. Assim, afirmamos também que uma outra possibilidade do mesmo foi explorada e avaliada nessa pesquisa-ação colaborativa para que a partir desse fazer reflexivo, focado nas possibilidades de um ensino significativo, seja possível a essa professora se ver em seu fazer pedagógico, para que assim, sejam vislumbrados também, modos de se transformar aquilo que pode ser transformado no ensino da língua inglesa e na educação de um modo geral.

7- Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999. p. 11-27.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 11^a ed. 2004.
- CAMERON, D. et al. Introduction. In: *Researching Language: Issues of Power and Method*. London, New York: Routledge, 1988. p. 1-28.
- DUTRA, D. P. A metalinguagem no sistema pedagógico do professor. In DUTRA, D. P. ; MELLO, H. *A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2004.
- ELLIS, R. *Formal Instruction and Second Language Acquisition. The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford. 1994.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Alinea, 2003.
- GREGG, K. Learnability and second language acquisition. In: ROBINSON, P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge. 2001. p. 152-180.
- LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In: DOUGHTY, K.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge. 1998. p. 15-41.
- MATEUS, E. T. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL. 2002. p. 3-14
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.
- SAGOR, R. *How to conduct collaborative action research*. Alexandria: Virginia ASCD. 1993.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. & Madden, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House. 1985. p. 235-253.
- REIS, V. S. O professor de LE e sua prática pedagógica: o uso do foco na forma para um ensino significativo. (no prelo)

REIS, V. S. O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica. (no prelo)

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, 2002.

WILLIAMS, J. *Focus on form: research and its implication*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, p. 31-52. 2001.

<http://www.veramenezes.com/gramatica.htm> acesso em agosto 2005.

ANEXO 1

Perguntas feitas à professora Maria clara nas entrevistas nos momentos I e II¹³:

1. O que é ser professor de inglês para você?
2. O que significa ensinar para você?
3. O que precisa ser ensinado?
4. O que os alunos querem aprender?
5. Como você define ensino de gramática na sala de aula?
6. Como você ensina gramática em suas aulas de inglês?

¹³ Na entrevista no início da pesquisa (momento I) todas as seis perguntas foram feitas, já para a entrevista no final da pesquisa (momento II) apenas as perguntas 3, 5 e 6 foram levantadas.

Plano de Aula da Professora Maria Clara em sua primeira aula observada:

2º semestre -
Lingua Inglesa

Months: August / September / October / November / December.

Salas 2 e 5

- * Present Continuous
- * 's genitive case / whose * / wh questions
- * Verb can
- * some / any → next class
- * Prepositions

Vocabulary
Places / cooking
house / Seasons

15.08.05.
Sala 2.

Tópico: What are you doing?

- Rever as subject pronouns.
- Expor as figuras no quadro.
- Observação das imagens.

Verbs

to date	to sleep
to wash	to call
to read	to drink
to play	

explicar sobre o acréscimo de -ing

Estrutura do present continuous

subject + verb to be + verb.(ing)

What are they doing?

They are drinking juice.

Explicar format afirmativa / negativa /
interrogativa

Exercises

Isabel - read - book.

1. Isabel is reading a book.
2. Is Isabel reading a book?
3. Isabel isn't reading a book.

- a) Bruno - Watch TV
- b) you - call me
- c) they - play football
- d) you - take piano lessons
- e) she - study
- i) you - listen to me
- j) Andrew - sleep
- k) you - come with me
- l) Alice - paint now

Sala (6)

2º semestre

Past Continuous tense *

Past tense *

Prepositions

many / few / much / little

Some / any

can / must / should

13-08-05

Prepositions

Resourses: Transparência

Text: My home