



UFSM

Dissertação de Mestrado

**ENSINO DE CULTURA E GÊNEROS TEXTUAIS: AS
CRENÇAS DE UMA ALUNA-PROFESSORA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Marcia Juliana Dias de Aguiar

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**ENSINO DE CULTURA E GÊNEROS TEXTUAIS: AS
CRENÇAS DE UMA ALUNA-PROFESSORA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

por

Marcia Juliana Dias de Aguiar

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Letras,
Área de Concentração em Estudos lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2005

*A felicidade é saber viver
e para saber viver
é necessário fazer as escolhas certas.*

Marcia J. D. A.

*A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa
(ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver)
e ensinar como se tornar cidadão.
Um cidadão é definido, em uma democracia,
por sua solidariedade e responsabilidade
em relação a sua pátria.
O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.*

Edgar Morin

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe
pelo amor e apoio incondicional oferecido
sempre em todas as fases de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelo apoio, força, atenção, amor incondicional durante estes dois anos de trabalho.

Ao meu pai e sua companheira pelo apoio para que eu desenvolvesse bem os meus estudos.

Ao professor Dr. Marcos Gustavo Richter pelo apoio teórico, dedicação e significativas orientações no trabalho de pesquisa.

À professora Dr. Désirée Mota-Roth pela leitura e contribuições relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

À minha colega de trabalho Ângela Ferreira pelo suporte oferecido durante esta peculiar caminhada.

À CAPES pelo apoio financeiro que muito auxiliou o bom desenvolvimento da pesquisa.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1. CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA.....	7
2.2. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CULTURA.....	16
2.2.1.OS SABERES E A SALA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	24
2.3. CONCEITO DE TEXTO (ENUNCIADO).....	28
2.4. OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	35
2.5. GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO.....	37
2.6. A RELAÇÃO GÊNERO E CULTURA.....	39
2.7. CULTURA E GÊNEROS TEXTUAIS: O PENSAMENTO CRÍTICO DIÁLOGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	44
2.8. AS CRENÇAS DE PROFESSORES.....	48
2.9. A ANÁLISE DO DISCURSO.....	53
2.10. O MODELO CULTURAL DE D'ANDRADE.....	58
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	63
3.1.1. O SUJEITO DA PESQUISA.....	63
3.1.2. A PESQUISA-AÇÃO.....	65
3.1.3. A IMPORTÂNCIA DOS DIÁRIOS.....	69
3.1.4. O DIÁRIO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO.....	71
3.1.5. OS DIÁRIOS E AS MUDANÇAS NAS CRENÇAS DOS PROFESSORES.....	72
3.1.6. O PARADIGMA INDICIÁRIO.....	74
3.1.7. VISÃO COMPACTA DA METODOLOGIA.....	77
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DICUSSÃO DOS DADOS.....	79
4.1. A FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO.....	80
4.2. A FASE DE INTERVENÇÃO.....	93
4.3. A FASE DE PÓS-INTERVENÇÃO.....	134

CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
BIBLIOGRAFIA.....	152
ANEXOS- ENTREVISTAS.....	158

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA 01- Os saberes de Moran (2001).....	27
FIGURA 01- A interação na oralidade	31
FIGURA 02- A interação na escrita	32
FIGURA 03- Esquema de coleta de dados	80
TABELA 03- Crenças da fase de pré-intervenção.....	93
FIGURA 04- Percepções C1 e C2	107
TABELA 04- Crenças da fase de intervenção	133
TABELA 05- Crenças da fase de pós-intervenção	144

LISTA DE ABREVIACÕES

Aluna-professora: AP

Básico 4: B4

Básico 7: B7

Cultura da língua materna: C1

Cultura estrangeira: C2

Cultura de aprender: CA

Cultura de ensinar: CE

Colega de trabalho de pesquisa: P2

Língua Estrangeira: LE

Pesquisa-ação: PA

Pesquisadora autora da dissertação: P1

Professora do ensino médio: P

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

**ENSINO DE CULTURA E GÊNEROS TEXTUAIS: AS
CRENÇAS DE UMA ALUNA-PROFESSORA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Autora: Marcia Juliana Dias de Aguiar

Orientador: Marcos Gustavo Richter

Data e Local da Defesa: Santa Maria, abril de 2005

Este trabalho tem como objetivo verificar as crenças de uma acadêmica do Curso de Letras de uma universidade de Santa Maria já atuante no contexto de ensino de língua inglesa sobre práticas de ensino envolvendo cultura. Tal prática é baseada em uma perspectiva intercultural que leva em consideração uma análise crítica e reflexiva do conteúdo sociocultural refletido nos gêneros textuais. Nesse contexto, a metodologia de coleta de dados utilizada foi a pesquisa-ação (Burns, 1999; Kemmis & Mc Taggart, 1988), a qual tem como premissa principal o trabalho reflexivo e colaborativo como forma de aprimoramento das condições de ensino. Associado a pesquisa-ação foram considerados os princípios de Porlán & Martin (1997) e Liberalli (1999) a respeito dos diários de professor como instrumento para reflexão e auxílio no melhoramento docente. Para a análise dos dados buscou-se sedimentação teórica nos postulados do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), bem como nas concepções da análise do discurso de James Gee (1999) como uma forma de detectar no Discurso as crenças, valores, sentimentos, aspectos da identidade da acadêmica que influenciavam na sua didática de aula. Através das fases de pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção foi possível evidenciar as representações da aluna-professora quanto ao trabalho com cultura e gêneros textuais. Além disso, é possível verificar como este trabalho foi planejado, realizado e validado pela acadêmica sujeito da pesquisa.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

**CULTURE AND TEXTUAL GENRE TEACHING: THE
BELIEFS OF A FOREIGN LANGUAGE STUDENT-TEACHER**

Autora: Marcia Juliana Dias de Aguiar

Orientador: Marcos Gustavo Richter

Data e Local da Defesa: Santa Maria, abril de 2005

The aim of this dissertation is to verify the beliefs of a Language Course undergraduate student in a university in Santa Maria, who has already been teaching English, about EFL practices involving culture. Such a practice is based on an intercultural perspective taking into consideration a critical and reflexive analysis of the sociocultural content reflected in textual genres. In this context, the methodology used to gather data was action-research (Burns, 1999; Kemmis & Mc Taggart, 1988), which has as a main point the reflexive and collaborative work as a way to improve teaching conditions. In addition, action-research was associated with Porlán & Martín (1997) and Liberalli (1999) principles about teacher's diaries as an instrument to reflect and support teacher betterment. To the data analysis, it was found theoretical support in the 'cues method' principles (Ginzburg, 1989), as well as in James Gee (1999) discourse analysis as a way to detect in the student-teacher Discourse beliefs, values, feelings, identity characteristics, which could be influencing her classroom practice. From the pre-intervention, intervention and post-intervention phases, it was possible to make evident the student-teacher beliefs considering a classroom practice covering culture and textual genre work and how this process was planned, accomplished and significant to her.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Na busca por um ensino de língua que contemple assuntos culturais é necessário um desenvolvimento e aprimoramento das práticas e concepções docentes quando a dinâmica de sala de aula não abrange língua e cultura significativamente. O ensino de cultura, na medida em que exige bem mais do professor do que as práticas tradicionais, muitas vezes é relegado a segundo plano, deixando lacunas sócio-culturais no ensino de uma língua estrangeira.

Hadley (1993, p.356-57) se aproxima desse ponto de vista ao destacar os dois motivos que caracterizam os problemas do ensino de cultura: “primeiro, o estudo da cultura envolve tempo o que muitos professores sentem que não podem desperdiçar em um currículo já cheio. (...) Segundo, muitos professores têm medo de ensinar cultura por que temem não conhecer o suficiente sobre a cultura.”¹

Kramsch (1993) também compartilha da opinião de que o ensino de cultura é algo, por vezes, considerado secundário, ou inexistente, principalmente por que traz para sala de aula a diferença, o conflito intercultural, a variação - aspectos que, de certa forma, muitos professores, principalmente os mais inexperientes, não saberiam, ou não querem lidar.

Diante disso, nota-se nesse contexto a grande importância da ação teórico-prática e reflexiva no processo de formação de professores. Bem preparar os acadêmicos de Letras no sentido de despertar, ou melhor, inicializar a prática crítica e reflexiva em relação ao trabalho com cultura dos futuros professores torna-se, assim, um pré-requisito fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

¹ Tradução da autora: “First, the study of culture involves time that many teachers do not feel they can spare in an already overcrowded curriculum (Galloway 1985a). (...) Secondly, many teachers are afraid to teach culture because they fear that they don’t know enough about it”.

É muito importante buscar adaptar as práticas pedagógicas no ensino de línguas, para que lacunas não sejam deixadas na aprendizagem do aluno, principalmente no que diz respeito à cultura, que, segundo Kramersch (1993), é freqüentemente considerada uma espécie de “quinta habilidade”, o que a leva a ser ensinada como algo desvinculado da língua.

Nesse aspecto, Moran (2001, p. 35) apresenta um pensamento interessante e levado em consideração nesta pesquisa. O autor adota o termo *language-and-culture* (língua-e-cultura), dentre os mais variados usos do termo por lingüistas, por achar que a língua e a cultura podem ser ensinadas unidas ou separadamente. Ele relata que: “língua-e-cultura transmitem igualmente unificação e separação. Certifica que nós podemos lidar com elas separadamente ou com elas juntas”² – e esta escolha, entre outros dados, pode revelar os princípios pedagógicos específicos que adotamos, consciente ou inconscientemente, em sala de aula: nossa abordagem, nossos conceitos, nossas opções metodológicas. Em suma, as crenças norteadoras de professores sobre o ensino de línguas.

Tendo em vista essas considerações, a presente pesquisa tem por objetivo principal sondar as crenças de um sujeito-docente em situação de formação inicial - uma acadêmica-professora de um curso de línguas livre e extensionista, aluna do Curso de Letras de uma universidade da cidade de Santa Maria - no sentido de explorar aproximações e distanciamentos entre suas concepções e suas práticas de ensino de uma LE (língua estrangeira), no caso, o inglês, com ênfase nos conceitos sobre ensino de língua-e-cultura.

Mais precisamente, trata-se de um trabalho de pesquisa-ação voltado à aquisição de embasamento teórico relevante e, em função disso, possível modificação da prática dessa acadêmica-docente, procurando

² Tradução da autora: “Language-and-culture conveys both unification and separation. It acknowledges that we can deal with each separately and with both together”.

analisar suas representações em relação ao trabalho com cultura em sala de aula apoiado no conteúdo oferecido por alguns gêneros textuais.

Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa serão:

- 1) averiguar os conceitos iniciais de gênero e cultura da acadêmica em formação;
- 2) verificar como e até que ponto esses conceitos influenciam ou não suas aulas;
- 3) analisar em que medida esses conceitos eventualmente chegam a se modificar, a partir de um trabalho de reflexão e prática sobre questões de cultura e gênero textual, e como isso se reflete nas representações verbais do sujeito da investigação;
- 4) observar quais foram os benefícios e/ou impasses da didática voltada à cultura, com apoio em um trabalho baseado em gêneros textuais.

Sendo assim, buscar-se-á, através do ensino de aspectos da cultura estrangeira, refletir sobre a prática pedagógica de uma acadêmica professora em processo de formação. De que maneira a aluna-professora trabalha com textos? Como trabalhá-los mais produtivamente em aula? De que forma eles podem contribuir para o ensino de cultura? Quais são as crenças dessa acadêmica em relação a gênero textual e cultura? Como ela mostra estar trabalhando essas questões em sala de aula?

E se porventura, após a aquisição de um certo apanhado teórico associado a um processo de reflexão crítica e pesquisa, a acadêmica acusar melhoras em sua forma de pensar o ensino de LE, que crenças se apresentarão modificadas e até que ponto? Como isso se refletirá nas representações verbais dessa acadêmica-docente?

Esses são questionamentos que permearão a nossa pesquisa no sentido de verificar, em um estudo de caso, a relevância do trabalho com aspectos culturais no ensino de LE a partir do conteúdo oferecido pelos gêneros textuais. Procuraremos, ao longo de um processo de pesquisa-ação previsto para um semestre letivo, elicitar reflexões sobre o assunto,

tentando moldar uma maneira viável de se aplicar os mais variados textos e suas peculiaridades de conteúdo à interface cultural do alunado, o que certamente envolve a reflexão na própria sala de aula e a comparação de aspectos da cultura-alvo com os da cultura do próprio aluno. Esperamos também contribuir para o crescimento da didática da acadêmica-professora, auxiliando no seu processo de formação de conceitos a respeito do ensino de cultura de uma LE.

Essas últimas preocupações adicionam ainda outras questões que esperamos ver respondidas durante o desenvolvimento da pesquisa: Por que é importante ensinar cultura? Qual a relação entre gênero textual e cultura? Qual a forma mais significativa de abordá-los em sala de aula? De que maneira podemos ler criticamente um texto e discutir aspectos culturais?

Para isso, será necessário conhecimento teórico a respeito do ensino de cultura, bem como associá-la a alguns aspectos da teoria de gêneros, o que não tem nada de surpreendente, considerando a forte relação existente entre os dois.

Será necessário também ter noções sobre um processo de leitura crítica associado a uma abordagem de pensamento crítico-dialógico que possibilite meios adequados de trabalhar o conteúdo apresentado por determinados gêneros.

Face a essas exigências, acreditamos que usando as bases metodológicas da pesquisa-ação (PA) estaremos bem assessorados para desenvolver formas mais aguçadas de consciência na aluna-professora no que concerne a seu ambiente de sala de aula. Segundo Burns (1999, p.12), a “análise reflexiva de seu próprio ensino desenvolve um entendimento maior da dinâmica da prática de sala de aula e conduz à mudança do currículo, incrementando os resultados da aprendizagem para os estudantes”.³

³ Tradução da autora: “... reflective analysis of one’s own teaching develops a greater understanding of the dynamics of classroom practice and leads to curriculum change that enhances learning outcomes for students”.

Sendo assim, o propósito do trabalho é oportunizar para a aluna-professora, através da reflexão e ação, meios de rever suas crenças no que se refere ao ensino de cultura e gênero textual na aula de língua estrangeira, influenciando consideravelmente sua prática. Para gerar o corpus, de onde se extrairão os dados, o trabalho será dividido em três partes: 1) **fase de pré-intervenção** em que através de uma entrevista a aluna discorre sobre suas crenças gerais de ensino-aprendizagem; 2) **fase de intervenção**, na qual a aluna produz diários de aula relatando suas experiências didáticas; 3) **fase de pós-intervenção** a consistir em uma entrevista verificatória sobre as eventuais mudanças ocorridas ou não com a acadêmica.

A partir desse corpus, os dados serão obtidos recortando-se marcas, expressões e trechos que estabeleçam indícios de seus conceitos e mudanças de conceitos, segundo os preceitos do Paradigma Indiciário (Ginzburg,1989; Truzzi,1991). Em seguida, estes dados serão sistematizados e interpretados de acordo com os preceitos teóricos da Análise do Discurso (Gee, 1996, 1999), enriquecidos de concepções sobre processos cognitivos no discurso propostos no modelo cultural da mente de D'Andrade (1987) sobre os estados e processos mentais humanos. O corpus consistirá de diários de docente e entrevistas com a acadêmica. Para efeito de triangulação de dados, na medida do necessário serão analisados questionários feitos para os alunos, o relatório final da disciplina, e informações obtidas em observações não-participantes em sala de aula.

O capítulo II trará informações sobre as relações entre língua e cultura, definições de cultura, concepções culturais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, bem como explicações sobre uma perspectiva para o ensino de cultura - base da pesquisa, ou seja, os quatro tipos de conhecimentos/saberes (*knowings*) que podem ser usados para trabalhar aspectos culturais em sala de aula Moran (2001). Serão abordadas as características referentes à teoria sobre o gênero textual, relacionando-

o ao contexto de ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira. As relações entre gênero textual e cultura também serão elucidadas. Articuladas a isso serão examinadas maneiras de promover um ensino de leitura crítica à luz da proposta de pensamento crítico-dialógico de Benesh (1999). Será discutida também a importância das crenças dos professores no processo pedagógico de sala de aula. Além disso, a análise e interpretação dos dados estará apoiada na teoria da Análise do Discurso de Gee (1999) e na proposta do modelo cultural da mente de D'Andrade (1987), a serem discutidas neste capítulo.

No capítulo III, será apresentada a seção de metodologia de coleta de dados, esclarecendo pontos importantes sobre a condução da pesquisa-ação e o valor do diário de docente como gênero voltado à formação de professores. A metodologia para análise dos dados basear-se-á na teoria do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989; Truzzi, 1991).

O capítulo IV trará a análise e discussão dos dados a partir das três fases estipuladas de pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção, em que as crenças da aluna-professora serão inferidas e sistematizadas para posterior comparação e verificação do atingimento dos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO

*A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento,
e a reforma do pensamento
deve levar à reforma do ensino.
Edgar Morin*

2.1. CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA

Em muitos contextos, o ensino de língua estrangeira aparece dissociado dos aspectos culturais. Geralmente se constata que os professores planejam suas aulas em função das estruturas gramaticais que constituem o sistema da língua ou focalizam predominantemente a oralidade (ensino de “conversação”) — em ambos os casos, ficam ausentes os aspectos culturais que permeiam essas práticas.

Isso se aproxima do conceito de dicotomia teórica no ensino de língua estrangeira de Kramsch (1993), para a qual o desenvolvimento das teorias e metodologias de ensino normalmente pendem para extremos opostos. Segundo a autora (1993, p. 2), “essas oscilações têm sido nutridas pela crença no desenvolvimento progressivo linear do ambiente de aprendizagem de língua ‘ideal’ e a desilusão do abandono em relação aos métodos de ensino anteriores”⁴. Uma língua “ideal” é uma língua que deveria ser aprendida a ponto de o aprendiz atingir a competência de falante nativo. Mas a relação complexa entre língua e cultura põe em xeque essa premissa.

Afinal, que tipo de ensino é esse que tenta desvincular uma língua de sua(s) cultura(s)? Qual a relação entre língua, cultura e ensino? Se re-

conhecermos a importância do ensino da cultura, cabe desenvolver estratégias para que professores em formação despertem sua atenção para o ensino de cultura e não deixem de explorar aspectos sociais da outra cultura relevantes para a construção do pensamento crítico e reflexivo do aluno. Isso é possível em função do contraste automático que ocorre ao se analisar a cultura estrangeira tendo como esquema básico a sua própria cultura. Na busca por melhor ensinar os aspectos culturais de uma língua, portanto, vale considerar o processo de reflexão implícito ou explícito tanto em sala de aula quanto fora dela para a efetivação de uma prática mais condizente com a perspectiva sócio-cultural da linguagem.

Kress (1993, p. 23) postula três formas básicas de se conceber a linguagem: uma, mais formal; outra, que vê a linguagem como fenômeno psicológico; e a última, de particular interesse, que considera **a linguagem como fenômeno social**. Em suas palavras, no contexto escolar, essa terceira abordagem “oferece a possibilidade de entender a língua-na-cultura e a língua-na-sociedade, permitindo um foco daqueles fatores que revelam tópicos de significância cultural e social, diferença e relevância.”⁵

Sendo assim, como devemos entender e definir cultura? Várias são as definições; por isso, os professores devem ter cuidado ao abordar cultura em sala de aula. Eles precisam seguir uma linha teórica e metodológica para oportunizar aos estudantes um ensino eficaz.

Hadley (1993) apresenta a definição de cultura de Galloway (1992), a ser considerada nas reflexões sobre o que é cultura:

⁴ Tradução da autora: “... these swings have been nurtured by the belief in the linear progressive development of the ‘ideal’ language learning environment and the disillusion with the betrayal of earlier teaching methods”.

⁵ Tradução da autora: “... offers the possibility of understanding language-in-culture and language-in-society, to allow a focus on those factors which reveal matters of cultural and social significance, difference and relevance”.

Culturas são criações humanas poderosas, proporcionando aos seus membros uma **identidade compartilhada**, uma estrutura coesiva para selecionar, construir, e interpretar percepções, e para designar valores e significados de forma consistente. Os **sistemas complexos de pensamento e comportamento** que as pessoas criam e perpetuam e por associação são sutis e profundos, assim naturalmente forjados como sendo dotados por seus condutores com os atributos de **verdade universal**: coisas que encaixam dentro desta estrutura cultural são dadas como rótulos '**natureza humana**', '**instinto**', '**senso comum**', '**lógica**'. Coisas que não se encaixam são diferentes, e, portanto, ou ilógicas, imorais, sem sentido, ou o resultado de um estágio de desenvolvimento ingênuo e inferior da '**natureza humana**'.⁶(grifos meus). (Hadley,1993, p.359)

Essa definição, a nosso ver, esclarece bem o que entendemos por cultura no sentido geral — essa concepção comunitária de valores, de pensamentos, de formas de agir que aceitamos como verdade e naturalmente seguimos. Segundo esse conceito, a cultura representaria certos sistemas conceituais e existenciais fortemente associados a uma determinada comunidade discursiva. Aqueles aspectos que identificamos como parte do grupo, como aceitável, visto que todo mundo sabe, faz e entende da mesma maneira constitui um artifício cultural. Em função das certezas coletivas, verdadeiras “naturalizações” dessa realidade fabricada, o diferente destoa e choca, pois inicialmente não se encaixa ao que é estipulado — embora seja historicamente passível de aceitação em um momento futuro, após o grupo reelaborar e adequar suas concepções na moldura de um novo contexto.

Moran (2001), ao abordar as definições de cultura, abre um leque das suas variadas concepções, passíveis de influenciar o contexto de sala

⁶ Tradução da autora: “Cultures are powerful human creations, affording their members a shared identity, a cohesive framework for selecting, constructing, and interpreting perceptions, and for assigning value and meaning in consistent fashion. The complex systems of thought and behaviour that people create and perpetuate in and for association are subtle and profound, so elementally forged as to be endowed by their bearers with the attributes of universal truth: Things that fit into this cultural framework are given the labels ‘human nature’, ‘instinct’, common sense, ‘logic’. Things that don’t fit are different, and therefore either illogical, immoral, nonsensical, or the result of a naive and inferior stage of development of ‘human nature’ “.

de aula. Esse leque conceitual se reveste de interesse na medida em que fornece caminhos para a prática cultural em sala de aula, determináveis a partir da expectativa manifestada pelos alunos. Em relação a isso, Kramsch (1993, p. 3) comenta que “muitas das decisões que os professores fazem são baseadas em acomodações entre como eles percebem as necessidades de seus estudantes e como eles vêem seu papel e sua responsabilidade como professores”.⁷

Segundo Moran (2001), as grandes realizações da humanidade, no sentido da arte, literatura, música, e assim por diante, fornecem uma primeira visão cultural chamada por alguns autores de cultura com **C maiúsculo**: “... esta se refere às realizações artísticas mais prestigiosas de uma sociedade: sua arte, música, teatro e, especialmente, sua literatura”⁸ (Mc Cartey & Carter, 1994, p.151). Por outro lado, cultura com **c minúsculo** engloba as práticas sociais desenvolvidas no dia-a-dia. Similarmente, para Moran (2001, p. 4) a cultura com **c minúsculo** “é vista como os costumes, as tradições ou as práticas que as pessoas realizam como parte de suas vidas diárias”.⁹

Outra acepção dirigida à cultura a concebe a partir dos aspectos que podem atribuir a um sujeito competência comunicativa, ou seja, os elementos comunicativos que podem oportunizar ao indivíduo essa proficiência. O autor (2001, p 4) menciona: a “cultura é vista como **comunicação** e tudo que as pessoas de uma cultura particular usam para comunicar, a saber, língua, verbal e não verbal, incluindo uma variedade de formas: movimentos corporais, contato com o olho, tempo, espaço, cheiros, toque e o uso da situação social.”¹⁰

⁷ Tradução da autora: “... many of the decisions teachers make are based on compromises between how they perceive the needs of their students and how they view their role and their responsibility as teachers”.

⁸ Tradução da autora: “... this refers to the most prestigious artistic achievements of a society: its art, music, theatre and, specially, its literature.”

⁹ Tradução da autora: “... culture is also viewed as the customs, traditions, or practices that people carry out as part of their everyday lives”.

¹⁰ Tradução da autora: “Culture is viewed as **communication** (Hall, 1959) and all that people of a particular culture use to communicate, namely language, verbal and nonver-

Para ele, outras acepções de cultura podem ser encontradas. A cultura pode ser concebida como um **conceito geral**, em que se podem verificar aspectos comuns a todas as culturas como valores, atitudes, e consciência intercultural. O contraste entre culturas também é considerado, enfatizando-se os conflitos e os equívocos gerados nessa interface.

A cultura pode ainda ser vista em termos de **comunicação intercultural**, na medida em que ocorre contato entre culturas diferentes. Conforme Moran (2001), a cultura seria no caso encarada como um processo no qual as pessoas se engajam, constituindo o que elas pensam, fazem e sentem a fim de se comunicar interculturalmente com adequação. Os valores, crenças, ideologias que representam determinado grupo social também oportunizam um meio de se pensar a cultura. Nesse sentido, o autor (2001, p. 5) escreve: “a cultura existe como um fenômeno mental, e é relativa, uma função de uma situação social particular.”¹¹

A cultura pode ser entendida também como um espaço onde os **grupos interagem** competitivamente, ou seja, onde as interações se estabelecem com o objetivo de conquistar (e mesmo manter ou incrementar) o poder, a influência e a autoridade. De acordo com Moran (2001, p. 5), “as pessoas que pertencem a certo grupo e as pessoas fora desse grupo, os ricos e os não ricos, os privilegiados e os desprivilegiados, os opressores e os oprimidos são vistos como participantes em uma luta contínua para conquistar seus objetivos- para mudar ou manter o *status quo* cultural.”¹²

Ao concebermos a cultura como uma **construção dinâmica entre as pessoas**, estamos considerando as crenças, as significações, as ideologias e valores circundantes em dado grupo social. Sob este ponto de

bal, including a variety of forms: body movements, eye contact, time, space, smells, touching and the use of social situation”.

¹¹ Tradução da autora: “... culture exists as a mental phenomenon, and is relative, a function of a particular social situation”.

¹² Tradução da autora: “the insiders and the outsiders, the haves and the have-nots, the privileged and the underprivileged, or the oppressors and the oppressed are seen as participants in an ongoing struggle to achieve their ends- either to change or to maintain the cultural status quo”.

vista, a cultura é flexível e evolutiva, constituída e constituindo-se na intersubjetividade.

Por fim, a cultura, quando enfocada em termos mais biologizantes, é denominada **psicologia evolucionária**. Este conceito procura recortar aspectos universais pertencentes a todos os membros da humanidade, ou seja, representar as características biológicas comuns de todos os seres humanos.

A partir dessas várias acepções de cultura, podemos perceber o quão amplo pode ser o trabalho com cultura. Por isso, devemos delimitar nosso ponto de vista nas práticas pedagógicas, a fim de tornar o ensino mais consistente. É claro que isso não exclui a possibilidade de se trabalhar a diversidade conceitual em sala de aula; mas acreditamos que isso deva ser bem pensado e organizado pelo docente.

Digna de nota também é a concepção de Moran sobre **experiência cultural** no sentido de representar em sala de aula, através do trabalho com dado **texto cultural**¹³, o envolvimento dos alunos com atividades que tragam, relacionadas ou não, as assim-chamadas cinco dimensões culturais (produtos, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas). Moran destaca que:

A experiência cultural, portanto, baseia-se no conteúdo cultural, nas atividades nas quais os estudantes engajam esse conteúdo, nos resultados que são tencionados ou realizados, no contexto de aprendizagem, e na natureza do relacionamento que o professor desenvolve com os estudantes.¹⁴(Moran, 2001, p.13)

Os **produtos** culturais remetem a todo e qualquer artefato, objeto, formas de arte, instituições, lugares ligados à dada comunidade. As **práti-**

¹³ Texto cultural: para o autor é qualquer tipo de representação da cultura alvo que é apresentada como material em aula.

¹⁴ Tradução da autora: "The cultural experience, therefore, consists of the cultural content, the activities in which students engage this content, the outcomes that are intended or achieved, the learning context, and the nature of the relationship the teacher develops with students".

cas culturais envolveriam as ações, interações, os costumes, tradições, a cultura do dia-a-dia, as quais geralmente seguem as normas instituídas em dada sociedade. Já as **perspectivas** culturais equivaleriam às crenças, valores, atitudes, percepções atreladas às significações compartilhadas pelos indivíduos sociais.

Outra dimensão cultural corresponderia às **comunidades** que representam o grupo de pessoas que, microcompartimentados (uma vizinhança, um time de esporte, um grupo escolar, uma família) ou macrocompartimentados (nação, língua, raça, região) comportam características específicas em relação às práticas sociais, valores e contextos. Obviamente a última dimensão, a das **pessoas**, representa os indivíduos e suas identidades e histórias pessoais.

Nessa perspectiva, devemos abordar o ensino de língua e cultura concebendo-o como uma prática social (Kramsch, 1993), em que os valores e hábitos representados culturalmente são analisados e entendidos como partes na manifestação da linguagem, ou melhor, como construídos através da linguagem.

Refletindo mais especificamente sobre a relação intrínseca entre **língua e cultura**, podemos imaginar uma determinada comunidade, em um dado período de tempo. Para que essa comunidade se desenvolva e se constitua como tal, é indispensável o elemento língua, que proporcionará a comunicação efetiva do grupo, das pessoas envolvidas nessa comunidade. Através da língua as pessoas se posicionarão e se desenvolverão socialmente, terão papéis bem definidos, agirão no mundo e a partir disso terão concepções sobre esse mundo.

Pela língua, as pessoas poderão expressar seus sentimentos, valores, ideologias, conhecimento. O que cerca o indivíduo e sua percepção desse ambiente pode ser expresso pela linguagem verbal e não verbal. Os signos usados por dada pessoa, em muitos contextos, refletem o estilo

e discurso de seu enunciador. Nesse sentido, segundo Kramsch (1998, p. 3) a *língua expressa a realidade cultural*.¹⁵

É interessante mencionar que dialeticamente não só expressamos o que percebemos pela linguagem, mas também a utilizamos para constituir aspectos culturais que estão ao nosso redor. O modo pelo qual eu escolho me comunicar é significativamente um elemento construtor de significado no meu contexto social. Experiências são criadas pelo uso da linguagem, criamos cultura pela linguagem. O meu companheiro de interação vai me entender de uma maneira ou de outra pelo modo que eu me dirigir a ele, o qual, se recorrente e social, se apresenta como um elemento cultural. Assim, confirmamos o ponto de vista de Kramsch (idem, p. 3) de que a *língua incorpora a realidade cultural*.¹⁶

A mesma autora (1998) afirma que língua e cultura juntas são formas de socialização ou aculturação, a partir do momento em que impõem padrões para serem desempenhados socialmente. Normalmente as pessoas seguem regras, normas sociais que são instituídas pela língua e concebidas como culturais, visto que regem as atitudes e formas verbais e não verbais de comunicação. Adequações e inadequações são parte de convenções culturais, sendo a língua parte integrante disso.

Uma afirmação de Kramsch (1998, p. 6) que merece destaque é: “a cultura igualmente libera as pessoas do esquecimento, anonimato e aleatoriedade da natureza, e as reprime por impor uma estrutura e princípios de seleção”.¹⁷

De que forma então teríamos a cultura livrando as pessoas do anonimato, do esquecimento? Acreditamos que a cultura eterniza o indivíduo quando pela língua se registram fatos que poderiam ser perdidos com o tempo tanto na forma da linguagem escrita como de padrões perpassados historicamente. Entretanto, vale lembrar que não apenas na forma

¹⁵ Tradução da autora: “... language expresses cultural reality”.

¹⁶ Tradução da autora: “... language embodies cultural reality”.

escrita, mas também na existência como um todo, eu convivo com outros, que assim se presentificam na minha vida. A cultura então se torna inseparável da reciprocidade, cultura **é** reciprocidade: eu tenho concepções sobre os outros e eles, sobre mim.

Em proporção e intensidade, e mesmo importância, a durabilidade dessa forma de existência cultural em função da oralidade é bem mais efêmera, porém existe. Já no texto escrito fica evidente a eternização do **eu** em função da permanência e palpabilidade do registro no papel, embora pensando em relevância e proporção, também essa “fixidez” seja algo questionável.

A cultura se impõe aos cidadãos quando suas regras normatizam as ações das pessoas na sociedade, transformadas em um modo naturalizado de ver e entender o mundo. A tal ponto que não seria “normal” (para seus membros) uma comunidade pensar (na e pela linguagem) de forma diferente: o senso comum. Nós o seguimos, somos guiados por ele — inclusive inconscientemente. Em vista disso, a relação língua-cultura é muito forte e profundamente enraizada. É impossível imaginar cultura sem língua e, do mesmo modo, língua sem cultura: elas estão imbricadas em um existir mútuo.

Disso decorre que dissociar a língua da cultura que a acompanha é algo bastante pernicioso no contexto de ensino de uma LE. Além das razões já aduzidas, acreditamos que a cultura da língua-alvo enriquece a aprendizagem e também contribui para despertar o interesse do aluno, na medida em que este último se percebe melhor delimitado como membro de uma cultura a partir do olhar de uma cultura-outra.

Kramersch (1998, p. 9) escreve:

¹⁷ Tradução da autora: “Culture both liberates people from oblivion, anonymity, and the randomness of nature, and constrains them by imposing on them a structure and principles of selection”.

... considerar a cultura seriamente significa questionar a base real do próprio questionamento intelectual, e aceitar o fato de que o conhecimento é colorido pelo contexto social e histórico, no qual ele é adquirido e disseminado. Nesse respeito, o estudo da língua é uma atividade eminentemente cultural.¹⁸

Em suma, esse arcabouço teórico se mostra importante a partir do momento que, diante da decisão de estudar ou de oportunizar experiências culturais em aula, torna-se necessário que o professor consiga alicerçar suas práticas em bases culturais apropriadas. Ele deve conhecer as dimensões e implicações interculturais de suas opções metodológicas para dar sustentação a suas atividades, bem como saber de que forma os fatos culturais se manifestam na e por meio da língua e vice-versa, a fim de poder explorar essas relações dentro de sala de aula.

2.2. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CULTURA

Ao refletir sobre estratégias para ensinar cultura, Moran (2001) assinala que é perfeitamente possível estipular tanto a união quanto a separação pedagógica da língua e cultura, em função dos objetivos aos quais está submetido o professor frente à determinada abordagem de ensinar-aprender.

Atkinson (1999, p. 647) também demonstra certa preocupação em como conceber, e de que perspectiva abordar, questões culturais em aula. Porém ele admite a viabilidade de se conceber língua e cultura juntas, considerando que:

¹⁸ Tradução da autora: "... taking culture seriously means questioning the very base of one's own intellectual inquiry, and accepting the fact that knowledge itself is colored by the social and historical context in which it is acquired and disseminated. In this respect, language study is an eminently cultural activity".

A princípio, então, o conhecimento da língua- incluindo, centralmente, como usá-la- não pode ser desenvolvido sem ao mesmo tempo desenvolver o conhecimento dos contextos socioculturais nos quais a língua ocorre e pela ação na qual ela existe.¹⁹

Outra abordagem bastante promissora em se trabalhar questões culturais em aula é a **educação intercultural**. Fleuri (2000) concebe a educação intercultural dentro da realidade brasileira: somos uma nação multicultural; porém seus princípios gerais podem ser utilizados no aprimoramento de práticas educativas em língua estrangeira.

Para ele (2000, p. 5), “a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.”

Na medida em que nesta pesquisa o processo de leitura textual é concebido nos moldes sócio-interacionistas, como detalharemos adiante, torna-se evidente a relação dialógica que se propõe estabelecer entre o leitor (aluno) e o autor (estrangeiro), contribuindo para efetivar um processo intercultural de configuração diferenciada.

Fleuri (2000) ressalta que:

... na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social. (Fleuri, p. 8, 2000)

¹⁹ Tradução da autora: “In principle, then, knowledge of language-including, centrally, how to use it-cannot be developed without at the same time developing knowledge of the sociocultural contexts in which that language occurs and for action in which it exists”.

Nessas condições, a educação intercultural elicit tanto o encontro quanto o conflito, visto que colocará, conforme Atkinson (1999) baseado em Pratt, os indivíduos em uma mesma **zona de contato**. Este processo de contato entre perspectivas de mundo em maior ou menor grau diferentes, abre um espaço para reflexão, discussão sobre o outro, bem como sobre o **eu** cultural do aluno.

Candau (2002, p. 98) também sustenta esta posição ao alegar que “a perspectiva intercultural supõe a inter-relação entre diferentes grupos socioculturais. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas”.

Uma questão delicada com que os professores devem saber lidar ao trabalhar com cultura, com interculturalidade, é a questão do estereótipo. Estereótipos podem influenciar na transmissão e perpetuação de crenças negativas a respeito de um povo ou grupo, evidenciando preconceitos e julgamentos inadequados. Cabe ao professor e aluno o desafio de superar tais formas de pré-julgamento, construindo práticas de leitura crítica rumo a uma percepção menos distorcida e hierarquizada das diferentes visões da realidade.

Richter (2000), ao comentar sobre o estereótipo, escreve:

Temos de outras culturas uma visão supersimplificada, criada do *estereótipo*, que apaga as diferenças individuais entre as pessoas exagera os chamados ‘traços típicos’. Não é possível escapar inteiramente do estereótipo, mas algo pode ser feito para minimizar seus efeitos negativos: evitar em classe os pré-julgamentos de alunos ou do grupo a que pertencem, em função dos traços de sua cultura, estrangeira ou regional. Os pré-julgamentos constituem preconceito e contribuem para reforçar atitudes defensivas de quem é atingido, com toda a repercussão indesejável no processo pedagógico que isso representa. (Richter, 2000, p. 111)

Conforme Moran (2001, p. 6), os objetivos para ensinar cultura podem ser assim listados: “**entendimento cultural, consciência cultural, adaptação cultural, assimilação, integração, mudança social, competência comunicativa, transformação da identidade e proficiência de língua**”.²⁰ (grifos meus).

Acreditamos que no contexto de ensino no qual aplicamos nossa pesquisa, o objetivo de se ensinar cultura seja, além dos grifados acima, desenvolver o senso crítico e reflexivo do aluno a partir da análise de aspectos da cultura do outro que obviamente terão como parâmetro de comparação à cultura brasileira (e isto, sem levar em conta que, a rigor, o Brasil é um país nitidamente multifacetado culturalmente).

Nessa perspectiva contrastiva, busca-se oportunizar ao aluno um meio de refletir sobre si a partir do outro, conceber as diferenças e assumir aceitá-las ou não dentro de certos limites, construindo assim seu senso crítico diante das coisas do mundo. Além disso, ao estabelecerem um entendimento e consciência intercultural através da reflexão e discussão em sala de aula de dado aspecto pertencente à comunidade estrangeira, os alunos também terão melhores condições de desenvolver sua competência comunicativa, haja vista a cultura marcar suas oposições semióticas na língua e vice-versa.

Moran (2001) argumenta que:

Quaisquer que sejam as circunstâncias, o núcleo da experiência de aprendizagem da cultura é o encontro com a diferença. Os alunos tendem a ver esta diferença através das lentes de suas próprias culturas. Como resultado, eles reagem ao ‘diferente’ usando o que eles já sabem- sua própria cultura, sua própria’ visão do mundo. Os estudantes descrevem, explicam, agem e interagem usando sua própria cultura e língua como a estrutura de referência.²¹ (Moran, 2001, p.80)

²⁰ Tradução da autora: “... cultural understanding, cultural awareness, cultural adaptation, assimilation, integration, social change, communicative competence, identity transformation, and language proficiency”.

²¹ Tradução da autora: “Whatever the circumstances, at the heart of the culture learning experience is the encounter with difference. Learners tend to view this difference through

Acreditamos que isso seja significativo a partir do momento em que os alunos cheguem a entender a cultura estrangeira a ponto de ampliar seu conhecimento e visão de mundo e assim crescerem em cidadania.

Os referidos objetivos dentro de uma perspectiva intercultural podem propiciar um ambiente de diálogo e debate em sala de aula, no qual se destaquem tanto aspectos da cultura-alvo quanto da cultura nacional do aluno. Por sua vez, esta idéia remete ao conceito bakhtiniano, apresentado em Kramsch (1993), do discurso de dupla voz, que enfatiza a duplicidade discursiva dos papéis do **eu** e do outro, no sentido de suas vozes estarem representadas no campo discursivo.

Em outras palavras, o enunciador pode considerar o ponto de vista do outro, englobando em seu próprio discurso aspectos que possam ser relevantes para a concepção de sua idéia. Traduzindo essa questão para o contexto de sala de aula, Kramsch (1993, p.28) demonstra que: “professores e alunos estão interessados não só em falar e ouvir os outros falarem, mas em genuinamente explorar as intenções, estruturas de referência, e reações dos outros participantes no diálogo de sala de aula.”²²

Logo, ao discutir aspectos culturais em sala de aula, os alunos podem considerar as contribuições dos colegas para constituírem seu pensamento, bem como internalizarem o que de bom assimilaram ao refletirem sobre a cultura estrangeira em seu discurso. Dessa forma, temos o discurso de dupla voz de Bakhtin em uma perspectiva dialógica no contexto de aula de LE. Ou seja, consideramos a palavra do nosso colega e do professor, bem como o conjunto teórico estudado, ao enunciar a nossa opinião. Não é difícil perceber a presença, neste ponto, das potencialidades transformadoras do preceito da educação intercultural em privilegiar

the lens of their own cultures. As a result, they react to the “different” using what they already know-their own culture, their own view of the world. Learners describe, explain, act, and interact using their own culture and language as the frame of reference”.

²² Tradução da autora: “Teacher and learners are interested not only in talking and listening to others talk, but in genuinely exploring the intentions, frames of reference, and reactions of the other participants in the classroom dialogue”.

as descrições duplas (dialogismo discursivo) e múltiplas (abertura de possibilidades de síntese e entendimento).

Complementando esse ponto de vista, Savignon e Sysoyev (2002, p.510) evidenciam: “dada à natureza dialógica da cultura, nós não podemos entender completamente uma cultura na ausência de contato com outras culturas. Portanto, o diálogo pode estar no núcleo real da cultura, em que ela é entendida como uma autoconsciência dialógica de cada civilização”.²³

Os mesmos autores (2002, p.510) destacam o estudo de Kagan (1988) que ao se referir à natureza dos encontros culturais, estabelece três tipos de relacionamentos viáveis, em alguns contextos, para a sala de aula. Para o autor (1988), um relacionamento intercultural pode, em primeiro lugar, se configurar em *um diálogo valioso e igualitário* - em que as culturas se equivalem no processo de interação, há indícios de respeito em direção à cultura do outro, ocorre troca e negociação de significados em uma ótica conciliadora.

Em segundo lugar, pode se constituir em uma *relação utilitária entre as culturas*, no sentido de o contato intercultural resultar em uma relação de assimetria e poder. Uma das culturas, hegemônica, impõe à outra suas concepções e regras como condição para o contato intergrupal, levando à gradual descaracterização e/ou hibridização da cultura subordinada. Resulta disso um processo denominado *aculturação*, definido por Savignon e Sisoyev (2002, p. 510) como: “aceitação completa e não questionada dos valores e normas de uma outra cultura”.²⁴

Em terceiro lugar, pode consistir em *um pseudodiálogo, ou rejeição completa de uma cultura pela outra* — condição esta que revela um tipo de egocentrismo cultural em função da incapacidade interativa entre as

²³ Tradução da autora: “Given the dialogic nature of culture, we cannot fully understand one culture in the absence of contact with other cultures. Thus, dialogue can be seen to be at the very core of culture, where culture is understood as a dialogical self-consciousness of every civilization”.

²⁴ Tradução da autora: “...complete and unquestioned acceptance of another culture’s norms and values.”

culturas. A falta de interação ocorre a partir da combinação nefasta de assimetria e deturpação de valores, com a atribuição, a uma dada cultura, de um estatuto de superioridade em relação à outra, apagando-a, excluindo a esta e seu grupo, o que inviabiliza tentativas de relacionamento produtivo, mesmo por iniciativa dos membros da cultura negada.

Saphonova, mencionada por Savignon e Sysoyev (2002), ressalta o aspecto da interpretação do processo cultural no ensino de uma LE, importante para o entendimento do que acontece em sala de aula. O aluno, ao analisar fatos da cultura alvo (C2), já parte de um conjunto de valores, estereótipos e representações que ele já tinha antes de entrar em contato mais detalhado com a LE. Porém, prossegue a autora, essas conceituações não são rígidas, podendo muito bem ser modificadas em prol de um entendimento mais apurado da outra cultura. E, reciprocamente, também as concepções de sua própria cultura (C1) podem afetar o entendimento *do outro* no processo de aprendizagem em aula.

A síntese interpretativa das representações prévias do aluno com as da cultura estrangeira podem, em alguns casos, singularizar o contexto intercultural em sala de aula e acarretar a emergência de uma “cultura terceira” (C3) que, segundo Kramsch (1993), é estabelecida pelo conflito entre um modelo cultural já existente sobre algo com uma nova informação diretamente relacionada a esse modelo. No choque das informações, os alunos refletem, readaptam conceitos, originando uma terceira visão do assunto em função desse processo de problematização conceitual. Podemos ter uma visão completa de uma interface cultural quando as culturas são interpretadas em rotação, ou seja, na posição de **insider** e também de **outsider**, implicando assim a terceira cultura, que seria fruto de uma fusão singular de duas visões, contextualmente mais circunscrita.

Entre as mais variadas estratégias para se abordar cultura em aula Savignon e Sysoyev (2002) assinalam que o diálogo cultural começa basicamente com o contato com um tipo de *texto*, ocorrendo através de três maneiras possíveis: 1) um texto escrito, 2) um texto oral, 3) qualquer mar-

ca, símbolo, imagem. Então, a partir dos textos, verbais e não-verbais, é possível aprimorar as práticas educativas culturais em sala de aula.

Algo de extrema importância, nesse caso, seria o processo de seleção textual usado pelo professor para melhor estabelecer esse diálogo cultural e quais atividades melhor efetivariam a produção dos alunos nesse contexto. Nesse sentido, a preocupação com o conteúdo desses textos também é relevante para melhor promover discussões, atividades significativas em sala de aula.

Wallace (1992) indica uma série de critérios para seleção textual, dos quais alguns são apropriados ao nosso contexto. Para ela, o texto deve apresentar um conteúdo interessante e de certa relevância para o aluno. Ele deve também ser autêntico, ou seja, um texto advindo do contexto natural de uso que possa sedimentar um bom trabalho lingüístico, proporcionando boas atividades de leitura, ou atividades em geral.

Destacando a questão da autenticidade textual, um fator fortemente considerado na nossa pesquisa, Kramsch (1993, p.239) cita que “muito do valor de se usar os textos da vida real para ensinar línguas estrangeiras pode ser encontrado no prazer que ele dá aos alunos de invadir, por assim dizer, o território cultural e lingüístico do outro”.²⁵

Na verdade essa citação é por demais otimista. Nem sempre os alunos concebem um texto autêntico como algo prazeroso, em função da dificuldade enfrentada no entendimento lexical, semântico e sintático, por vezes diferenciado e complicado em um texto autêntico. Porém é verdade que esse contato se dá através da representação em um sentido teatral, ou seja, o aluno terá que invadir esse novo território e “simular” (no sentido de tentar produzir teatralmente de forma assemelhada) as competências lingüísticas e textuais de um nativo para “interpretar” (termo este também empregado no sentido teatral) o texto, ocupando assim um novo lugar identitário.

²⁵ Tradução da autora: “... much of the value of using real-life texts to teach foreign languages may be found in the pleasure it gives learners to poach, so to speak, on some else’s linguistic and cultural territory.”

Resumidamente, percebemos nesta subseção a importância de se evidenciar aspectos culturais a partir de estratégias que oportunizem textos de conteúdo significativo, autêntico, para serem lidos, analisados, questionados e através de um processo dialógico possibilitar a aprendizagem e a formação de conceitos pelos alunos. Seguindo determinados objetivos, o professor deverá prestar atenção aos fatores apresentados aqui para, através de uma perspectiva intercultural, viabilizar uma visão de um terceiro lugar através da dialogia, discussão em prol de uma harmonia e respeito intercultural.

2.2.1. Os saberes e a sala de língua estrangeira

Diversas são as maneiras de se abordar cultura em sala de aula. Neste trabalho nos apoiaremos particularmente na abordagem de Moran (2001), que postula quatro saberes como os quatro estágios da experiência cultural. Focalizaremos mais especificamente os saberes **sobre, por quê** e **sobre você mesmo**, na medida em que se mostraram mais adequados na adaptação para o nosso contexto. Ao descrevermos esses saberes, estaremos expondo também aspectos sobre o conteúdo, possíveis atividades realizadas, o papel do professor, funções da linguagem e resultados ao se trabalhar com cada “saber”.

O primeiro saber refere-se ao “**saber sobre**” (*Knowing about*) em que os alunos são expostos a informações culturais pura e simplesmente. Moran (2001) alega que o ponto principal deste saber é fornecer informações para o aluno, sendo a linguagem usada para descrever e/ou elucidar essas informações.

De maneira geral, o objetivo que sedimenta atividades relacionadas a esse ‘saber’ envolvem aquisição de informações culturais que resultam em conhecimento cultural para o aluno. Para isso, o professor atuará como fonte de conhecimentos, um árbitro, e induzirá caminhos para o entendimento cultural.

O segundo saber diz respeito ao “**saber como**” (*Knowing how*), em que os alunos terão ciência das práticas comportamentais referentes à cultura alvo. Os professores têm como intenção maior fazer com que os alunos ajam ou falem de acordo com as formas de uso da comunidade estrangeira. Isso indica que os alunos irão aprender como bem usar a língua e como se comportar adequadamente aos contextos que, porventura, venham a enfrentar.

O terceiro saber é referente ao “**saber por que**” (*knowing why*) e coloca os alunos em contato com os valores, crenças, atitudes que permeiam a cultura estrangeira. Desvendar, compreender e questionar esses valores passa a ser um dos objetivos das atividades de ensino e aprendizagem. Os alunos devem tentar entender o porquê de as coisas se desenrolarem de uma dada maneira, a partir do entendimento dos valores, ideologias que fundamentam as atitudes desse grupo.

Nos termos de Moran (2001, p. 16): o “saber por que exige habilidades para investigar, analisar, e explicar o fenômeno cultural que os alunos encontram, que necessariamente envolve uma comparação com sua própria cultura”.²⁶ Para o autor, a perspectiva no “saber por que” se estabelece através da interpretação das informações obtidas, nesse contexto. Explicações e esclarecimentos podem ser oportunizados através de discussões sobre o assunto com o intuito de obter certo entendimento pela cultura alheia ou própria. Aqui o professor funciona como um orientador e juntamente com os alunos “se engaja em explorações culturais, oferecendo explicações alternativas, informações e respostas”²⁷ (Moran, 2001, p.149).

Para o autor o “saber por que” é um dos que mais exige atividade intelectual do aluno, já que lida com interpretação, opiniões e fatos. Este é o momento em que o aluno, como um *outsider* (perspectiva ética), analisa

²⁶ Tradução da autora: “Knowing why requires skills in probing, analyzing, and explaining the cultural phenomena learners encounter, which necessarily involves a comparison with their own culture”.

as informações da cultura alvo, considerando para tanto o ponto de vista do próprio estrangeiro (perspectiva êmica) em muitos casos. A comparação faz parte ativa desse saber de modo que os alunos tomam a sua cultura em perspectiva contrastiva com a do estrangeiro.

Ao atuar como orientador o professor terá que questionar os alunos para que eles possam ir dos fatos até as concepções abstratas sobre estes. Para isso será necessário que criem hipóteses, justifiquem, infiram, expliquem, e generalizem sobre dado assunto.

Finalmente, o quarto tipo de saber consiste no “**saber sobre si mesmo**” (*Knowing oneself*), representando os valores, pensamentos, idéias, concepções, sentimentos do aluno como ponto principal para o ensino. Parte da premissa de que a relação intercultural se singulariza para cada aluno, visto que o coletivo não abrange todos os fenômenos da língua, mesmo culturais. Segundo Moran (2001, p.17), “ele lida com a autoconsciência. A experiência cultural é muito pessoal, e, portanto, idiossincrática. Os alunos individualmente precisam entender a sua própria cultura como um meio de compreender, adaptar, ou integrar dentro da cultura”.²⁸

Inclui-se aqui certa atenção ao **eu** do aluno, sua cultura, sua consciência a respeito. Focaliza-se aqui o ponto de vista do aprendiz sobre as questões discutidas em aula e trabalha-se a sua consciência sobre aspectos de sua própria cultura ao analisar a cultura do outro. De fato, neste saber podemos focalizar, por exemplo, o Brasil, a nossa cultura através da aprendizagem de inglês. Discussões, oportunidades para reflexão e, como Moran (2001) menciona, “conversações focalizadas” são usadas para a efetivação desse saber.

²⁷ Tradução da autora: “... engages in the cultural exploration alongside learners, offering alternative explanations, information, and responses”.

²⁸ Tradução da autora: “It deals with **self-awareness**. The cultural experience is highly personal, and therefore idiosyncratic. Individual learners need to understand themselves and their own culture as a means to comprehending, adapting to, or integrating into the culture”.

Neste estágio o professor deve criar um espaço seguro para o estudante falar e o professor ouvir, interpretando o que é mencionado pelo aluno, dando sua opinião, retratando até mesmo sua experiência.

Torna-se clara a relevância desses saberes para estruturar o ensino de cultura, na medida em que eles compõem para criar uma base satisfatória para o desenvolvimento significativo de um ensino intercultural. Uma vez que esses saberes podem ser trabalhados de forma associada ou dissociada, cabe ao professor julgar, tomar decisões e ir aos poucos refinando sua prática pedagógica em função do contexto e das necessidades dos alunos.

O seguinte quadro apresentado por Moran (2001, p. 18) torna-se uma síntese significativa ao facilitar o discernimento do professor quanto às suas opções pedagógicas.

	Conteúdo	Atividades	Resultados
Saber <i>sobre</i>	Informação cultural	Reunir informações	Conhecimento cultural
Saber <i>como</i>	Práticas culturais	Desenvolver habilidades	Comportamento cultural
Saber <i>por que</i>	Perspectivas culturais	Descobrir explicações	Entendimento cultural
Saber <i>sobre si mesmo</i>	O eu	reflexão	Auto-consciência

A teoria dos quatro saberes de Moran se nos afigura bastante relevante para a construção didática de uma experiência cultural. Eles podem, como dissemos, ser abordados separadamente, porém acredita-se que o mais produtivo seja entrelaçá-los ao preparar uma atividade de sala de aula. Evidentemente, isso é um desafio que exige um profissional bem preparado em termos teórico-práticos.

2.3. CONCEITO DE TEXTO (ENUNCIADO)

A presença dos textos no ambiente escolar sempre foi essencial. Porém o trabalho didático com textos tem recebido reformulações de tempos em tempos, abrindo novas portas para o ensino de língua materna e estrangeira. Mais recentemente, os estudos acadêmicos que têm por foco os gêneros textuais acenam com uma nova perspectiva de trabalho com textos em sala de aula, inclusive incorporando preocupações de ordem cultural.

Segundo Aeberson & Field (1997, p. 9), o texto “pode ser qualquer coisa de poucas palavras a uma sentença, de milhares de palavras abrangendo milhares de sentenças”²⁹. Assim, de uma forma bastante simplificada, temos aqui uma noção do texto como um objeto definido a partir de um conjunto de enunciados dotado de significação como um todo, seja oral ou escrito. Evidentemente, o texto não se restringe apenas a um conjunto de enunciados tomado em si mesmo. Liga-se intrinsecamente ao contexto em que opera discursivamente, incorporando assim muitas outras informações acopladas a seu conteúdo, estilo e forma.

Christie (1999, p.760), a esse respeito, escreve: “o texto está intimamente relacionado ao contexto. (...), o texto só é conhecido por causa do contexto que confere vida a ele, inversamente, o contexto só é conhecido em função do texto que o concretiza. A natureza do texto que o indivíduo produz, em qualquer hora, depende do *contexto de situação*.”³⁰

Essa idéia está estreitamente ligada ao pensamento de Halliday (1985), que também concebe o texto acrescido do outro “texto” (contexto) que o acompanha: texto + contexto. Para Halliday (1985, p. 10), “qualquer instância de língua viva que está desempenhando algum papel em um

²⁹ Tradução da autora: “... can be anything from few words, to one sentence, to thousands of words comprising thousands of sentences”.

³⁰ Tradução da autora: “Text is intimately related to context. (...), text is known only because of the context that gives it life; conversely, context is known only because of the text that realises it. The nature of the text one produces at any time depends upon *context of situation*,...”

contexto de situação, nós devemos chamar de texto. Pode ser falado ou escrito, ou de fato em qualquer outro meio de expressão que nós gostaríamos de pensar”.³¹

A relação gênero textual e contexto é imprescindível para o seu entendimento. Mas não podemos esquecer que a língua contribui particularmente para a construção de um gênero, definindo-o de maneira peculiar. O acoplamento língua + situação comunicativa + gênero textual é condição *sine qua non* para a instauração do processo sócio-discursivo.

Marcuschi (2003, p. 1) converge e amplia: “o certo é que a língua vai assumindo formas de organização que correspondem à atuação social dos falantes em suas interações. Essa diversidade de atividades linguageiras vai se cristalizando em formas textuais a que chamamos gêneros. E os gêneros textuais transformam-se em instrumentos da ação social.

Esse papel de instrumento de formação social é bem nítido no caso dos gêneros. Com efeito, tentemos imaginar que tipo de relações sociais manteríamos na contemporaneidade caso não pudéssemos escrever uma carta, falar ao telefone, escrever um ofício, mandar um e-mail, ler uma notícia, conversar na internet, escrever uma monografia ou redação, olhar uma novela. Com certeza o tipo de relacionamento instituído socialmente teria configurações bastante diferentes, desembocando em outro tipo de sociedade. E tudo isso, em função de um determinado contexto estruturado a partir de determinados tipos de instrumentos e normas.

Para Ratner (1995) as relações sociais são mediadas por três aspectos fundamentais: 1) a **consciência**, que se refere aos processos mentais envolvidos nas interações, envolve percepção e processamento da informação; 2) a **cooperação social**, que remete aos aspectos da sociabilidade, ou seja, reflete um processo de comunicação interativa, um compartilhamento de informações, funções, materiais em prol do desen-

³¹ Tradução da autora: “... any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of”.

volvimento das relações sociais; 3) os **instrumentos**, que dizem respeito aos objetos físicos utilizados para mediar a interatividade.

Atenuando essa concepção materialista dos instrumentos, acreditamos que eles podem ser entendidos tanto material como abstratamente. Pois, se é óbvio que vivemos e somos auxiliados por instrumentos físicos, também o somos cognitivamente por instrumentos muitas vezes não palpáveis que desempenham um papel importante no nosso desenvolvimento - o que ocorre com a linguagem.

Bronckart (1999, p.103) baseado em Schneuwly também concebe os gêneros textuais como instrumentos, afirmando que: “os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; (...) são, portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo”. Na visão do autor, uma ação de linguagem corresponderia a toda e qualquer conduta humana manifestada através de interações verbais em que os textos e os discursos seriam produtos dessas ações, bem como seriam maneiras de socialização e desenvolvimento cognitivo.

Gêneros textuais podem se materializar de forma estável (escrita ou outras formas de registro) ou efêmera (oralidade não registrada). Mas, em todos esses casos, os gêneros são, a seu modo, relativamente estáveis, com forma e conteúdo recorrentes (Bakhtin, 1997).

Os gêneros textuais, portanto, funcionam como instrumentos semi-óticos, instituindo práticas sociais que reciprocamente desempenham seu papel na constituição dos gêneros. Assim como existe uma relação de reciprocidade entre linguagem e cultura, há uma pluri-implicação no acoplamento gênero-instrumento-prática social.

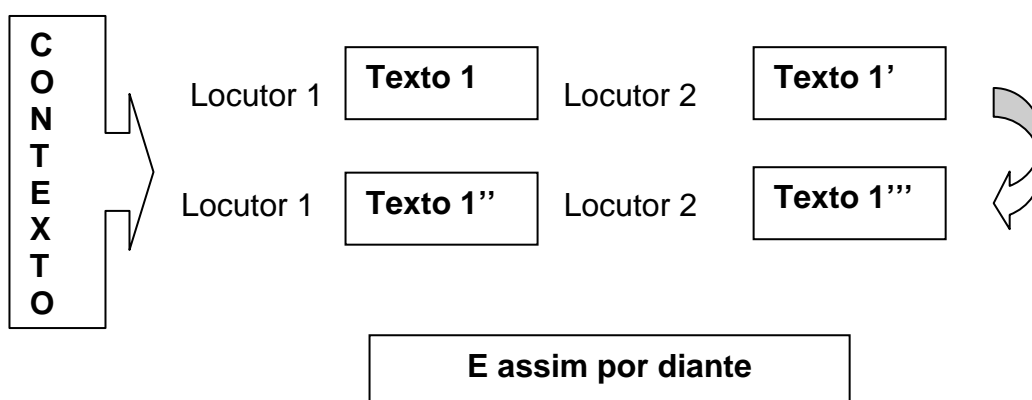
Os três componentes da mediação segundo Ratner (1995, p. 19) “são interdependentes, inseparáveis e se reforçam mutuamente”. Para o autor, esses três elementos são responsáveis por estruturar a nossa sensibilidade, o nosso modo de ver as coisas, em relação aos estímulos externos e internos que nos motivam nas práticas sociais.

Ratner (1995) argumenta:

O indivíduo não se defronta com as coisas como uma consciência solitária. Ele é membro de uma comunidade social e depende de outras pessoas para ajuda material, comportamental e psicológica. O indivíduo molda sua reação aos estímulos a partir de materiais, padrões de comportamento, conceitos, aspirações e motivos que foram organizados socialmente. (Ratner, 1995, p.16)

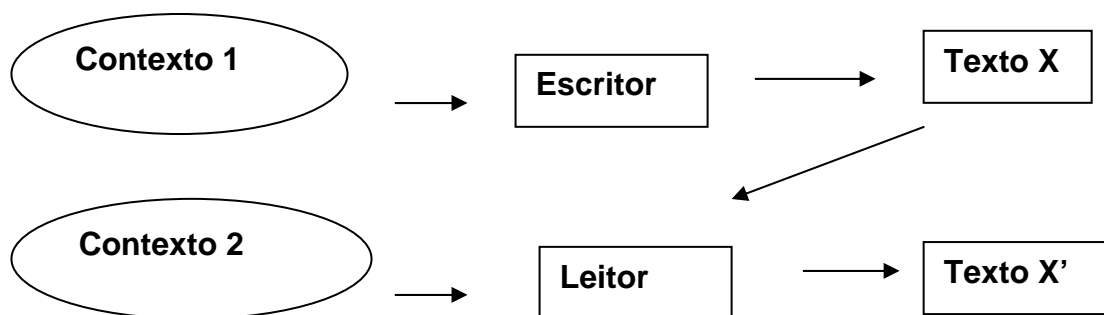
As pessoas, cognitivamente falando, possuem esquemas culturais que são compartilhados por todos os indivíduos de sua comunidade, tornando possível, até certo ponto, uma convivência “conciliatória”. O indivíduo vai se constituir socialmente (intersubjetivamente) a partir de padrões previamente estabelecidos. Suas interações, em grande parte, se apoiam em instrumentos — dentre eles, os gêneros textuais, representando formas de ação social pela linguagem.

Acreditamos que a noção de texto possa também ser considerada sob o viés bakhtiniano, a saber, uma unidade fundamental para efetivação do processo comunicativo. Para ele (1997, p. 294), a fronteira de um enunciado- e isso vale para um texto oral ou escrito - é determinada “pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores”. Ou seja, o nosso turno de fala completo, iniciado, desenvolvido e finalizado constituiria um texto/enunciado. De uma forma esquemática, a comunicação verbal oral aconteceria assim:



O esquema acima representa uma determinada ação de linguagem (Bronckart, 1999) na medida em que num dado contexto temos interlocutores em processo de diálogo utilizando como unidade de interação verbal o enunciado (Bakhtin, 1997). O locutor 1 elabora o seu texto 1 o qual requer do locutor 2 uma atitude responsiva, caracterizando um texto ou enunciado 1'. Em uma cadeia ininterrupta de atitudes responsivas obteríamos um conjunto de enunciados relativamente estáveis, com determinado conteúdo, estilo, e forma comuns inseridos em uma determinada esfera da atividade humana (contexto).

Já no que se refere ao texto escrito, a estrutura é a mesma. Todavia a configuração é apresentada diferentemente.



Em um contexto 1, teríamos um escritor compondo um texto X que, preenchidas as condições objetivas de dado gênero textual, elicitava uma atitude responsiva que caracterizaria uma interação, um processo comunicativo. Em um contexto 2, ou numa “compreensão responsiva de ação retardada” (Bakhtin, 1997), o leitor interpretaria esse texto e, assim, dialogaria com ele.

Dada a interação entre os falantes em uma situação oral e entre locutores em uma situação escrita, o texto ou enunciado permanece como o elemento mediador fundamental. Mas, para que isso ocorra, deve estar pressuposto o conhecimento, pelos participantes envolvidos nessa situação comunicativa, da *propriedade responsiva* atribuída a cada um, para

que os enunciados possam ser adequadamente construídos e acoplados, tendo como alicerce determinado gênero textual (Bakhtin,1997). Em outras palavras, para ocorrer interação é necessário uma resposta ativa dos participantes em relação àquela ação. Dessa forma,

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Bakhtin,1997,p. 290)

Bronckart (1999) acrescenta:

Quando a produção é oral, o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso, ser também chamado de *co-produtor* ou de *interlocutor*. Quando é escrita, o receptor geralmente não está situado nas coordenadas do espaço-tempo do produtor. Em alguns casos, esse receptor distante pode responder ao produtor e, assim, tornar-se seu interlocutor (na troca de cartas, por exemplo); em outros casos, o receptor não dispõe de nenhuma possibilidade de resposta, não se constituindo, portanto, em interlocutor. (Bronckart,1999, p.93-4)

O processo de atitude responsiva acontece essencialmente em qualquer tipo de comunicação seja ela escrita ou oral, embora seja bem mais evidente no discurso oral, visto ser impossível interagirmos sem a troca verbal, ou sem utilizar gestos ou outro tipo de linguagem segundo as necessidades do interlocutor. Porém, ao se tratar do discurso escrito, em função dessa configuração diferenciada e não presencial da comunicação, poder-se-ia pressupor que o que está sendo lido devesse ser “adquirido” pelo leitor de forma indiscutível, sem questionar. A interação oralizada também poderia levar eventualmente ao mesmo equívoco, já que, como falantes, ficamos na opção de questionar ou não o que está sendo di-

to. No entanto, a relação de reciprocidade é inerente à constituição de todo gênero e não pode ser jamais ignorada.

No ambiente de ensino, devemos salientar, como vimos em Bakhtin, que a possibilidade de criticar, aceitar, discordar, refletir, duvidar, questionar o que o autor está nos dizendo, é não apenas viável como também fundamental. Nesse sentido, a abordagem de um texto sob o aspecto global, responsivo e reflexivo é fundamental na constituição das relações sociais, institucionais e intersubjetivas — como qualquer interação pela linguagem em sala de aula.

Chandler baseado em Livingstone também compartilha do mesmo ponto de vista ao enunciar que:

Gêneros diferentes especificam 'contratos' diferentes para serem negociados entre o texto e o leitor, os quais estabelecem expectativas em cada lado pela forma de comunicação, suas funções, sua epistemologia, e a estrutura comunicativa. (...) se gêneros diferentes resultam em diferentes modos de interação entre leitor e texto, esses podem resultar em tipos diferentes de envolvimento: crítico ou aceitação, resistência ou validade, casualidade ou concentração.³²

Finalizando, esse aparato teórico propicia ao professor um conceito de texto e de gênero textual úteis para o trabalho educativo numa perspectiva sócio-cultural. O docente pode se beneficiar com esta ampliação de suas maneiras de entender o material didático no ensino de línguas. O conhecimento da relação entre gênero e práticas sociais, portanto da relação entre gêneros e culturas, permitirá ao professor utilizar seus recursos didáticos com maior discernimento.

³² Tradução da autora: "Different genres specify different 'contracts' to be negotiated between the text and the reader...which set up expectations on each side for the form of the communication, its functions, its epistemology, and the communicative frame. (...) if different genres result in different modes of text-reader interaction, these latter may result in different types of involvement: critical or accepting, resisting or validating, casual or concentrated."

2.4. OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2002, p. 22), “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Dessa forma, temos aqui o texto sendo entendido como uma maneira de se atuar no mundo, representando-o e o estruturando. Quando passamos a encarar um texto dessa maneira, estamos concebendo-o como um gênero textual. Estamos saindo do núcleo-texto e ampliando para suas condições de produção, indispensáveis para seu entendimento completo.

Quando, em sala de aula, trabalhamos apenas a materialidade do texto e seu conteúdo com simples e diretas questões de interpretação, estamos trabalhando apenas com o núcleo de algo maior- núcleo esse que, para ser mais bem compreendido, precisa desse todo. Ou seja, precisamos detalhar aspectos como: as condições de produção, que compreendem uma situação de ação de linguagem; o contexto de produção e seus mundos físico, social e subjetivo; o conteúdo temático e a ação propriamente dita de linguagem.³³ Bronckart (1999)

Kress (1993), ao conceber o texto, o considera da seguinte maneira:

qualquer explicação sobre a língua tem que começar com o texto como a unidade relevante de análise- não com a palavra e não com a sentença, mas com o texto. Além disso, tudo de significativo sobre este texto pode ser explicado, perguntando quem o produziu? Para quem foi produzido? Em que contexto, e sob que circunstâncias foi produzido? Em outras palavras, meu argumento é que todos os aspectos deste texto têm uma origem social e podem ser explicados em termos do contexto social no qual foram produzidos. Qualquer explicação interessante de um texto deve contar com categorias sociais para dar tal explicação. Sem elas, nada de grande relevância pode ser dito sobre qualquer texto.³⁴

³³ Para mais detalhes sobre os itens formadores das condições de produção textuais, ver Bronckart (1999).

³⁴ Tradução da autora: “any explanation of language has to start with the text as the relevant unit of analysis-not with the word and not with the sentence, but with the text. Be-

Bonini (2001) menciona a concepção de Swales de gênero textual como:

...a unidade básica da comunicação humana (...) o texto que pode ser definido, de modo amplo, como um conjunto de elementos lingüísticos que detém caráter de totalidade comunicativa em função de fatores lingüísticos, semânticos e pragmáticos. (Bonini,2001,p.5)

Então, dado texto terá uma dada estrutura, dado estilo lingüístico e dado conteúdo em função da prática social à qual está atrelado. Por exemplo, os textos orais em uma conversa por telefone se apresentarão diferentemente de uma entrevista (em um sentido geral), devido a diferentes funções comunicativas associadas a cada tipo de prática social. A nossa linguagem sofrerá influências estruturais, lingüísticas e semânticas em função de se estar no telefone conversando com uma amiga ou fazendo uma entrevista para um possível emprego, certamente considerando-se o papel e valor dos participantes envolvidos.

Esse pensamento liga-se essencialmente à definição de gêneros de Bakhtin (1997, p.279), que não se refere a gênero de texto, mas sim gênero do discurso, mencionando que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. A variabilidade de situações comunicativas oportunizadas socialmente irá nos oferecer uma variedade de gêneros do discurso, que representarão de modo estável enunciados com forma, estilo e conteúdo semântico construídos sócio-discursivamente.

Determinadas práticas sociais só se efetivarão a partir do uso de um dado gênero, ou seja, para que possamos atingir determinados objetivos, precisaremos fazer uso de um dado gênero textual, seja na escrita,

yond that, everything significant about this text can be explained by asking who produced it? For whom was it produced? In what context, and under what constraints was it produced? In other words, my argument is that all aspects of this text have a social origin and can be explained in terms of the social context in which it was made. Any interesting explanation of a text must draw on social categories to give that explanation. Without them, nothing of great relevance can be said about any text.”

seja na fala. Conforme Bakhtin (1997), os gêneros, em função de sua situação comunicativa, apresentarão uma forma, estilo e conteúdo pré-determinados. Mas é essencialmente a função do gênero que o determinará socialmente, não sua forma, de acordo com Marcuschi (2003).

Bonini (2002) também concebe o gênero como constituído de uma forma e conteúdo particulares, construído a partir de um dado propósito comunicativo. Ele propõe cinco funções essenciais para os gêneros textuais:

1) representar eventos comunicativos; 2) servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados; 3) apresentar variação de prototipicidade entre seus exemplares; 4) ter seu conteúdo, posicionamento e forma limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos; e 5) apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva. (Bonini, 2002,p.62)

Vemos, assim, as complexas relações que perfazem a constituição de um texto e seu redimensionamento à esfera discursiva. Há por certo variadas maneiras possíveis de se trabalhar os gêneros com as cinco funções em inter-relação, e/ou focalizando parte delas ou mesmo apenas uma. Cabe aos docentes saber do que se trata um gênero textual e adequar-se a uma metodologia específica para lidar com ele produtivamente em sala de aula.

2.5. GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO

Os estudos retóricos de gênero (RGS)³⁵ tomam-nos como ações típicas associadas a determinados contextos. Por exemplo, no contexto de sala de aula, temos uma série de gêneros produzidos comumente e recorrentemente em função de se estar dentro da sala de aula. Da mesma forma, uma empresa jornalística, em seu contexto, produzirá variados gêneros textuais de forma regular, atendendo a seu esquema de sobrevi-

vência econômica do tipo produção-aquisição-leitor. Disso resulta um jornal, produto com circulação social peculiar, o qual, em outro contexto (o do leitor) manifesta, um tipo específico de situação comunicativa, logo, de prática social (consumo do objeto-jornal).

Para Freedman (1999, p. 765), o trabalho com gêneros na linha da nova retórica “localiza maior ênfase em desvendar as relações complexas entre o texto e o contexto. Estudiosos focalizam a interação entre os textos e contextos e procuram inferir uma base ideológica, política, cognitiva, cultural e social dos textos.”³⁶

Ao se trabalhar com textos, fazer as relações destes com seu contexto formador é didaticamente interessante. Por exemplo, o leitor, para potencializar sua leitura, pode contar com informações relevantes sobre o autor do texto, o que implicará, direta ou indiretamente, explicações sobre o contexto do autor, ou seja, o contexto da língua-alvo. Por sua vez, desvendar no texto aspectos culturais, ideológicos, factuais, políticos, pode remeter novamente ao contexto do autor, representando os seus mundos físico, social e subjetivo (Bronckart, 1999). No caso do ensino de língua inglesa, podemos trazer um texto para a sala de aula, adicionando características relevantes do contexto do autor para ampliar o entendimento do texto. Também podemos, através do texto e/ou do contexto do autor, obter aspectos culturais e situacionais dos EUA, ou Inglaterra, para contrastar com os correlatos do Brasil.

Coracini (1995) sugere que, em sala de aula,

caberia ao professor, através de uma metodologia menos diretiva e dominadora, que contemplasse o aluno como ser pensante e crítico, criar situações, por exemplo, de comparação entre vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento para não apenas buscar as diferenças formais e

³⁵ RGS: Rhetorical Genre Studies

³⁶ Tradução da autora: “places much greater stress on unpacking the complex relations between text and context. Scholars focus on the interplay between texts and contexts and seek to infer social, cultural, cognitive, political, and ideological underpinnings from texts”.

lingüísticas, mas, sobretudo culturais, essas muitas vezes de cunho ideológico e que, evidentemente, determinam a materialidade lingüística. (Coracini, 1995, p.32)

Numa perspectiva sócio-interacionista de texto, Brandão (2003) argumenta que:

os textos dissertativos, (...), visam igualmente a instrumentalizar o professor na sua tarefa de desenvolver no aluno o seu papel de leitor crítico em que, de forma mais aguçada, poderá ser capaz de atravessar os significados implícitos no texto e se tornar sujeito do processo de construção do sentido. (Brandão, 2003, p. 40)

Se o professor entender o texto como bem mais do que apenas materialidade lingüística, devendo este ser explorado e levando-se em consideração o contexto sociocultural no qual foi produzido, haverá oportunidade para trocas interculturais mais produtivas em sala de aula. Neste sentido, o trabalho mais apurado com os gêneros textuais requer do professor conhecimento teórico sobre as condições de produção de um gênero textual, observando de que maneiras a cultura se manifesta nesse processo. Essas relações serão úteis no contexto de sala de aula, principalmente se delimitadas por boas estratégias de ensino.

O que se deseja de um professor é que possua uma concepção interacionista da linguagem, em que o texto seja visto como uma unidade de comunicação-ação. Nesse sentido, a língua será utilizada para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, utilizando os mais variados gêneros textuais como forma de identificar e detalhar dadas práticas sociais (Brandão, 2003).

2.6. A RELAÇÃO GÊNERO E CULTURA

Havíamos antes salientado a importância da relação gênero-cultura, e agora passamos a desenvolvê-la. De início, ao pensarmos em

uma grande comunidade que se desenvolve na moldura de uma cultura específica, várias de suas práticas sociais serão desenvolvidas pelo uso de determinados gêneros que se constituirão em “artefatos culturais” (Miller, 1994), no sentido de contribuírem para a formação e perpetuação da cultura de certa comunidade ou nação.

De maneira diferenciada, podemos vincular a substância representada em alguns gêneros como refletindo a realidade cultural do contexto do escritor/locutor. Assim, Carvalho (2003) constata que o gênero irá reproduzir as experiências de seus usuários, sendo o texto a materialização lingüística dessa atividade social.

Esses pensamentos remetem à idéia de Miller (1984, p. 163) de que “o gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos, como padrões recorrentes de uso da linguagem, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.”³⁷ Os níveis mais altos definidos pela autora como o **macronível**, que remete à cultura, aos aspectos gerais da natureza humana. Ela explica também que o **micronível** é representado pelo uso da linguagem, o processamento da linguagem em contextos específicos. Para ela, o gênero estaria localizado entre esse micro e macronível, desempenhando funções interacionistas e organizando as práticas sociais.

A relação gênero-cultura se evidencia particularmente pelo fato de mudanças no contexto sócio-cultural historicamente processadas ocasionaram mudanças profundas ou sutis em determinados gêneros. Textos que outrora se apresentaram com uma configuração A atualmente configuram B. Novas condições de produção de conhecimento sociais, atreladas a novas condições sociais, econômicas e tecnológicas dão origem a novas formas de interação, engendrando novos gêneros. Com efeito, novas formas comunicativas irão se estabelecer como artefatos culturais nas suas comunidades (Miller, 1994). Então, juntamente com outros artefatos

³⁷ Tradução da autora: “Genre serves as the substance of forms at higher levels; as recurrent patterns of language use, genres help constitute the substance of our cultural life”.

culturais, o gênero textual servirá para desempenhar funções específicas, como suporte de discursos específicos advindos de uma comunidade cultural.

Miller (1994,p. 69) alega que: “como produtores de cultura, esses artefatos literalmente, *incorporam* conhecimento- conhecimento da estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões que nós conhecemos como cultura humana”.³⁸É por isso que hoje conhecemos aspectos históricos de um passado remoto, pois, através dos artefatos impregnados de características típicas e culturais da época, podemos conhecer o velho, o clássico, o tradicional na atualidade.

Kramsch (1998,p. 63) também constata a estreita conexão do gênero textual com a formação de uma cultura. Ela destaca que “o indivíduo pode aprender bastante sobre a cultura de sua comunidade discursiva olhando os nomes que dá aos gêneros, por que o gênero é o modo da sociedade definir e controlar o significado”.³⁹Acreditamos que a palavra “nome” esteja sendo usada aqui no sentido de concretizar valores, sentimentos, padrões estéticos expressos em discursos culturalmente construídos.

Miller, ao tentar localizar e elucidar o gênero como algo entre os níveis micro e macro, traz o conceito sobre estruturação de Giddens para explicar melhor essa questão. Dentro dessa concepção, nossas práticas sociais são fortemente estruturadas por regras e padrões que representam, ou melhor, estão incluídos em nossos esquemas culturais sem termos consciência disso.

Carvalho (2003, p. 3), ao se referir a Giddens, menciona que as estruturas “são constituídas por regras e recursos que orientam a manutenção e reprodução dos sistemas”. Essas estruturas servem como recursos

³⁸ Tradução da autora: “As bearers of culture, these artefacts literally *incorporate* knowledge- Knowledge of the aesthetics, economics, politics, religious beliefs and all the various dimensions of what we know as human culture”.

³⁹ Tradução da autora: “one can learn a lot about a discourse community’s culture by looking at the names it gives to genres, for genre is society’s way of defining and controlling meaning”.

na realização de nossas atividades sociais. Elas organizam nosso desenvolvimento social e, por serem reproduzidas com frequência e de modo semelhante, acabam fixando-se, em sua regularidade, na nossa formação social.

Podemos a partir disso inferir que o gênero textual é um elemento de ponte entre a linguagem e a mente do indivíduo, bem como entre a sociedade e a cultura, verdadeiro elemento regulador de ações. Miller (1994) assinala que o gênero não é uma estrutura social, mas sim ação social baseada em estruturas. Por isso,

nós vemos o gênero como um *constituente* importante e específico da sociedade, um aspecto principal de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições controlam. Nós podemos entender o gênero especificamente como aquele aspecto situado que é capaz de reprodução, que pode ser manifestado em mais de uma situação, mais de um espaço e tempo concreto.⁴⁰ (Miller, 1994, p.71)

Carvalho (2003, p. 2) converge ao postular que “os gêneros são responsáveis por organizar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido: são os meios através dos quais vemos e interpretamos o mundo e nele agimos”.

Outra noção revisitada por Miller no intuito de esclarecer a relação gênero-cultura é a de comunidade. Ela defende a existência de uma “comunidade retórica”, algo como uma “comunidade virtual”, na mente das pessoas. Como esquema cultural e perceptível na intersubjetividade lingüística, seria o que D’Andrade (1987) e Gee (1999) conceituam como modelo cultural.

Miller (1994, p. 73) afirma que comunidade retórica “é a comunidade invocada, representada, pressuposta, ou desenvolvida no discurso re-

⁴⁰ Tradução da autora: “We see genre as specific, and important, *constituent* of society, a major aspect of its communicative structure, one of the structures of power that institutions wield. Genre we can understand specifically as that aspect of situated that is *capa-*

tórico. É constituída por atribuições de ações retóricas características unidas, gêneros de interação, modos de realizar coisas, incluindo reproduzir a si mesma.”⁴¹

Em outras palavras, para a autora, uma comunidade retórica funciona essencialmente pela reprodução de gêneros que conectam a linguagem com a manifestação e composição cultural, reproduzindo ações sociais. Desse modo,

em sua dimensão *pragmática*, gêneros não só ajudam pessoas reais em comunidades espaço-temporais a fazerem seu trabalho e a realizarem seus propósitos; eles também ajudam comunidades virtuais, os relacionamentos que nós sustentamos em nossas cabeças para reproduzir e reconstruí-los a continuarem suas histórias.”⁴² (Miller, 1994, p. 75)

Podemos, então, notar a relevância, para a didática de línguas, das relações que sedimentam a formação e o desenvolvimento dos gêneros textuais e da cultura. Ambos constituem-se em elementos organizadores, reguladores das ações de linguagem humanas, propiciando a existência de formações sócio-discursivas configuradas a partir de instrumentos semióticos (gêneros), os quais serão responsáveis pelas semiotizações particulares da formação social em que se inserem.

ble of reproduction, that can be manifested in more than one situation, more than one concrete space-time”.

⁴¹Tradução da autora: “It is the community as invoked, represented, presupposed, or developed in rhetorical discourse. It is constituted by attributions of characteristic joint rhetorical actions, genres of interaction, ways of getting things done, including reproducing itself”.

⁴² Tradução da autora: “in their *pragmatic* dimension, genres not only help real people in spatio-temporal communities do their work and carry out their purposes; they also help virtual communities, the relationships we carry around in our heads, to reproduce and reconstruct themselves, to continue their stories”.

2.7. CULTURA E GÊNEROS TEXTUAIS: O PENSAMENTO CRÍTICO DIÁLOGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Um ponto de extrema importância e que, de certo modo, se relaciona a um trabalho de leitura crítica é a oportunização de um ambiente para a efetivação de um “pensamento crítico-dialógico” em sala de aula, buscando, certamente, remeter também ao contexto cultural do autor, elucidando seu papel social, bem como o do leitor/aluno e seu contexto.

De fato, o adequado seria oportunizar um ambiente no qual, através da leitura crítica de textos, os sentidos fossem construídos pela negociação, pelas vozes dos alunos, do professor e do escritor de determinado texto conjuntamente. Souza (1995) assegura que a sala de aula que segue as premissas bakhtinianas

pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído, ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, consistindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula. A heteroglossia aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula- o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos. (Souza,1995, p.23)

Neste contexto, podemos nos apoiar em uma abordagem crítica de leitura associada ao estímulo do pensamento crítico-dialógico dos alunos através de discussões sobre determinado texto. Para efetivação de um processo de leitura crítica em sala de aula, torna-se oportuno estruturar as atividades como Wallace (1992), baseada em Kress, oferece a partir dos esquemas de *pré-reading*, *while reading* e *post-reading*. Certamente esses esquemas podem ser adaptados ao contexto específico e aos objetivos do professor em seu contexto pedagógico.

Segundo Aebersold & Field (1997), uma abordagem intensiva de leitura envolve uma leitura cuidadosa do texto, buscando a mais densa construção de sentidos possíveis. O papel do professor neste caso será o de questionar os alunos, sugerindo caminhos para que eles percorram cognitivamente o texto de forma a buscar possíveis encaminhamentos para questões relevantes. Para essa abordagem, existe a opção de elaborar exercícios especificamente direcionados para apoiar o aluno na compreensão do texto e no posicionamento crítico diante dele.

Algumas das habilidades de leitura que podem ser estimuladas nesse tipo de abordagem, conforme Aebersold & Field, são:

- Olhar em diferentes níveis de compreensão (idéias principais vs detalhes).
- identificar as palavras que conectam uma idéia à outra.
- Notar que palavras indicam a certeza do autor sobre a informação apresentada. (Aeberson & Field, 1997, p. 45)⁴³

Na tentativa de estimular a reflexão e discussão em aula, Benesh (1999, p.576) define o pensamento crítico dialógico como sendo: “uma forma de discurso dialógico no qual as hipóteses e pressuposições tidas como certas que estão por trás da argumentação são reveladas, examinadas, e debatidas”.⁴⁴

Face a isso, o ideal seria oportunizar um ambiente de discussão e debates em sala de aula a partir do conteúdo cultural advindo dos gêneros textuais escritos. Esta prática se mostra adequada, na medida em que, ao discutir questões culturais, cria um ambiente para expor as opiniões dos alunos a respeito de algo e acenar com uma possível modificação de estereótipos negativos, na cultura do outro e na própria cultura.

⁴³ Tradução da autora: “- Looking at different levels of comprehension(main ideas vs.details);-Identifying words that connect one idea to another;-Noting which words indicate authors’certainty about the information presented”.

⁴⁴ Tradução da autora: “a form of dialogical discourse in which the taken-for-granted assumptions and presuppositions that lie behind argumentation are uncovered, examined, and debated”.

Nesse sentido, Benesh (1999, p.576) postula que “ensinar o pensamento crítico dialogicamente permite aos estudantes articularem suas hipóteses não declaradas e considerar uma variedade de visões. Contudo, o objetivo não é apenas trocar idéias, mas sim promover tolerância e justiça social”.⁴⁵

Um autor que adota uma opinião assemelhada, porém mais complexa, é Edgard Morin. Para ele, a educação deve caminhar no sentido de explicar a complexidade da existência humana pela agregação de disciplinas tradicionalmente estudadas em separado.

Situando-se no paradigma da complexidade, ele prima por uma educação que promova a compreensão humana evidenciando um pensamento aberto e crítico. Para ele (2000, p.22), devemos estimular a inteligência, provocando no aluno a curiosidade e a dúvida: “trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época”.

Supomos que o aluno, lidando constantemente com isso em sala de aula, acabe se habituando a essa criticidade, passando a utilizá-la no seu contexto diário e social. O discutir, debater, argumentar, induzir, supor acabam contribuindo grandemente para o desenvolvimento desse pensamento que se recusa à passividade diante dos problemas da vida.

Nesse contexto, a negociação de significações através da interação torna-se elemento eficaz na construção do significado. Precisamos refletir sobre nós mesmos e sobre os outros para que o pensamento sempre se reforme em busca de uma imagem mais clara e condizente com a da realidade. E caso algo pareça inaceitável por ferir princípios e direitos humanos, assiste ao ser humano, pela ação elicitada via pensamento crítico, procurar mudar a sua condição e a dos semelhantes para melhor.

Morin (2001, p. 32) afirma: “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas,

⁴⁵ Tradução da autora: “Teaching critical thinking dialogically allows students to articulate their unstated assumptions and consider a variety of views. However, the goal is not just to exchange ideas but also to promote tolerance and social justice.”

reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar”. Para ele (2001, p. 33), “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”.

Rajagopalan (2003), ao defender uma lingüística mais crítica, também acredita que cabe ao professor estimular o senso crítico dos alunos através de abordagens específicas que auxiliem tal finalidade. Ele (2003, p.111) salienta que “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas”.

Coracini (1995) também concorda com esse ponto de vista ao afirmar que:

Caberia ao professor, enfim, permitir que se questionem as verdades que parecem ‘naturais’, inquestionáveis; que se desmistifique o estrangeiro, mostrando as diferenças culturais que asseguram a identidade brasileira, ao invés de anulá-la. Mas, para isso, é preciso que o professor passe a questionar essas mesmas verdades, a metodologia, o material didático, suas próprias atitudes em função do objetivo mais importante que deveria nortear todo ensino qual seja o de colaborar com o aluno para que ele tenha a possibilidade de se auto-observar (na medida do possível) e se posicionar criticamente no mundo. (Coracini, 1995, p.32)

Ou seja, podemos através desse tipo de conjunto teórico desenvolver atividades em sala de aula que inculquem no aluno essa inquietação diante das coisas, para que pouco a pouco o sistema seja desequilibrado, ou melhor, que as convenções negativas e injustas do *status quo* possam ser afetadas pela ação grupal conjunta. Se, como diz o velho ditado “a união faz a força”, os participantes do processo educativo farão bem em lembrar que a sociedade como um todo tem poderes que só serão adequadamente usados se a passividade diante da vida for atenuada e a educação potencializada.

Acrescentamos ainda que uma prática de leitura crítica e reflexiva, se bem operada, possibilita a desconstrução de concepções colonizadoras e de submissão à cultura estrangeira. Devemos evitar a formação de professores / alunos colonizados ou colonizadores, em favor de professores / alunos pensantes. (Moita Lopes, 1996)

Nesse sentido, o ensino de uma LE numa perspectiva intercultural e crítica desempenha um papel significativo. Precisamos nos tornar uma ameaça para os poderosos, ou seja, precisamos mostrar que não estamos dormindo, que não aceitamos e concebemos o que vem contra os nossos princípios sociais de justiça e de bem viver (Rajagopalan, 2003). Mas para que isso ocorra precisamos basicamente de bons professores e de bons formadores de professores.

2.8. AS CRENÇAS DE PROFESSORES

Sabemos que o que encontramos na prática pedagógica da grande maioria dos professores é embasado em suas crenças sobre a maneira de ensinar. Gimenez (1994) também assinala esse ponto de vista ao dizer que: “a revelação das crenças dos professores é crucial em uma perspectiva que toma a experiência prévia e visão das pessoas como válidas e valiosas no contexto de educação do professor, visto que as crenças dos professores estão fortemente conectadas com suas práticas de sala de aula como toda a literatura sobre o pensar docente tem demonstrado.”⁴⁶

Para Almeida Filho (1999), a abordagem adotada, a concepção de linguagem, o discurso alheio, o livro didático, bem como a cultura de aprender do professor, entre outros fatores contribuem significativamente para configurar a prática docente. Segundo o autor, por meio do diagnóstico da abordagem de ensino, auxiliado por leituras, reflexão, conscienti-

⁴⁶ Tradução da autora: “the uncovering of teacher’s beliefs is crucial to a perspective that takes people’s background and views as valid and valuable in the context of teacher edu-

zação e interação crítico-reflexiva, é possível que mudanças positivas venham a florescer no plano escolar. Ressalvamos, porém, que, para se diagnosticar essa abordagem subjacente, torna-se necessário levantar os conceitos sobre ensino-aprendizagem do professor. Pode-se então afirmar que a sondagem das crenças sobre ensino de LE que subjazem à prática docente torna-se primordial para a melhoria desta última.

Segundo Barcelos (2001, p.72), as crenças “podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas”. Para a autora (2001), as crenças são geralmente pessoais, contextualizadas e fortemente relacionadas com as nossas experiências, podendo, muitas vezes, ser paradoxais e instáveis. Podemos dizer que os conceitos de professores (na forma de proposições explícitas ou implícitas, lapidares ou diluídas) com freqüência se revelam inconsistentes e guardam maior ou menor incongruência com o comportamento profissional daqueles.

A rigor, o maior desafio para a melhoria das práticas docentes é a resistência à mudança das crenças e da conduta. Para ao menos inicializar a expectativa de mudanças, é necessário que o professor participe de um trabalho engajado e metódico de reflexão-ação sobre suas concepções, pondo à tona aspectos problemáticos de sua prática. Em muitos casos, a própria modificação da prática, ou seja, a aquisição de novos hábitos de conduta docente pode vir a influenciar a modificação das crenças. Isto converge com o que Barcelos (2001, p.74), mencionando Murphey (1996), destaca: “nossas ações podem influenciar nossas crenças” — isto é, desde que haja tempo e modelos adequados de procedimentos a seguir com persistência em sala de aula, as crenças podem ser modificadas, desde que nos concentremos em mudar (desconstruir-reconstruir) primordialmente o comportamento inadequado.

cation, since teacher's beliefs are strongly connected with their classroom practices as the whole literature in teacher thinking has demonstrated”.

Esse trabalho conjuga um arcabouço teórico relevante e a cultura de ensinar-aprender desse professor, a qual não pode ser desprezada, pois é um ponto de partida importante, na medida em que sedimenta muito da prática docente, associada a aspectos relevantes de sua personalidade, identidade, relacionamentos. Blatyta (1999, p. 67) afirma que “a compreensão das teorias explícitas é atravessada por teorias implícitas, fruto das experiências pessoais de cada professor”.

A obtenção de um desequilíbrio cognitivo seguido de mudança conceitual nas crenças de um professor pressupõe, em primeiro lugar, a vontade deste em se engajar em um novo tipo de trabalho para proporcionar uma melhora de seu desempenho docente; em segundo lugar, o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo diante de sua prática, no empenho de aperfeiçoá-la; e, em terceiro lugar, o apoio da nova conduta em um bom arcabouço teórico-prático, capaz de esclarecer ou estruturar melhor suas atividades em sala de aula — relação essa que cabe ao professor experimentar, agindo de acordo com esse conjunto de preceitos.

Blatyta (1999) utiliza o conceito de relação dialógica de Bakhtin para argumentar a favor do diálogo como forma de melhoramento na didática docente. Segundo ela, através de um trabalho colaborativo e dialógico, o professor poderá modificar suas crenças em favor de um ensino melhor. A dialogia pode ser entendida aqui tanto como um diálogo entre teorias, quanto um diálogo entre participantes. Percebemos então a relevância do conceito de dialogismo bakhtiniano para a formação docente — conceito este maleável, isto é, adaptável a variados contextos, sempre no sentido de usar o diálogo, o debate para o aperfeiçoamento de determinada atividade social.

A mesma autora (1999, p. 70) reforça essa idéia elucidando que: “processos de conscientização teórica são; portanto, algo que se constrói em contato com os outros, como fruto de uma relação dialógica. A “voz” do

eu resultante deste contato é uma composição das vozes dos outros em diálogo com nossa voz interna; é constituída, portanto, por uma polifonia.”

Aprofundando um pouco mais a acepção de crenças, sua origem e sua influência na prática docente, temos a definição de Richards (1998, p.66), segundo a qual “as informações, atitudes, valores, expectativas, teorias, e hipóteses sobre o ensino e aprendizagem que os professores constroem com o tempo e trazem com eles para a sala de aula”⁴⁷ são crenças.

Para o mesmo autor, essas crenças geralmente se originam da experiência pessoal do professor quando aluno, tanto no ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior. Muito de sua conduta pode espelhar os estilos docentes a que esse professor foi exposto quando aluno, os quais, internalizados, engendram *a posteriori* práticas para melhor ou para pior, dependendo, ao menos em parte, da qualidade desse(s) “professor(es)-precursor(es)” introjetado(s). Além desses fatores, temos os aspectos da personalidade do indivíduo e o arcabouço teórico a que foi exposto na faculdade para influenciar nas suas teorias implícitas, ou seja, nas crenças.

Gimenez (1994) argumenta que a dinâmica de aula de um professor, principalmente o novato, é influenciada pelo processo de “socialização” deste professor (um verdadeiro processo identificatório), ou seja, pelo modo como ele imita, ou age de acordo com professores com os quais entrou em contato. Outro modo paralelo de socialização mencionado pela autora seria a estrutura e/ou normas da escola na qual o professor está iniciando sua prática.

O período de experiência escolar vivido pelo professor lhe confere o que Gimenez (1994), baseada em Lortie (1975), chama de período de “aprendizagem por observação”, em que o aspirante à docência, pela observação de seus professores, internaliza um esquema cultural de ensino

⁴⁷ Tradução da autora: “the information, attitudes, values, expectations, theories, and assumptions about teaching and learning that teachers build up over time and bring with them to the classroom”.

que pode ser acionado futuramente diante de uma fragilidade teórica, prática e mesmo de poder (no caso de imposição de normas e abordagens) vivenciada pelo professor novato.

Outro fator de extrema relevância na prática docente para Gimenez (1994) é o papel destacado à identidade do futuro professor, aqui incluídas suas histórias pessoais, bem como aspectos de sua personalidade.

Tudo isso como em um *melting pot* se constitui em um conjunto de fatores que se materializam em crenças, posto que subjazem a prática de professores novatos, os quais, com o peso do sistema sobre si, tornam-se professores experientes, mas com formas de ensinar viciadas e tradicionais.

Aqui mencionamos os aspectos negativos desses processos. Entretanto, não há como negar que o aspirante à docência eventualmente pode adquirir bons esquemas de ensino, desde que exposto a bons professores — o que, acreditamos, tornar-se-ia uma boa base (entre outras) para o futuro professor.

Gee (1996) ao discutir sobre as teorias implícitas compartilha desse pensamento ao dizer que: “as crenças que nós temos e as alegações que nós fizemos na base dessas crenças têm efeitos sobre as outras pessoas, algumas vezes danosos, algumas vezes benéficos, algumas vezes um pouco dos dois, ou nenhum deles”.⁴⁸

Em uma perspectiva diferenciada, dependendo do caso, e em certas condições, é bem possível termos uma modificação das teorias implícitas no período de graduação do docente (na faculdade), caso das iniciativas de formação inicial ou de pré-serviço. Isto de certa maneira contribuiria para amenizar a gravidade dos problemas no ensino tradicional, associados à maioria das escolas no sistema vigente. A alternativa seria o pro-

⁴⁸ Tradução da autora: “the beliefs we have and the claims we make on the basis of these beliefs have effects on other people, sometimes harmful, sometimes beneficial, sometimes a bit of both, and sometimes neither”.

fessor, em busca de mudanças, realinhar sua prática em programas de formação continuada ou em-serviço.

Nesse contexto, nota-se a importância de se considerar as crenças dos professores como ponto inicial para análise e posterior modificação da didática. Muitas das inadequações do ensino podem ser enfrentadas se chegarmos a trabalhar com as representações desses professores sobre o ensinar originados na sua cultura de aprender.

É papel da universidade, de seus professores, de seus pesquisadores detectar e trabalhar com a cultura de aprender do aluno de Letras. Segundo Abrahão (2004, p 132), “é papel do formador de professores auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações”, buscando, desta forma, o desenvolvimento e aprimoramento do profissional de Letras.

2.9. A ANÁLISE DO DISCURSO

Para Gee (1999, p. 1), a língua não tem como função primária só a comunicação. Acreditar que a nossa linguagem é usada somente para isso seria um equívoco. Segundo esse autor, a língua/linguagem apresenta duas funções: “apoiar a realização das atividades sociais (...) e apoiar a afiliação humana dentro de culturas, grupos sociais, e instituições”.⁴⁹

Nesse contexto, podemos perceber a relevância da língua como elemento fundador e compositor das relações sociais. Assim como as relações se desempenham pela língua, podemos na língua perceber marcas do contexto no qual ela se originou, bem como marcas mais pessoais do discurso, valores e representações do indivíduo que enuncia.

Segundo Fairclough (2001), o discurso apresenta-se como uma maneira de agir no mundo, de agir sobre os outros. Ele é um meio de re-

⁴⁹ Tradução da autora: “... to scaffold the performance of social activities (whether play or work or both) and to scaffold human affiliation within cultures and social groups and institutions”.

presentar ideologias, sentimentos, crenças, valores. Liga-se diretamente a práticas sociais dadas, em que os seus participantes, a partir de suas funções e relações neste contexto, influenciam a manifestação do discurso. Para o autor (2001, p. 90), “o discurso contribui para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’”.

Sendo assim, um dos objetivos da análise do discurso de Gee é desvendar como as atividades sociais são representadas através da linguagem de determinado indivíduo, que certamente apresentará discursos, valores, crenças, sentimentos, aspectos políticos associados a suas enunciações, a seus textos. Para Gee (1999, p.1), “a língua em uso é sempre e em qualquer lugar política”⁵⁰.

O sentido dado aqui à palavra **política** não é o comumente concebido, ou seja, aquele relacionado a funções e atividades governamentais (aparelhos de estado *tout court*). Mas sim representa o modo como as redes de relações em dados contextos se manifestam e se estabelecem dando (mais) poder a uns e não a outros, ou seja, como os bens sociais (valores sociais e materiais que atribuem poder, status) são distribuídos socialmente e por que são assim entendidos e distribuídos. Enfim, trata-se de uma questão ao mesmo tempo de relações ideológicas e de poder inerentemente assimétricas.

Gee (1999) acredita que pela linguagem escrita ou falada podemos perceber as concepções de mundo das pessoas, verificar suas crenças, seus desejos, anseios, sentimentos, valores, ver tácita ou explicitamente as relações de poder perceptíveis no contexto do enunciador.

A metodologia de análise do discurso proposta por Gee oferece uma oportunidade de perceber, através da linguagem, aspectos dos esquemas e processos mentais do indivíduo, bem como as formas de interação e as atividades desenvolvidas com seu desenrolar. Tudo isso se re-

⁵⁰ Tradução da autora: “... language- in-use is everywhere and always “political”.

fere a aspectos da sociedade e das instituições que influenciam a comunidade e seus participantes.

Para entender essa metodologia, é necessário abordar as concepções teóricas de Gee a respeito dos pontos usados na análise dos dados dessa pesquisa. O autor comparece nesta pesquisa com algumas ferramentas para se analisar e questionar o discurso da AP, a fim de se obter dados relevantes para serem interpretados — o que, no nosso caso, levaria às concepções de ensino da AP a respeito do trabalho com cultura e gêneros.

Gee (1999) também acredita na relação previamente já explanada entre texto/língua ou linguagem e contexto. Para ele, adaptamos a nossa linguagem em função do contexto em que estamos inseridos e, analogamente, a maneira como enunciamos caracterizará aquele contexto. Conforme esse autor (1999, p.11), “parece, então, que nós encaixamos nossa linguagem a uma situação ou contexto que nossa linguagem, por sua vez, ajudou a criar em primeiro lugar”.⁵¹

Além dessa relação, podemos dizer que, quando falamos ou escrevemos, estamos direta ou indiretamente sendo influenciados por uma série de fatores que sustentarão o nosso discurso. Primeiramente, temos os fatores contextuais que nos cercam, os quais desempenham papel fundamental no modo de representação da linguagem, a saber, uma quadra de esportes, uma sala de aula, um quarto, um carro, um escritório, sala de reuniões, e assim por diante. As posições e /ou papéis do locutor em relação aos interlocutores também destacará relevância na apresentação lingüística nesses ambientes.

As atividades desempenhadas nesses contextos também são importantes para a composição da minha mensagem. A minha identidade é cercada por meus valores e funções, como os intertextos que se referem a um passado ou presente, a minha formalidade e ou informalidade ao

⁵¹ Tradução da autora: “it seems, then, that we fit our language to a situation or context that our language, in turn, helped to create in the first place”.

construir meu discurso serão perceptíveis e impregnados nos textos escritos ou orais elaborados pelo indivíduo.

Tudo isso, associado à linguagem em uso, implicará a noção de Discurso, que Gee (1999) define da seguinte maneira:

“Discursos” com um D maiúsculo, isto é, diferentes modos nos quais nós humanos integramos língua/linguagem com outras “coisas” não-lingüísticas, tais como diferentes modos de pensar, agir, interagir, valorizar, sentir, acreditar e usar símbolos, ferramentas, e objetos nos lugares certos e nas horas certas para representar e reconhecer diferentes identidades e atividades, dar ao mundo material certos significados, distribuir bens sociais de certo modo, fazer certos tipos de conexões significativas em nossa experiência, e privilegiar certos sistemas de símbolos e modos de conhecer sobre os outros.⁵²(Gee, 1999,p.13)

Essas características do Discurso são concebidas quando reconhecidas pelos outros participantes da comunidade discursiva. Nós só entenderemos o significado de uma proposição, de um texto, se o remetermos a quem está enunciando e à atividade em que aquele sujeito está envolvido. Ou seja, qual é o tipo de pessoa que está sendo representada e qual atividade pode ser deduzida pelo enunciado.

Por isso, trabalhar com frases isoladas não é produtivo no ensino de línguas, pois se limita muito ao mero aspecto lingüístico, deixando-nos alheios ao Discurso que, porventura, poderia ser mais ricamente explorado e bem mais esclarecedor, no sentido de representar mais fielmente a nossa realidade.

Na nossa sociedade, é possível verificar a existência de vários grupos que agem similarmente, apresentam mesmos valores e idéias, assemelham-se no modo de apresentar a linguagem, vestem-se de forma pa-

⁵² Tradução da autora: “‘Discourses’ with a capital ‘D’, that is, different ways in which we humans integrate language with non-language “stuff”, such as different ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, believing, and using symbols, tools, and objects in the right places and at the right times so as to enact and recognize different identities and activities give the material world certain meanings, distributre social goods in a certain way,

recida, o que certamente representará um Discurso de uma dada comunidade.

O processo de reconhecimento pode, consciente ou inconscientemente, ocorrer, em muitos casos, envolvendo rótulos que auxiliarão na interpretação do outro ou de si mesmo como participante de um dado grupo. Esse processo envolve inicialmente uma atribuição à identidade do indivíduo, bem como a atividade na qual ele está incluído. O processo de interação a todo instante condiz com a idéia do reconhecer-se em uma situação e também reconhecer o outro, construindo e delineando as atividades da situação de comunicação. Ao refletirmos sobre o que se passou, sustentamos um trabalho de reconhecimento do **quem** e do **o que** ligado ao momento (Gee, 1999).

Outro aspecto relevante da teoria do Gee remete às Ego-asserções: **Eu + predicado**. Para Gee, este tipo de asserção é metodologicamente importante na medida em que, através do tipo de predicado que se acopla ao sujeito, temos meios de inferir aspectos cognitivos, afetivos, estados, ações e habilidades desse mesmo sujeito. Podemos acrescentar que, de certa forma, tais asserções podem auxiliar no entendimento do modelo cultural de D'Andrade, que também lida com esse tipo de categoria, como examinaremos adiante.

A partir dessas explanações, buscaremos analisar o discurso da AP, a fim de conhecer suas concepções, suas crenças, seus sentimentos, desejos, princípios no que diz respeito ao ensinar uma LE. Além disso, tentaremos verificar como ela concebe o trabalho com cultura e gêneros textuais.

Para tanto, as seguintes configurações, obtidas do modelo de Gee, são relevantes, pois ajudam no entendimento da tabela de crenças da AP na fase de análise de dados. Elas auxiliam na construção e divisão dessa

make certain sorts of meaningful connections in our experience, and privilege certain symbol systems and ways of knowing over others”.

tabela, categorizando o discurso da aluna-professora participante da pesquisa como segue:

- A. **configuração semiótica:** constitui-se em buscar pistas no discurso sobre os sistemas de signos usados na situação do ato discursivo. Também possibilita a verificação das maneiras de produzir, ou adquirir conhecimentos, valores, crenças.
- B. **configuração epistêmica:** reporta os sentidos situados que representam um dado modelo cultural na manifestação do discurso.
- C. **configuração identitária:** busca indicações das identidades das pessoas envolvidas na interação, o modo como o relacionamento intersubjetivo é estabelecido. Valores, sentimentos, crenças, também podem ser demonstradas aqui em função do papel do indivíduo.
- D. **configuração política:** representa as relações de poder: quem tem o status na situação, quais os valores representados.

2.10. O MODELO CULTURAL DE D'ANDRADE

Para Gee (1999), um **modelo cultural** se caracteriza como um conjunto de modelos mentais, histórias compostas socialmente que fazem parte do nosso senso comum, estruturando a maneira como lidamos com as coisas nos nossos processos interativos. Gee (1999, p.81) assinala que “os modelos culturais são ‘histórias’, famílias de imagens conectadas (como um filme mental), ou ‘teorias’ (informais) compartilhadas pelas pessoas que pertencem a um grupo social ou cultural específico”.⁵³

Já para D’Andrade (1987, p.112), um modelo cultural “é um esquema cognitivo que é intersubjetivamente compartilhado por um grupo

⁵³ Tradução da autora: “cultural models are “storylines”, families of connected images (like a mental movie), or (informal) “theories” shared by people belonging to specific social or cultural groups”.

social. Tais modelos tipicamente consistem de um pequeno número de objetos conceituais e suas relações uns com os outros”.⁵⁴

Dessa maneira, sustentamos a idéia de que a nossa sociedade se estrutura culturalmente através desses modelos que, de certa forma, moldam as ações e os modos comportamentais e verbais dos seres humanos. Os modelos culturais são variados e podem ser concebidos e melhor entendidos ao se considerar o contexto e os participantes envolvidos em determinada ação, sendo que, por ser intersubjetivamente compartilhado, esse contexto é conhecido de forma inconsciente por todos os participantes de determinado grupo social.

Por exemplo, internalizamos esquemas mentais de como concretizar uma compra, de como namorar, de agir em uma festa social (informal ou formal), de como se portar e seguir os rituais dentro de uma igreja, esquemas de trânsito e assim por diante. Tudo isso indicam formas pré-estabelecidas na nossa mente que são tácita ou explicitamente adquiridas pelo indivíduo através de seu processo interacional.

Um fato digno de menção é que todos os indivíduos armazenam em suas mentes (sua memória de longo prazo) esquemas culturais. Estes são mobilizados rotineiramente no cotidiano, porém as pessoas em geral não têm como explicá-los na vida consciente.

Esses esquemas são interessantes na medida em que remetem diretamente a uma dada cultura. Na interface de culturas diferentes, o choque cultural, muitas vezes, é explicado em função dessa inadequação cognitiva associada à tentativa de agir, pensar, ou responder a determinado estímulo, estruturado em função de uma cultura-outra, de acordo com esquemas pré-dados da própria cultura, que são providos de certo automatismo. D’Andrade (1987, p.113) defende que “embora seja improvável que alguém saiba todos os modelos de qualquer cultura, para ter um razoável entendimento de uma cultura, o indivíduo deve saber pelo

⁵⁴ Tradução da autora: “...is a cognitive schema that is intersubjectively shared by a social group. Such models typically consist of a small number of conceptual objects and their relations to each other”.

menos aqueles modelos que são amplamente incorporados dentro de outros modelos.”⁵⁵

Em vista disso, o autor propõe um **modelo cultural da mente** estritamente associado à cultura ocidental e que trata dos processos e estados internos do ser humano, incluindo questões de entendimento, sentimentos, crenças e assim por diante, apontados pela mente humana. Esse modelo cultural é baseado nos fatos reais, nos fatos óbvios dos relacionamentos humanos e seus estados e processos representativos.

D’Andrade (1987) investigou o construto teórico e lhe conferiu suporte empírico por meio de entrevistas a alunos de Ensino Médio e Superior não ligados a estudos de psicologia. A abordagem do corpus, neste modelo, consiste na análise de proposições basicamente pondo em destaque os verbos empregados na indicação de estados ou processos mentais dos seres humanos. Para o autor, os verbos desempenham papel fundamental para análise das proposições na medida em que podem revelar os estados e os processos mentais como **percepção, crença, sentimentos, desejos, intenções e resolução/disposição** de determinado indivíduo.

Ainda para o autor, nossas **ações** são permeadas por objetivos; elas trazem por trás intenções que provocam determinadas ações. Associado a isso, temos, de uma forma geral, nossas intenções que são baseadas em nossos **desejos**, nossas necessidades, a serem satisfeitas pela execução de uma ação. Dessa forma, podemos perceber uma certa relação das **intenções** com os **desejos**. Com isso, não excluimos a possibilidade de termos intenções não sedimentadas em desejos, pois muitas vezes fazemos coisas sem saber exatamente o motivo real de determinada ação.

Segundo D’Andrade (1987,p.121), “quando o ator experiencia as intenções sem desejos, é como se houvesse uma falha na percepção.”⁵⁶

⁵⁵ Tradução da autora: “Although it is unlikely that anyone knows all the models of any culture, to have a reasonable understanding of a culture, one must know at least those models that are widely incorporated into other models”.

Em muitos casos, somos forçados a fazer alguma coisa, porém um desejo implícito maior acaba por influenciar a realização da ação, concretizando-a.

Detalhando um pouco mais essa diferença entre desejos e intenções declaramos que muitas vezes podemos desejar algo sem termos a intenção de realizar essa ação em função de condições adversas a essa realização. Caso contrário, a ação é efetivada devido à existência de condições favoráveis para a concretização desse desejo.

D'Andrade também estabelece uma relação entre os **sentimentos** e os **desejos**, mencionando que geralmente os desejos estão ligados a certo tipo de sentimento ou emoção. Para ele, determinados tipos de sentimento originam determinados desejos, sendo alguns, muitas vezes, capazes de originar vários desejos.

No que diz respeito às crenças, para o autor, de uma maneira recíproca, as crenças são influenciadas por sentimentos e os sentimentos podem também interferir nas crenças. Apesar disso, o caminho que leva um sentimento até uma crença é diferente de um caminho que leva uma crença a um sentimento. De fato, quando acreditamos que algo aconteceu automaticamente, temos um dado sentimento em relação àquele evento. Já sob outro ponto de vista, acreditar, ou melhor, somente pensar em algo pode criar efeitos mais sutis sobre os sentimentos.

Da mesma forma, as crenças estão interligadas com a percepção no sentido de que “ver ou ouvir certas coisas me leva a acreditar em certas coisas”⁵⁶ (D'Andrade, 1987, p. 125). É interessante mencionar que as crenças também são baseadas em coisas não palpáveis, como a sustentação de nossa fé e de nossa religião. Nesse contexto, nossos desejos e nossas intenções também são permeados por crenças, visto que, para concretizarmos algo a partir de um desejo, temos de ter primeiro uma no-

⁵⁶ Tradução da autora: “When the actor experiences intentions without wishes, it is as if there was a failure in perception”.

⁵⁷ Tradução da autora: “seeing or hearing certain things leads me to believe certain things”.

ção ou pensar, mentalmente falando, na representação desse desejo. Sendo assim, D'Andrade (1987, p. 126) declara que “a qualidade dos desejos de alguém depende da qualidade de seus pensamentos”.

De maneira simplificada, essas são as questões básicas do modelo cultural de D'Andrade, que demonstram que os estados internos representam redes conectadas, influenciando reciprocamente e explicando determinadas proposições e comportamentos humanos. Esse aparato teórico contribui, portanto, para o entendimento dos processos internos e mentais da AP, analisados através de seu discurso obtidos nos diários.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

*Disseram-me ser difícil atingir a verdadeira perfeição; sim!
Isso, porém, não impede que me esforce para me aperfeiçoar.
Provérbio Árabe*

3.1. O sujeito da pesquisa

Na busca pelo *corpus* e por um local para realização da pesquisa, escolhemos o **Curso de Línguas A**. Nesse local encontramos acadêmicos do curso de Letras em período de formação, os quais ministram aulas em uma dada língua estrangeira. O curso oferece ensino de língua espanhola, alemã, francesa e inglesa para a comunidade universitária e também para a comunidade em geral. Os alunos são na grande maioria universitários entre carentes e pagantes. As turmas, em geral, devem ter um percentual de alunos pagantes e carentes para seu pleno desenvolvimento.

As aulas são preparadas semanalmente com o apoio da orientadora pedagógica que sugere aspectos relevantes para o ensino dos alunos de acordo com cada nível. Os níveis se estruturam do Básico I ao VII. Os programas de cada nível são estipulados e organizados pela orientadora pedagógica, considerando a opinião dos professores e das necessidades dos alunos.

Nesse contexto, o intuito da pesquisa é contribuir, por meio de um estudo de caso, para esclarecer como a prática dos professores em formação, nesse contexto, representa as suas crenças e como sua cultura de aprender pode se tornar visível em sua cultura de ensinar no que remete ao trabalho com cultura e gênero textual no ensino de LE.

Segundo Reynaldi (1998), a cultura de ensinar de um professor relaciona-se com as representações do modo de ensinar no sentido prático, bem como as crenças, o conhecimento teórico, todos os aspectos que, de uma maneira ou de outra, influenciam a sua didática em sala de aula. A referida autora declara que

...a CE [cultura de ensinar] é considerada neste contexto como as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (CA [cultura de aprender] e aspectos de formação de professores) e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor. (Reynaldi, 1998, p.4)

Por meio das bases da pesquisa-ação, intentamos fazer com que a aluna-professora (AP), através da reflexão sobre sua ação, aprimorasse pontos importantes do seu ensino, visando modificações em sua prática. Isso, segundo nossa hipótese, incidiria nas suas representações do que seria ensinar cultura associada aos gêneros textuais, e a mudança e/ou resistência dessas concepções em seus diários e depoimentos (corpus) seria o recorte desta pesquisa.

Quanto à seleção de uma aluna-professora, tínhamos somente duas opções, porque somente essas duas professoras dariam aulas para níveis mais avançados naquele semestre (segundo semestre de 2003). Desse modo, a acadêmica S voluntariou-se para participar da pesquisa. Acreditamos que em um nível avançado poderíamos proporcionar discussões significativas, em relação aos aspectos culturais, usando a língua-alvo, do que em um nível mais básico que pouco domínio tem da língua estrangeira. Certamente é possível esse trabalho em níveis básicos, porém para o objetivo a que nos propusemos os níveis mais avançados se adequavam apropriadamente.

Inicialmente, começamos a nos reunir para fornecer aspectos do que seria esse estudo ao se fundamentar nos princípios da PA. Em um primeiro momento, só para conhecer a prática da aluna e o modo como ela interagia com os alunos, ou seja, como as coisas se desenrolavam em aula, começamos a observar informalmente as aulas da AP (primeiro semestre de 2003), verificando seu modo de ensinar.

Neste período inicial, a AP respondeu a um questionário que focalizava questões sobre suas crenças do ensino de LE. Esse período denominamos de momento **pré-intervenção**. Ele caracteriza a fase em que a AP não demonstrava ainda um maior conhecimento sobre as concepções teóricas da pesquisa. Em vista disso, fazíamos uma sondagem do ambiente e da pessoa com a qual trabalharíamos.

O período de **intervenção**, no segundo semestre de 2003, caracterizou-se pela prática de reflexão e ação, e pela representação dos pontos de vista da acadêmica em relação às suas aulas por meio da elaboração de diários de aula. As participantes da pesquisa reuniam-se para discutir as leituras uma vez por semana. Nesses encontros também elaboravam e/ou reorganizavam as aulas. Esse momento também foi estabelecido com observações em sala de aula.

A fase de **pós-intervenção** teve como objetivo elucidar questões que não foram bem apresentadas nos diários e verificar as concepções da AP após a participação na pesquisa.

3.2. Pesquisa-ação

A presente pesquisa está apoiada pela teoria e pelas sugestões práticas da metodologia de pesquisa-ação (PA). Essa metodologia tem como um de seus principais objetivos melhorar os ambientes de ensino, engajando professores em um processo de pesquisa associado a uma prática organizada das ações em sala de aula.

Kemmis & McTaggart (1988, p. 9) colocam que a pesquisa-ação “é uma forma de investigação introspectiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que essas têm lugar”.⁵⁸

Nesse sentido, por meio do trabalho de pesquisa-ação os sujeitos envolvidos formam novos conceitos sobre abordagens e métodos, buscando melhorias significativas para o ensino. Bastos & Grabauska (2001, p. 12) mencionando Elliot (1978) compartilham de idéia similar ao localizarem “a investigação-ação como uma maneira viável de gerar novos conhecimentos a partir da compreensão que os sujeitos (no caso os professores) têm de sua situação, refletindo sobre ela, com a finalidade de transformá-la”.

Na busca por mudanças, acreditamos que a PA seja uma alternativa adequada para o aperfeiçoamento escolar. Blatyta (1999) afirma que a reflexão, a ação, a observação são elementos importantes para o afloramento de uma nova prática de aula. A autora (1999, p. 75) destaca que “para mudar um habitus didático, portanto, é preciso conhecer alternativas. Essas alternativas permitem comparações, análise e identificação mais clara e precisa da nossa ação. A reflexão que leva a um processo de conscientização teórica deve estar em constante confronto com a prática”. Ou seja, devemos oportunizar a **reflexão-sobre-a-ação** (Leich & Day, 2000), ou seja, a reflexão sobre o que foi feito anteriormente, de forma a hipotetizar novas intervenções e testá-las empiricamente em sala de aula.

De uma forma geral, a pesquisa-ação se estrutura em torno de um problema pré-existente em sala de aula, e assim encarado pelo professor em seu contexto. Ou seja, tem-se que algo negativo está interferindo no processo de aprendizagem e ensino e precisa ser solucionado, ou pelo

⁵⁸ Tradução da autora: “es una forma de investigación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes em situaciones sociales com objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones em que éstas tienen lugar”.

menos amenizado. Dessa maneira, os professores, individualmente ou colaborativamente, podem instrumentalizar-se, a fim de gerar alternativas para o melhoramento do próprio contexto pedagógico.

É evidente que, para que essas modificações ocorram, inicialmente será necessário evidenciar-se o interesse do professor em relação à mudança. Provavelmente, essa mudança acontecerá a partir da reflexão e/ou insatisfação com os acontecimentos no ambiente de sala de aula. Na busca por melhores caminhos para o ensino, a PA pode se constituir em instrumento para o aprimoramento do ensino e aprendizagem, e ainda auxiliar no desenvolvimento profissional do professor.

Burns (1999, p.12) assegura que “a análise reflexiva do seu próprio ensino desenvolve um entendimento maior das dinâmicas das práticas de sala de aula e guia para uma mudança no currículo que realça os resultados da aprendizagem para os estudantes”.⁵⁹

O próprio ato de se envolver em um trabalho de pesquisa, tentar buscar alternativas para melhoras, ler, elaborar diários de aula, saber que está sendo analisado, possibilita uma prática reflexiva na qual os professores, em graus variáveis e a seu tempo, acabam se questionando sobre o que realizam — como agem, como sentem e valoram, como pensam — tentando a partir disso elicitar mudanças.

Burns (1999) prima por um processo de PA vinculado à atividade grupal. Ela opina que não é inviável se desenvolver uma pesquisa-ação individual, porém acredita na força da atividade colaborativa para a construção de uma nova perspectiva para a sala de aula. Ela coloca que

⁵⁹ Tradução da autora: “reflective analysis of one's own teaching develops a greater understanding of the dynamics of classroom practice and leads to curriculum change that enhances learning outcomes for students”.

Os processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados de pesquisa sobre a prática, sendo realimentados dentro dos sistemas educacionais de um modo mais crítico e substancial. Eles têm a vantagem de encorajar os professores a compartilharem problemas comuns e trabalharem cooperativamente como uma comunidade de pesquisa para examinarem crenças, valores e suposições existentes dentro das culturas sóciopolíticas das instituições nas quais eles trabalham.⁶⁰(Burns, 1999, p.13)

Kemmis e McTaggart (1988, p. 10) também defendem a composição de um trabalho de pesquisa e ação colaborativo ao declararem que “a pesquisa-ação existe só quando é colaborativa, ainda que seja importante deixar claro que a pesquisa-ação de grupo se alcança através de ação examinada criticamente pelos membros individuais do grupo”⁶¹

Acreditamos que esse ponto de vista sintetiza o que foi projetado para essa pesquisa, ou seja, uma ação em equipe. Essa ação busca melhoramento teórico-prático e é também uma tentativa de reformular possíveis crenças a partir do estabelecimento de uma nova prática apoiada em um conjunto teórico confiável para o desenvolvimento de tal modificação.

Em nossa pesquisa, em suma, estamos trabalhando com uma aluna-professora que ainda não adentrou no sistema educacional propriamente dito, por isso o trabalho torna-se tão importante. Isso quer dizer que ela está sendo “bem moldada” dentro do ambiente da universidade para, futuramente, estar mais preparada para poder enfrentar campos profissionais variados.

Sendo assim, a intenção é introduzir na acadêmica uma base forte e segura no que diz respeito a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo diante de práticas inadequadas, tentando assim evitar que a mesma

⁶⁰ Tradução da autora: “Collaborative action research processes strengthen the opportunities for the results of research on practice to be fed back into educational systems in a more substantial and critical way. They have the advantage of encouraging teachers to share common problems and to work cooperatively as a research community to examine their existing assumptions, values and beliefs within the sociopolitical cultures of the institutions in which they work”.

seja dominada pelo nosso sistema educacional atual, tão viciado em práticas de “não aprendizagem” significativa, para que então, a partir de seu conhecimento mais apurado, possa desenvolver sua aula de forma mais produtiva.

O interesse e a atitude decisiva de uma professora, relacionada, obviamente, às crenças subjacentes, podem ser fundamentais na configuração do momento de ensino e aprendizagem de língua materna e/ou estrangeira. Acreditamos que o mais importante para a universidade como instituição formadora de educadores seja fornecer esse aparato teórico e prático da melhor maneira possível, ou seja, fazer sua parte, plantar boas sementes (o que, como sabemos, muitas vezes não ocorre), para depois colher os bons frutos.

Concluindo esse pensamento, percebemos que a declaração de Blatyta (1999, p. 71) reforça significativamente o que foi exposto: “um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução já anteriormente adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas”.

3.3. A importância dos diários

O nosso objetivo de fundo, neste trabalho, é contribuir para a reflexão docente sobre o ensinar (língua estrangeira). Em função disso, contribuir para mudanças nas concepções docentes e na prática pedagógica. Para isso, temos o professor como elemento fundamental (embora não único) para esse processo de mudança. O professor, na medida em que é o elemento principal de mediação da teoria em relação à prática, deve esforçar-se para desempenhar o seu papel em sala de aula de forma satisfatória. Um modo eficaz é transformar-se em um investigador de sua pró-

⁶¹ Tradução da autora: “la investigación-accion tan sólo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación-accion del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo”.

pria didática, adotando constitutivamente uma postura intelectual e crítica em face do que ocorre em sala de aula.

Porlán & Martín (1997,p.17) compartilham dessa idéia e assinalam que “é o professor (...) quem diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, experimenta e avalia tais hipóteses, escolhe seus materiais, planeja as atividades, relaciona conhecimentos diversos, etc. É, definitivamente, um investigador em aula.⁶²

Ao mencionarmos o professor-investigador, queremos dizer: um profissional que flexibiliza, adapta consideravelmente sua prática; um professor que também reflete criticamente em relação a ela, estudando, pesquisando, buscando por melhoras. Na verdade, o professor ideal é aquele **profissional inquieto**, no sentido de estar sempre analisando retrospectivamente suas aulas, tentando buscar (prospectivamente) o mais adequado para seus alunos.

Uma maneira apropriada de o professor refletir sobre sua prática em sala de aula é através dos diários. Estes podem revelar vícios, problemas, que, devidamente analisados, permitem planejar mudanças convenientes no processo de aprendizagem e ensino. Mais ainda, o diário tem a função de descrever, compreender e transformar ação na sala de aula (Liberali,1999). Dessa maneira, ele pode servir para indiciar crenças funcionais ou disfuncionais no âmbito do ensino de determinado professor.

Segundo Liberali (1999), baseada na tipologia de Zabalza (1994), há três tipos de diários: 1) *diário como organizador estrutural da aula*— oferece a seqüência das atividades em aula situadas no tempo; 2) *diário como descrição de tarefas* — apresenta as descrições das tarefas, bem como das atividades realizadas pelos professores e alunos. É descritivo e identificatório; 3) *diário como expressão das características dos alunos e*

⁶² Tradução da autora: “Es el profesor, (...) , el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc: Es, en definitiva, un investigador en el aula”.

dos próprios professores — explana a afetividade de alunos e professores no desenrolar das aulas. Apresenta as reações de ambos em relação às atividades de aula. O foco está nos sujeitos e nas suas atuações em aula.

Para tentar escrever um diário, segundo Porlán & Martin (1997), é necessário seguir algumas diretrizes. Os autores sugerem que é apropriado, inicialmente, desenvolver um diário observacional sem deter-se em maiores complexidades (nesse sentido, este será descritivo, simplesmente evidenciando o que se passa em sala de aula). Eles explicitam a forma de realizar essas descrições enumerando os componentes das atividades desenvolvidas em sala de aula, a saber: a descrição dos acontecimentos mais importantes no processo interativo dos agentes naquela situação, acrescida de um desenho da organização da sala de aula, do tipo de material usado, e dos processos de negociação instaurados naquele momento.

Será, pois, muito importante que o diário traga aspectos referentes ao modo de trabalhar do professor, suas crenças e condutas, sua afetividade. Também é interessante apresentar as idéias dos alunos, o envolvimento nas atividades, a participação em aula, as atitudes. Aos poucos, nesse trabalho constante e metódico, os problemas práticos começam a aparecer e, por meio da reflexão crítica, alternativas vão sendo sugeridas na tentativa de amenizá-los ou solucioná-los.

3.4. O diário como instrumento de reflexão

Considerando o pensamento de Ratner (1995) e os pressupostos sobre o estudo e a função dos gêneros textuais (Bronckart, 1999; Miller, 1984; Carvalho, 2003) apresentados, podemos observar no diário também uma forma de atuar no mundo, de modo que ele funciona como uma prática social dotada de orientação específica no bojo da profissionalização docente, a partir do momento que estimula um pensamento crítico e

reflexivo que visa contribuir para as mudanças no contexto de sala de aula.

Liberali (1999) também concebe o diário como um instrumento para a ação reflexiva, enfatizando assim seu papel crucial para o aprimoramento do **eu** profissional e didático do professor:

O diário seria um gênero que se apresenta como um instrumento, no sentido vygotskiano do termo. Em outras palavras, seria um gênero que ocorre em função de um fim específico. Isso remete ao seu papel como ferramenta para alcançar determinados objetivos. O diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente. E essa atividade interna neste estudo seria a reflexão crítica. (Liberali, 1999, p. 32)

O que se busca com o diário é, além do augúrio de transformação, (teórica ou prática), uma ferramenta para tornar clara e transparente a prática de aula para o professor, a fim de que este possa procurar as maneiras de melhorar ou suavizar pequenos ou grandes problemas no ensino. Ou seja: que, por meio dessa prática social sedimentada pela reflexão crítica, se consiga atuar mais eficazmente em sala de aula.

3.5. Os diários e as mudanças nas crenças de professores

Os discursos apresentados nos diários podem nos mostrar concepções e práticas variadas sobre o ensino que, sendo analisadas detalhada e criticamente, podem ser modificadas. O seguinte comentário de Porlán & Martín (1997) é particularmente elucidativo a respeito de como os diários podem auxiliar no processo de reflexão e ação no ambiente escolar:

Também é certo, contudo, que se submetermos as concepções a processos continuados de contraste com a própria realidade, ou com outras concepções e pontos de vista (o de nossos companheiros, os alunos, outras pessoas alheias à escola, novas teorias educativas, etc), costumam aparecer contradições e evidências que podem nos levar a modificação, ampliação ou substituição das mesmas por outros pontos de vista que ofereçam uma maior potencialidade explicativa a respeito dos problemas práticos e dilemas que mais podem nos preocupar.⁶³(Porlan & Martin, 1997, p.35)

Se confrontarmos a nossa realidade pedagógica com as crenças obtidas nos diários, por exemplo, podemos notar laços marcantes nessas relações e, a partir dos resultados, mudarmos nossa atuação metodológica em aula. As percepções negativas do ensinar de professores podem ser detectadas explicitamente na sua prática de aula. Nesse sentido, um processo de atenção e consciência deve ser estimulado para mudar as crenças e a abordagem no ambiente escolar.

O trabalho com diários pode se desenrolar a partir do momento que sua própria elaboração já constitui um ato de descrição e reflexão sobre a didática de sala de aula — isto é, um procedimento que, ao ser retrospectivamente analisado, permite revelar valores, crenças, sentimentos, entre outros aspectos. Porlán & Martin (1997) assinalam alguns dos pontos que podem ser destacados na análise dos diários:

- c) Os esquemas de conhecimento que possuem. Suas crenças epistemológicas, científicas, pedagógicas, psicológicas, etc. Os princípios práticos e as rotinas que estruturam suas formas de atuar. Os modelos que subjazem em seus estilos de ensino. d) Os obstáculos cognitivos, afetivos e metodológicos que bloqueiam seus processos de evolução profissional. e) Os problemas, interesses e necessidades que manifestam.

⁶³ Tradução da autora: “También es cierto, sin embargo, que si sometemos las concepciones a procesos continuados de contraste con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista (el de nuestros compañeros, los alumnos, otras personas ajenas a la escuela, nuevas teorías educativas, etc.), suelen aparecer contradicciones y evidencias que nos pueden llevar a la modificación, ampliación o sustitución de las mismas por otros puntos de vista que ofrezcan una mayor potencialidad explicativa acerca de los problemas prácticos y dilemas que más nos puedan preocupar”.

f) As condutas mais significativas que têm na classe. ⁶⁴ (Porlan & Martin, 1997, p. 38)

Diante dessa variedade de aspectos que podem ser revelados pela análise de um diário, é possível perceber a sua relevância para a análise do discurso de professores. Ao atuar como uma forma de prática social reflexiva, o diário auxilia o professor a buscar alternativas para mudança em sua prática.

3.6. Paradigma indiciário

O paradigma indiciário será utilizado, nesse trabalho, como uma forma complementar aos questionamentos e teorias do modelo de Análise do Discurso de James Gee, no sentido de verificar através de indícios, vestígios, pistas, as representações construídas no discurso da AP em relação ao ensino de uma LE (mais especificamente, aspectos da relação língua-cultura em sua abordagem de ensinar-aprender LE).

Ginzburg (1989), ao explanar sobre o paradigma indiciário, apresenta alguns exemplos de métodos de análise de pinturas como os do médico italiano Morelli, os parâmetros do detetive Sherlock Holmes e a análise psicanalítica de Freud que apresentam características peculiares ao que é proposto neste paradigma. O mesmo autor (1989, p.150) destaca, então, que “nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”.

Esses três exemplos foram utilizados a fim de mostrar no que realmente se constitui o paradigma indiciário, ou seja, um método que, a partir

⁶⁴ Tradução da autora: “c) Los esquemas de conocimiento que poseen. Sus creencias epistemológicas, científicas, pedagógicas, psicológicas, etc. Los principios prácticos y las rutinas que vertebran sus formas de actuar. los modelos que subyacen en sus estilos de enseñanza. d) Los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que bloquean sus

de detalhes, de pistas, em movimentos abduativos (de construção-seleção de hipóteses explicativas) e inferenciais, tenta produzir asserções válidas sobre determinado fenômeno surpreendente. Algo de veras peculiar aqui é que, ao tratarmos de um método, pressupomos algumas regras, ou normas, as quais fundamentariam a construção desse paradigma. No entanto, na verdade, isso não ocorre tão objetivamente ou cientificamente assim no paradigma indiciário, pois esse modelo é sedimentado pelo faro, intuição, perspicácia analítica do pesquisador.

Confirmando essa declaração, temos a visão de Ginzburg (1989) sobre o paradigma indiciário e sua possível normatização:

... trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* — no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (Ginzburg, 1989, p.179)

Diante disso, acreditamos que contemporaneamente a teoria da análise do discurso de Gee tenha muito a adicionar nesse sentido, fornecendo um caminho mais estruturado de análise, o que não exclui esse faro e/ou intuição perante o discurso.

Truzzi (1991, p. 69), ao descrever o método de Sherlock Holmes, destaca as características principais para se ser um bom detetive: a) ter conhecimento sobre o assunto; b) capacidade de observação e análise; c) capacidade dedutiva.

Detalhadamente, verificamos que, no nosso contexto de pesquisa, precisamos ter um aparato teórico significativo no que se refere à cultura e ao gênero, bem como o conhecimento das crenças vigentes sobre ensino-aprendizagem de LE para podermos ser bons pesquisadores na área e ter clareza ao analisarmos os dados obtidos em pesquisa-ação. A capa-

procesos de evolución profesional.e) Los problemas, intereses y necesidades que manifiestan. f) Las conductas más significativas que tienen en la clase”.

cidade analítica do pesquisador cresce quando bem apoiada em teoria, quando ele tem conhecimento sobre o que está hipotetizando. Portanto, o conhecer torna-se fundamental na configuração de um paradigma indiciário.

Truzzi (1991, p.71) confirma esse ponto de vista ao postular que “o que Sherlock reivindicava era a necessidade de especialização na busca do conhecimento, de modo que cada um pudesse adquirir o máximo de recursos relevantes para suas necessidades analíticas”.

Tendo conhecimento teórico, temos agora que ter perspicácia ao analisar os dados. No caso de nosso trabalho, temos de observar, analisar bem o discurso da AP na busca por pistas que remetam a suas crenças a respeito do ensino de LE em geral, bem como ao ensino de cultura associado aos gêneros textuais. Logo, durante a análise, evidências discursivas a respeito do ensino podem aparecer, indicando-nos aspectos funcionais ou disfuncionais das crenças e pressupostos dessa AP.

Um ponto extremamente importante mencionado por Truzzi refere-se à possibilidade de escassez de dados sobre algo, o que pode significativamente indicar uma outra perspectiva analítica, ou indica uma outra pista sobre o assunto pesquisado. O autor (1991, p. 72) elucida que “a evidência negativa é, em geral, encarada como altamente significativa”, ou seja, “alguma coisa que deveria estar presente e não está, muitas vezes, é uma pista a respeito do mistério a desvendar” (Duarte, 1998, p. 45).

Sendo assim, diante do conhecimento e do poder de análise, restamos deduzir e/ou dar explicações sobre os fatos diante do pesquisador. Associando a teoria ao discurso da acadêmica-professora, tentaremos explicar, ou melhor, justificar a partir de seu discurso e crenças o desenrolar de seu ensino e aprendizagem. Sherlock defende (Truzzi:1991, p.76) “que todas as ações humanas deixam algum traço, a partir do qual o investigador atento pode deduzir informações”. Assim, cabe a nós trabalhar, buscando sugestões de melhoramentos para a formação do profissional de LE.

3.7. Visão compacta da metodologia

A partir do que foi exposto na metodologia, podemos descrever mais claramente a configuração do nosso trabalho de pesquisa. Primeiramente, utilizamos alguns dos aspectos da PA para estruturar a maneira como coletamos os dados e proporcionamos conhecimento e reflexão para a AP. A pesquisa-ação nos ajudou no sentido de organizar a nossa ação sobre a AP através das reuniões teóricas e crítico-reflexivas, nas quais auxiliávamos a aluna-professora em suas dúvidas de sala de aula e sugeríamos caminhos para que ela escolhesse e modificasse a sua prática.

Nos diários, a aluna-professora registrava sua prática de sala de aula e foi recomendada a opinar. Ainda, nesse documento, foi solicitada a mencionar as concepções dos alunos e relacionar a teoria, que estava adquirindo nas leituras e reuniões, às suas atividades de aula. Tudo isso foi manifestado através de seu Discurso (no caso, escrito), que, segundo Gee (1999), traz marcas contextuais, pessoais, sociais, ideológicas que podem elucidar e muito sobre as crenças da acadêmica antes, durante e depois da pesquisa.

Além dos diários, registramos o discurso da AP através de entrevistas que auxiliaram na elucidação de suas concepções. Então, tínhamos o discurso da acadêmica registrado, e por meio da análise, passamos a compreender como se constituíam as representações e práticas de ensinar da AP.

Nesse sentido, a teoria do Gee (1999) oportunizou um conjunto teórico completo para formularmos uma tabela que compartimentaria o discurso da AP, trazendo todos os aspectos que podem ser visualizados no Discurso, segundo o autor. Além disso, através das ego-asserções, foi possível entender como o **eu** da aluna professora deixava transparecer os aspectos recorrentes ao Discurso associados aos processos mentais de

D'Andrade (1987). Classificadas as devidas partes do discurso da AP, podemos inferir suas crenças.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

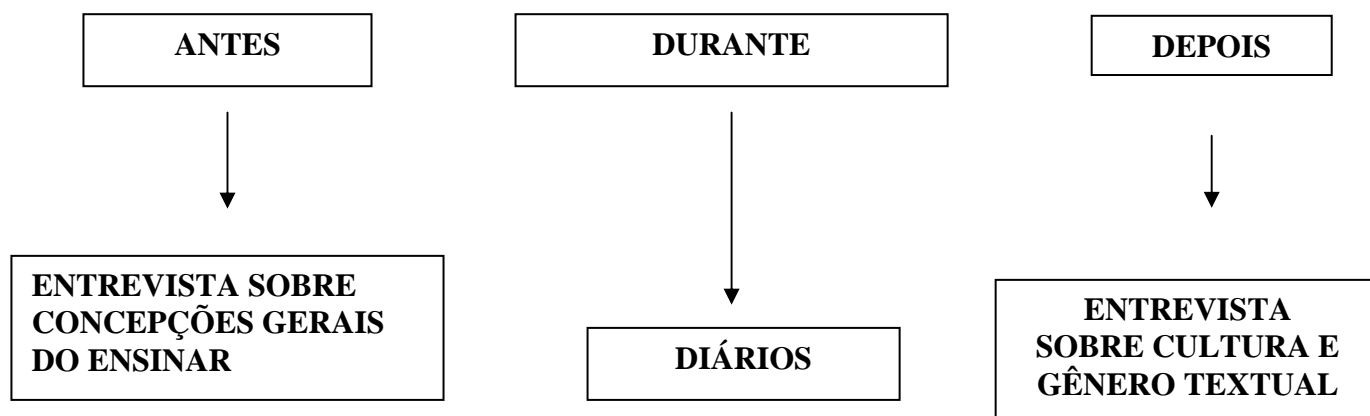
*Aquele que não é capaz de governar a si mesmo,
Não será capaz de governar os outros.
Mahatma Gandhi*

Levando em consideração o conjunto teórico previamente exposto e também os dados obtidos durante a pesquisa, a análise dos dados foi estruturada da seguinte maneira: em primeiro lugar, apresentamos a discussão dos dados obtidos nas fases de **pré-intervenção**; em segundo, na fase de **intervenção**; e terceiro, na fase de **pós-intervenção**. No final da análise das três fases, encontramos uma tabela que reporta esquematicamente às crenças da acadêmica-professora em seu contexto de ensino baseada nos princípios da análise do discurso de Gee (1999). A fase de pós-intervenção foi analisada no sentido de contribuir, elucidar ou reforçar aspectos que não estavam bem esclarecidos nos diários.

A partir dessa configuração de análise temos como objetivo detalhar o Discurso da AP, a fim de constatar suas crenças sobre o ensinar uma língua estrangeira e mais especificamente sobre o ensino de cultura apoiado nos gêneros textuais.

Por último, demonstramos os resultados desses três períodos no intuito de delinear as possíveis mudanças ocorridas nas crenças e prática da AP em função da pesquisa, dedicando especial atenção aos fatores que levaram às mudanças e sua significação para o contexto de formação de professores.

O seguinte esquema fornece uma visão geral e esquematizada do percurso de obtenção dos dados e análise.



4.1. A FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO

Tivemos aqui como propósito explorar as crenças iniciais da AP e conhecer de que maneira a sua prática era estabelecida e se alguma teoria apoiava essa prática. Para isso, utilizamos a série de questões oferecidas por Richards & Lockhart (1994) na forma de entrevista (ver anexos).

As questões podem auxiliar no esclarecimento das concepções sobre ensinar língua estrangeira da AP, principalmente, nas crenças sobre a língua inglesa, sobre a sua aprendizagem de inglês, o ensino, bem como fatos pessoais que porventura influenciam sua didática de sala de aula.

É necessário ressaltar que algumas partes da entrevista semi-estruturada feita pela pesquisadora 2 com a AP sobre sua experiência em avaliação, foram imprescindíveis para complementar alguns pontos não detalhados pela AP durante a nossa entrevista.

A partir dessas questões, será possível perceber se a AP já conhece, ou apresenta em seu discurso marcas teórico-práticas sobre o ensino de cultura e gêneros textuais. As questões foram usadas para serem posteriormente analisadas seguindo os parâmetros da análise do discurso de Gee (1999), tais como:

- a) Produção de conhecimento
- b) Modelo cultural de professor/ identidade/ relacionamentos

c) Relações de poder/ status

a) produção de conhecimento

De uma forma geral, podemos indicar que as respostas são categorizadas pelo parâmetro que Gee (1999) denominou “I-statements” (Ego-asserções), em que emerge um discurso mais personalizado, até mesmo por que a AP estará falando sobre suas concepções do ensino e aprendizagem de inglês. A linguagem da AP se mostra bastante coloquial, não apegada a formalismos lingüísticos, e não indicia a presença de um conjunto teórico de apoio específico.

Os seguintes exemplos retirados do texto da AP evidenciam as categorias de “I-statements” de Gee (1999, p.124) ligadas aos estados e aos processos de D’Andrade percebidos na entrevista como um todo:

Asserções **cognitivas**: “eu acho que ...”, “eu também acho...”, “eu não sei...”

Asserções **afetivas**: “eu não me sinto...”, “eu me sentia...”, “eu sinto que...”, “eu quero...”, “eu passei a me interessar ...”

Asserções de **estado e ação**: “eu reflito...”, “eu comecei a. ...”, “eu era...”, “eu fico...”, “eu me destacava...”

Asserções de **habilidade e restrição**: não foram encontradas.

Podemos inferir que, através dessa predominância de Ego-asserções, basicamente o modelo de ensino e aprendizagem da AP construiu-se até esse momento (pré-intervenção) com base em sua experiência como aluna. Segundo Gimenez (1994), alguns professores seguem padrões construídos ao longo de seu processo de socialização quando alunos.

A AP não traz em seu discurso marcas de autores que porventura lhe auxiliaram teoricamente, ou até mesmo de pessoas mais experientes que lhe ajudaram ou influenciaram no desenvolvimento de sua prática.

Em relação à maneira como adquiriu seu conhecimento, notamos que o sistema de conhecimento da AP era basicamente configurado pelos conteúdos do livro didático associado à tradução de músicas no Ensino Fundamental conforme o fragmento seguinte:

... eu era uma boa aluna, elas [as professoras] seguiam o livro, era quase sempre a mesma coisa, tradução de músicas. Eu comecei a gostar. Traduzia músicas, passei a me interessar e depois traduzia sozinha em casa.

Essa era a abordagem utilizada pela professora. Porém o que era mais validado pela AP era o envolvimento com a música, que a fazia ter bastante interesse pela língua. Este ponto parece ser bem explicado por Souza (1995, p.25), ao comentar sobre como uma aula tradicionalmente saussuriana se aventura em um contexto de tipo bakhtiniano:

Cansado de bater, sem efeito, na tecla monológica do ensino tradicional, o professor passa a perceber a necessidade de negociar com o aluno. Essa percepção, por sua vez, é consequência de uma outra, anterior -a da existência da heteroglossia e polifonia na sala de aula, ou seja, a percepção de conflitos entre 'o que o aluno quer' e o 'que o curso exige'. A aula de música surge como panacéia e instrumento de negociação. "Se eu der uma música - o que eles querem- vão fazer o que eu quero: ensinar". (...) Os alunos, enquanto isso, se contentam de ter feito valer sua vontade de ter uma 'aula de música'.

Podemos, a partir desse ponto de vista, inferir que o perfil da negociação já estava sendo implicitamente delineado na AP em sua cultura de aprender.

Além disso, o livro didático também é validado pela AP quando a-luna, apesar de, pela análise do seguinte trecho, sugerir atividades mecâ-nicas e que não proporcionam senso reflexivo, no sentido de desenvolvi-mento das funções superiores e intelectuais do indivíduo:

Trabalhava com livro e música principalmente, era o que ela mais trabalhava, o livro, era livro didático, assim, esses de 1º grau, lista de verbos para decorar, frases para completar, verbo na negativa, verbo na interrogativa, afirmativa, textinho, interpre-tação de textinho, essas coisas assim, Maria foi a padaria, onde é que foi Maria? mas era aquelas coisas de criança né! eu gos-tava, e música, música era a gente que pegava uma que a gen-te gostava e levava, um aluno levava a cada aula daí a gente traduzia, ouvia, fazia um, algum trabalhinho diferente.

Ao mencionar: “mas era aquelas coisas de criança” podemos inferir a falta, ou melhor, a desconexão de seu discurso com o discurso teórico, o qual seria mais adequado para definir esse tipo de abordagem em con-textos de ensino.

Um outro fator que contribuiu no interesse pela língua, e para a a-prendizagem da mesma é o fato de a AP ser exposta aos seriados, os quais pudemos perceber forneceram à AP um conhecimento de língua e cultura significativo, sendo obviamente validado por ela. Ou seja, de ma-neira implícita, a AP aprendia, ao assistir seriados; a língua associada à cultura. Nesse tipo de aprendizagem, notamos a relação estabelecida por Kram-sch (1998) da língua que expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural de dada comunidade.

* Na NET, eu comecei a assistir seriados de tarde e **passei a me in-teressar** mais ainda pelo inglês.

* Eu acho que eu sabia mais, porque eu sempre procurava, eu sabia mais porque em casa eu olhava tevê, e anotava as expressões que eles falavam e chegava em aula e perguntava. Tá certo assim? É as-

sim? Que significa? Porque eu procurava mais, (...). Mas eu achava que eu tava sempre procurando a mais, que podia escrever mais, nas respostas de interpretação, assim, eu escrevia livros, atrás da folha uns só faziam uma frasezinha.

A partir da experiência da AP como aluna, é possível sugerir que seriados, ou qualquer atividade que traga língua associada à cultura de maneira interessante e contextualizada, é elemento significativo na aprendizagem. Isso proporciona e instiga o interesse dos alunos e, provavelmente, aumenta seu conhecimento da língua, o que é também um bom esquema de aprendizagem e ensino de um futuro professor.

Podemos verificar que o fato de as aulas serem baseadas na tradução de músicas fez com que ela, até certo ponto, gostasse de inglês. Segundo D'Andrade (1987), sentimentos e desejos podem levar a ações, o que podemos verificar pela motivação da aluna em traduzir músicas em casa, bem como assistir seriados que ainda mais contribuíram para o seu interesse em aprender a língua.

Em relação à música, adolescentes e jovens, em geral, gostam muito de música, é algo fortemente relacionado ao seu contexto e que é bem aceito pelos alunos em aula. Porém, a maneira como trabalhar as músicas é algo crucial, pois classificará a estratégia de ensino em meramente entretenimento, ou realmente aprendizagem.

Esse tipo de experiência da AP leva-nos a acreditar que músicas, seriados, o livro didático são maneiras válidas de se aprender uma língua, pois existe a probabilidade de interesse do aluno, motivação e consequente ação para maior aquisição de conhecimento.

Em particular, parece que esses três instrumentos de ensino contribuíram para que a aluna aprendesse a língua e gostasse cada vez mais dela. Contudo, é apropriado dizer que a maneira como se faz uso de um livro didático, de músicas pode ou não contribuir significativamente para a aprendizagem caso não ofereça “o conhecimento colorido pelo contexto

social e histórico” da cultura-alvo associado a sua língua, seguindo o pensamento de Kramsch (1998).

O Ensino Médio, para a AP, foi um período em que não adquiriu conhecimentos, apenas os reforçou. Nesse período, ela formou algumas de suas concepções sobre o ensino de LE. Ela salienta, usando uma linguagem bem coloquial, a sua insatisfação com o processo de aprendizagem em função da ausência de novidades, a fragilidade da professora diante de seu contexto, o que a leva a fazer um curso de inglês. Nesse curso, ela acredita ter aprendido aspectos relevantes sobre a língua estrangeira.

Foi uma m..., com a P, durante os três anos foi exatamente a mesma coisa. Eu tirava notas boas. As provas não cobravam nada, ela não controlava a aula. Durante o segundo grau, eu comecei a fazer cursinho de inglês.

Nesse sentido, pressupomos que o que é concebido como algo qualitativo e significativo na aprendizagem para a aluna é a sua experiência em um curso de línguas, pois no Ensino Médio pouco aprendeu. O convencional, o tradicional não é mais atraente para a AP, fazendo com que ela procure formas mais significativas de aprendizagem como músicas, seriados, curso de línguas.

Estes aspectos que formaram o processo de aprendizagem da aluna-professora são relevantes, visto que auxiliaram na composição de suas crenças pelo processo de ‘aprendizagem por observação’(Gimenez, 1994). No decorrer do trabalho, inferimos que ela explorava mais os recursos lingüísticos de forma mecânica e tradicional, ou pelo menos, não destacando aspectos culturais e/ou detalhando os gêneros em sua totalidade, o que pode ser, e muito, influenciado por suas representações e esquemas culturais de ensino.

b) Modelo cultural de professor/ Identities/ relacionamentos.

No modelo cultural de professor, focalizaremos os sentidos situados que remetem ao modelo cultural de professora da AP, ou melhor, que partes do Discurso dela representam a cultura de ensinar e aprender no seu contexto. De que maneiras ela está representando ou não as formas de ensinar que foi exposta.

Ao ser questionada sobre as características de sua personalidade que influenciam no seu ensinar, pudemos perceber algumas concepções que ajudam a configurar parte de seu modelo cultural de professora. Sendo assim, a sua timidez, extroversão, e o **eu** não intrusivo são importantes para elucidar esses pontos:

Tímida: De início não consigo me sentir a vontade, eu acho que eu não passo segurança para os alunos, por ser muito nova e inexperiente eu acho que os alunos não confiam em mim.

Esse fragmento nos leva a acreditar que a AP concebe como fundamental para um professor passar segurança para seus alunos e ser experiente. Desse modo, os alunos devem confiar em seu professor na medida em que ele detém o saber e através de uma boa prática é capaz de transmiti-lo aos alunos. No caso da AP, a sua timidez nos primeiros contatos com a turma é algo que impede a construção desse perfil de professor, não só isso, mas também a sua inexperiência deixando-a, de certa forma, inquieta.

Provavelmente, por ter sido exposta em seu contexto de aprendizagem a uma professora que só transmitia conhecimentos, ela pensa que essa seja a única função do professor. Isso vem ao encontro do pensamento de Barcelos (2001) e Gimenez (1994), que concebem as crenças

como sendo representativas do modelo cultural de professor que a professora foi exposta.

Esse exemplo é cabível ao que D'Andrade (1987) postula da relação entre crenças e sentimentos, ou seja, as crenças influenciam nos sentimentos, sendo o inverso também verdadeiro. Neste caso, sustentamos que a crença da aluna, ou seja, sua consciência em relação a sua inexperiência leva ao desconforto e insegurança diante da classe, o que é reforçado por sua timidez nos primeiros contatos com a turma.

No aspecto extroversão, é verificável um modelo de professor, de certo modo, novo, um professor que é amigo dos alunos e que dá certas liberdades para eles em função da amizade. Esse tipo de professor é bastante associado ao contexto desse curso de línguas em que os professores, em sua grande maioria, são acadêmicos de Letras e jovens. A AP menciona: “eu fico muito amiga dos alunos e permissiva”. Isso se justifica porque a AP tem quase a mesma idade dos alunos. Essa configuração é bem recorrente atualmente, o que aproxima bastante os professores dos alunos, fazendo com que o professor por “parceria” seja compreensivo e permissivo com os alunos. De fato, dependendo do caso isso pode ser positivo ou negativo.

Outro aspecto interessante refere-se ao **eu** não intruso da AP. Em outras palavras, ela se considera uma pessoa que não gosta de invadir o ambiente alheio, não se sentindo confortável para corrigir os alunos. Aqui podemos ressaltar a rejeição da AP com um aspecto muito importante do professor, que é o papel de corrigir os alunos, oferecendo as opções adequadas de uso da língua.

Na hora de corrigir os alunos eu não me sinto à vontade para corrigi-los. Eu fico constrangida ao corrigir os alunos, pois não gosto de invadir o ambiente do outro.

O professor como detentor de um conhecimento especializado precisa transmitir adequadamente esse conhecimento para os alunos. Caso

ocorram algumas dúvidas, más interpretações, ou até mesmo (no caso do inglês) a necessidade de o professor corrigir as inadequações de pronúncia dos alunos, uma correção mais explícita precisa acontecer para que o aluno não aprenda erradamente.

O fator de sua personalidade que a fazia acreditar que era desnecessária a correção mais direta dos alunos, foi um dos pontos que imediatamente trabalhamos com ela nas reuniões. Com isso, ela passou a corrigir os alunos. Isso reforça a significância do trabalho colaborativo e dialógico defendido por Kemmis e McTaggart (1988), Burns (1999) e Blatyta (1999) respectivamente, em que a ação em grupo, as discussões sobre o ensinar provocam mudanças. Dessa maneira, elucidamos aqui as crenças influenciam nos sentimentos segundo D'Andrade (1987).

Ao relatar sobre o seu papel como professora, a AP ressalta:

Eu acho o meu papel importante porque os alunos confiam em mim. Eles acham que eu vou sanar todas as dúvidas que eles têm e que eu vou acrescentar um conhecimento. O meu papel é ajudar e fornecer conhecimento, pois eles estão no B7 eles já conhecem bastante sobre a língua...

Nesse fragmento, visualizamos, novamente, o aspecto pertencente ao seu modelo cultural de professora. O professor como transmissor de conhecimento, que tira dúvidas dos alunos. Isso reforça a idéia do professor como, de certa maneira, autoridade que deve inspirar confiança nos alunos por que sabe muito.

Ao refletir sobre as suas aulas, ela manifesta a sua crença de que suas aulas não são dinâmicas, de que os alunos passivamente adquirem o conhecimento transmitido pelo professor, o que encaixa perfeitamente com a sua concepção de professor apenas transmissor de conhecimento.

Eu acho que a minha aula não é muito dinâmica, eu sinto que os alunos estão tendo um conhecimento passivo. Eu quero mudar essa abordagem, mas para isso preciso de meios para tal.

Por meio desse relato, constatamos que a AP sente que o ensino pode ser melhor. Essa inquietação é positiva e pode indicar a interferência da academia na desconstrução do seu modelo cultural de professor, advindo de sua cultura de aprender (Reynaldi, 1998). Isso também está em ressonância com o ponto de vista de D'Andrade (1987) de que sentimentos X geram desejos X'. Desse modo, o sentimento de insatisfação leva ao desejo de mudança.

Ao declarar que um ensino efetivo “é instigar a pessoa a aprender no sentido de motivar a pessoa a querer aprender mais”, ela parece acreditar em um professor não só como transmissor de conhecimentos, mas também um professor que motiva o aluno na sua condição de autonomia para a aprendizagem.

No momento em que a AP é questionada sobre a abordagem que subjaz a sua prática de sala de aula, ela responde “Eu não sei”. Pelo que anteriormente discutimos, podemos indiciar nesse ponto a presença de recortes de conhecimento procedural e inconsciente sobre ensinar-aprender que a acadêmica emprega no papel de docente, que influenciam sobremaneira suas decisões quanto ao agir pedagógico, mas que ainda não afloraram ao nível metacognitivo. Isso sugere a existência de uma lacuna teórica no que remete ao suporte oportunizado pelo conhecimento teórico (suporte este que, quando efetivo, resulta na assimilação e conversão deste último em conhecimento teórico-prático) — o que nos parece, até certo ponto, natural por estarmos lidando com uma aluna-professora em situação de formação inicial. Em seu caso específico, por ter noções informais sobre cultura e língua estrangeira, ela conseguiu experimentar o contexto de ensino mais rapidamente. Porém isso não substitui o amparo teórico imprescindível para a função de ensinar.

Dito de outro modo: esse não-saber sobre abordagens (a falta de um saber sobre o saber-fazer) nos leva a concluir que, embora ela seja inconscientemente norteadada por crenças, saberes, mitos sobre o que seja ensinar LE, sua teorização a respeito do trabalho com textos acoplado a um conteúdo cultural — ou de certa forma, um conhecimento teórico a respeito da relação gênero e cultura (Miller,1994), das concepções sobre os saberes de Moran (2001), entre outras — ainda não ocorreu em nível reflexivo: a relação teoria-prática neste momento é praticamente nula.

Nesse contexto e em toda a entrevista, percebemos que pouco a aluna parece trazer de aspectos de ensino que envolvam cultura e textos. Ela apenas reporta de forma geral sobre o seu ensinar, nunca aprofundando teoricamente, pois é neste local que podem estar, presume-se, as lacunas. Sendo assim, a aluna-professora sabia que ensinar cultura era importante, contudo ela nunca utilizou uma boa abordagem para trabalhar cultura. O mesmo foi verificado sobre o ensino de gêneros textuais: poucas pistas sobre o trabalho com textos foram obtidas na entrevista.

Com isso, observamos que antes da pesquisa a aluna desconhecia como trabalhar textos focalizando aspectos culturais, e abordagens em geral de ensino, apesar de conhecer aspectos culturais, ou seja, provavelmente não os explorando quando em sala de aula.

Um ponto positivo nas crenças da AP sobre a relação professor e sala de aula são suas concepções sobre as qualidades de um bom professor, ou seja, a responsabilidade, a preocupação com os alunos e o elemento crítico-reflexivo. Esse elemento advém ao se questionar os alunos, provocá-los através do questionamento. Daí surge o desenvolvimento de seu senso crítico, algo que auxilia efetivamente no desenvolvimento de uma abordagem do pensamento crítico dialógico (Benesh,1999) e coaduna com o pensamento de Rajagopalan (2003), Morin (2000, 2001), Coracini (1995), Souza (1995).

No relacionamento com as participantes da pesquisa ela ressalva que:

Eu acho que tu [P1] por ser formada, já estar no mestrado deve achar que eu tenho muito a melhorar, que eu também acho, e que eu tenho muito que aprender no sentido da didática.

Nesse sentido, a AP coloca-se comparativamente em um nível inferiorizado, pressupondo que a formação e a especialização conferem melhoria tanto no conhecimento teórico quanto na prática de sala de aula. Ela demonstra ter consciência de que a sua aprendizagem e o aprimoramento são necessários. O fragmento a seguir também reforça essa crença da importância da formação para a atuação em sala de aula.

Para dar uma aula de qualidade mesmo tem que ser formado, por que eu vejo o meu exemplo. Eu não sei sobre abordagens e recursos explicitamente, só na prática não na teoria.

De acordo com esses pressupostos, é possível perceber como fatores de identidade, as crenças, a cultura de aprender, os valores, os tipos de relacionamentos interferem no modelo cultural do professor e, em especial, do professor em formação. Com esse pensamento é que devemos atentar para as relações da afetividade, personalidade, crenças dos professores, posto que essencialmente influenciam na dinâmica e configuração de uma aula.

c) Relações de poder/ status

Um elemento bastante significativo para o entendimento do sujeito da nossa pesquisa remete à concepção da AP em compreender a língua estrangeira como uma maneira de ascensão social, de destaque perante os outros membros da comunidade escolar e acadêmica, conferindo um

sentimento de segurança e aceitação pelo grupo. Suas palavras esclarecem essa condição:

Desde que eu comecei a gostar de inglês no primeiro grau, **eu me sentia excluída** em função das mudanças de escola. **No inglês eu me destacava** dos demais na turma, e participava e nisso eu **ganhava confiança** em relação aos colegas. O inglês me proporciona segurança e destaque em relação aos outros, mesmo na faculdade.

O fato de ter sido uma boa aluna no Ensino Fundamental, o que era uma conseqüência do seu interesse pela língua adicionado ao sucesso obtido na aprendizagem, tornava a aluna-professora atraente aos olhos dos colegas, pois se destacava em aula. Como ela afirma, em alguns momentos, ocorria o contrário, ela era excluída em relação aos colegas. A questão sentimental aqui é fundamental para a concepção da aluna-professora. Conforme D'Andrade (1987), os sentimentos e emoções são como reações aos eventos que nos cercam e também resultam da compreensão que fazemos desses eventos.

Então, o fato de não ser aceita por ser nova na escola gera sentimentos de exclusão que a fazem buscar a aceitação de alguma forma. A esse respeito, a maneira encontrada é o sucesso na aprendizagem, o status que isso oferece, o que, segundo a acadêmica, ocorre até mesmo na faculdade. Ou seja, podemos inferir que o processo intersubjetivo da AP, em algumas situações, é baseado no seu conhecimento da língua inglesa, o que, de certa forma, tem um papel muito importante em sua vida. Esse status pode resultar também da associação da língua inglesa com nações poderosas e desenvolvidas como os Estados Unidos, Reino Unido, nações reconhecidas mundialmente por seu poderio econômico, conferindo a AP destaque em função disso.

Nesse contexto, conseguimos inferir algumas crenças da AP no período de pré-intervenção:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRENÇAS INFERIDAS
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ☺ O livro didático é interessante para aprendizagem de Língua. ☺ Músicas são significativas no ensino. ☺ Seriadados motivam a aprendizagem de língua estrangeira. ☺ No Ensino Médio não se aprende nada novo da língua alvo ☺ Curso de Língua produz conhecimento de LE.
MODELO CULTURAL DE PROFESSOR E IDENTIDADES RELACIONAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ☺ O professor deve ter segurança e ser experiente. ☺ O professor deve transmitir seus conhecimentos para o aluno. ☺ O professor pode ser amigo e permissivo com os alunos. ☺ Inexperiência não possibilita confiança. ☺ Correção é ameaça à face, constrangimento. ☺ Correção é desnecessária. ☺ O professor é sábio. ☺ O professor deve motivar e instigar o aluno. <ul style="list-style-type: none"> ☺ Indivíduos formados possuem o saber teórico-prático. ☺ A formação didática e teórica contribui para o ensino. ☺ A especialização aprimora o conhecimento teórico-prático.
RELAÇÕES DE PODER STATUS VALORES	<ul style="list-style-type: none"> ☺ A língua estrangeira é uma forma de poder e reconhecimento perante os outros. ☺ A língua estrangeira é uma forma de ascensão social.

4.2. A FASE DE INTERVENÇÃO

A fase de intervenção caracteriza-se pela implementação do trabalho de formação docente em equipe, nos moldes da pesquisa-ação, visando a elicitar e aprofundar a reflexão da AP a respeito da relação entre sua prática e os conceitos que embasavam a presente pesquisa, como o ensino de cultura a partir do conteúdo reportado em alguns gêneros textuais. Foram explicados a ela os parâmetros de funcionamento da PA, para que ela soubesse de que maneira nós desenvolveríamos o trabalho. Ou seja, realizaríamos reuniões periódicas em que discutiríamos sobre as teorias estudadas e elaboraríamos, ou reorganizaríamos as aulas em um trabalho colaborativo de reflexão e ação.

Um ponto central que merece ser destacado é que o trabalho com gênero e cultura na sala de aula pretende, em sua grande parte, ser mais voltado para a análise do conteúdo oferecido pelos gêneros, sendo dado certo destaque à forma, apoiando-se, assim, em um processo de leitura crítica auxiliado pela perspectiva do pensamento crítico dialógico. Os gêneros podem ser usados como um ponto de partida para discussões que envolvam a cultura-alvo, bem como remetem, de certa forma, à prática social criadora do gênero e/ou ao contexto cultural do país estrangeiro analisado. O foco maior, então, é na substância, sendo destacada, quando significativa para aprendizagem do aluno, a forma.

Conforme o ponto de vista de Miller (1984, p.159), “substância, considerada como valor semântico do discurso, constitui os aspectos da experiência comum que estão sendo simbolizados. Forma é percebida como o modo no qual a substância é simbolizada”.⁶⁵

É necessário enfatizar que a *forma*, como parte constituinte do gênero, também é bastante relevante para o contexto de ensino, porém, em função das limitações de tempo nesse curso livre, não foi possível desenvolver uma abordagem intensiva no que diz respeito à língua, no sentido de metalinguagem.

O que se buscava era fazer com que os alunos discutissem sobre os aspectos da outra-cultura em uma perspectiva comparativa, tendo como parâmetro sua própria cultura, que sempre aparecia nas discussões. Hadley (1993, p. 360) destaca o ponto de vista de Galloway, a qual “recomenda que estudantes comecem um entendimento de sua própria estrutura de referência, e então, com orientação do professor, explorem a cultura-alvo através de textos e materiais autênticos”.⁶⁶

⁶⁵Tradução da autora: “... substance, considered as the semantic value of discourse, constitutes the aspects of common experience that are being symbolized. Form is perceived as the way in which substance is symbolized”.

⁶⁶ Tradução da autora: “... recommends that students begin an understanding of their own frame of reference, and then, with teacher guidance, explore the target culture through authentic texts and materials”.

Segundo Schneuwly e Dolz (1999), o debate pode ser um instrumento significativo no processo de construção do conhecimento em sala de aula em uma perspectiva crítica, argumentativa e persuasiva, o que, associado a um trabalho de leitura crítica e cultural, pode significativamente sedimentar o ensino de LE.

Acreditamos que o trabalho com cultura e gêneros seja importante, pois visa a despertar o senso crítico dos alunos. Através de atividades que oportunizam um pensamento crítico em relação aos conhecimentos interculturais, eles terão condições de assimilar melhor o contexto do outro e aumentar sua consciência dos valores/concepções que permeiam a comunidade discursiva estrangeira não passivamente.

Na busca por uma concepção de cultura que fundamentasse o nosso trabalho, após analisarmos o *needs analysis* efetuado na turma em que realizaríamos a pesquisa, verificamos que os alunos manifestavam interesse em obter informações de cultura como hábitos e costumes e também valores, salientando a perspectiva de Mc Carthey & Cartner (1994) de cultura com um **c** minúsculo (Moran, 2001) e de cultura como uma construção dinâmica entre as pessoas.

No que diz respeito às categorias de Gee, ao se verificar os dados obtidos nos diários (Porlán & Martin, 1997), percebemos que ocorreria uma reformulação da tabela de classificação do discurso da AP, principalmente em função das novas condições de produção e da situação que influenciaram no seu discurso, reestruturando a tabela que será apresentada no final desta análise.

a) Produção de conhecimento e Modelo cultural de professor

Na fase de **pré-intervenção**, havíamos observado que os dados da entrevista se referiam basicamente aos meios com que a aluna-professora havia produzido seu conhecimento de ensinar-aprender na posição de aluna. Naquele contexto, sua experiência como aluna implica-

mente formava concepções de ensinar e aprender que, de certa maneira, configuravam suas crenças iniciais da prática docente de inglês (Gimenez, 1994).

Com o trabalho de pesquisa e ação, foi possível realizar um trabalho colaborativo que, conforme Kemmis & Mc Taggart (1988), auxilia os participantes da pesquisa a melhorarem por meio de uma “investigação introspectiva”, ou seja, refletindo sobre suas práticas de sala de aula — utilizando também, neste caso, o diário como instrumento de reflexão (Liberali, 1999).

É importante mencionar que nesta investigação são retratadas simultaneamente as maneiras com que a AP produziu conhecimento em sala de aula no que se refere à cultura (perspectiva intercultural) e gêneros textuais e à maneira pela qual adquiriu conhecimento pela pesquisa.

As discussões sobre o ensino de cultura e gêneros textuais, portanto, oportunizaram uma nova maneira de se produzir conhecimento em sala de aula. Essa dada prática nos remete a um dado modelo cultural de professor, o qual será analisado a seguir. Esse modelo cultural de professor, de certa maneira em construção, remeterá a um conjunto de novas práticas que espelharão novas crenças sobre o ensinar.

Isso aponta para o pensamento de Murphey, mencionado em Barcelos (2001), de que a mudança intencional (e extrínseca) no comportamento dos professores pode, como resultado, modificar as crenças destes, o que pretendemos mostrar a seguir. A AP passa a desempenhar o papel de professora-pesquisadora atuando mais criticamente em seu contexto de ensino em uma fase, acreditamos, diferenciada da anterior.

Pela análise de todos os diários (tipo 2 e 3 — Liberali, 1999), foi possível perceber pela prática da AP seu foco em trabalhos que envolvessem a discussão de aspectos culturais a partir de gêneros de texto, conforme o objetivo da pesquisa. Em uma de suas primeiras aulas, a fim de verificar o conceito de cultura dos alunos, a AP desempenha tal atividade:

... **eu escrevi** no quadro a palavra 'cultura' e pedi para que cada aluno pensasse em uma palavra para descrever o "significado" de cultura (na opinião deles).(aula 3)

A partir desse fragmento, verificamos a tentativa de a aluna trabalhar com o conceito de cultura (perspectiva de cultura como conceito geral), a fim de direcionar suas atividades com essa temática durante o semestre, levando em consideração o conceito de cultura dos alunos. Um fato curioso e relevante de mencionar é que um levantamento acusou que todos os alunos tinham conceitos adequados acerca do vocábulo 'cultura', tendo em vista as teorias analisadas para a pesquisa, conforme se atesta abaixo (conceitos retirados do *Needs Analysis*):

Aluno H: Aspectos típicos de um grupo relacionados a sua maneira de pensar e viver.

Aluna L: O modo de vida de uma sociedade, ou país, ou mesmo uma pessoa.

Aluna A: Cultura tem muitos conceitos, desde representações de uma sociedade sobre si até seus modos de viver. Tudo o que produzimos, o que pensamos, como interagimos no mundo tem relação com a cultura na qual estamos inseridos. Acho impossível alguém ser "inculto", pois desde que o homem é um ser social, ele é um ser cultural também.

Aluno T: Cultura é um conjunto de características que diferem ou assemelham um povo de outro.

Aluna M: Conhecimento que não se restringe à linguagem. Características de uma população, seus conhecimentos, hábitos e costumes.

Aluno A2: Conjunto de costumes de um determinado povo.

De certo modo, podemos inferir que o modelo cultural de professor advindo desse tipo de abordagem é de um professor que considera a opinião dos alunos e o ensino de cultura. Sua conduta positiva em relação ao trabalho com cultura nesse contexto é confirmada pelo uso de uma Ego-asserção em que o predicado associado ao sujeito remete à idéia de ação, que, conforme D'Andrade (1987), é em geral baseada em uma inten-

ção/objetivo — neste caso, conhecer o conceito de cultura dos alunos para posteriormente direcionar as aulas.

Na terceira aula, a AP inicia um trabalho envolvendo textos que traziam a temática do conflito e choque cultural em um processo de quase aculturação. Esses textos faziam parte de uma unidade de um Livro didático “*English Learning*”⁶⁷, o qual não trazia bem delineado um trabalho crítico e estrutural de gênero textual, o que seria função do professor elaborar, pois a temática era interessante. Em função de ainda estarmos no início da pesquisa e as leituras da AP não serem tão intensivas, percebemos sua (ainda) fragilidade e insegurança ao lidar com gêneros:

Eu não abordei o texto introdutório como gênero, pois, com sinceridade, **eu não tenho (não conheço)** uma abordagem que considere interessante e, até mesmo, “de conteúdo” (no sentido de boa) para apresentar aos alunos. **Eu sinto que**, tentando abordar o texto como gênero, estarei um pouco **insegura pela falta de costume**. Na minha opinião, os alunos ficam um pouco desinteressados se **eu começo a indagá-los** sobre quem seria o público alvo para aquele texto, com que propósito ele foi escrito, etc. Talvez esse seja um pré-conceito meu, **pois já tive experiências com esta abordagem** e não foram muito gratificantes. Pode ter sido minha culpa, mas **não vi entusiasmo** da parte dos alunos com quem trabalhei desta maneira. **Gostaria** de ter uma base mais forte sobre este tipo de abordagem, pois me **sentiria mais segura e saberia melhor como trabalhar um texto, de forma interessante, em sala de aula**. **Admito que**, talvez, no início alguns alunos não demonstrem muito interesse exatamente por não estarem acostumados com este tipo de trabalho. (aula 3)

Nesse fragmento, é possível perceber a inexperiência da AP ao trabalhar com textos, pois, conforme foi relatado anteriormente, a maneira como foi ensinada não lhe oportunizou esse tipo de experiência, o que é absolutamente normal. A Ego-asserção cognitiva e restritiva indicia o seu desconhecimento teórico-prático de como trabalhar gêneros textuais em aula, o que não é validado pela AP, pois em sua opinião esse tipo de tra-

⁶⁷Nome fictício do livro

balho é desinteressante, ou seja, (inferimos), não significativo. A insegurança da AP com este tipo de trabalho é sugerida pela Ego-asserção afetiva que evidencia um sentimento originado em uma crença, que, nesse caso, é a crença de que o trabalho com gêneros textuais é insignificante e desinteressante para os alunos. Como afirma D'Andrade (1987), as crenças influenciam os sentimentos e vice-versa, bem como uma crença inadequada a respeito de algum fenômeno pode levar a uma atitude evasiva, como foi visto nesse fragmento da AP.

Outro fator importante e que reforça a crença inadequada da acadêmica em relação a esse trabalho é representada por outra Ego-asserção de ação, em que ela alega já ter tido experiências com esta abordagem, que considera não terem sido muito positivas. É possível perceber que ela tem certo conhecimento sobre os caminhos de questionamento ao se trabalhar com gêneros, porém não sabe ainda como aplicar com confiança essa estratégia em aula.

Além disso, ela reconhece que pode ter sido sua inexperiência em relação à dada prática que afetou os resultados em sala de aula. Sua Ego-asserção afetiva deixa evidente o desejo de mudança que se configurará em uma nova conduta e, acreditamos, um novo conjunto de crenças, o que confirma o pensamento de D'Andrade (1987) de que as pessoas agem, praticam determinados atos baseadas no desejo, na necessidade sentida de realizar tais atos.

Ao se referir ao texto introdutório do referido livro didático, na verdade a AP quis dizer *resenha de livro*: a unidade efetivamente abre com essa resenha de livro que funciona como uma maneira de situar o aluno e antecipar resumidamente o conteúdo dos fragmentos da autobiografia de Eva Hoffman "*Lost in translation*" e do artigo de Elizabeth Wong "*The struggle to be an all American Girl*". Ela não consegue ainda fazer as relações do texto com o contexto, isto é, a conexão dos participantes desses textos e suas escritoras — o que, de certa maneira, ampliaria as noções

de um gênero de texto, conforme vimos pelas condições de produção estabelecidas por Bronckart (1999).

No que diz respeito à cultura, esses textos ofereceram oportunidade para os alunos discutirem sobre questões culturais como a imigração, assuntos de identidade, aculturação (sob o viés da aceitação e não aceitação), diferenças culturais, as quais foram realizadas e, de certo modo, validadas pela AP. Vale dizer, estávamos trabalhando tanto com a cultura na concepção de comunicação intercultural (Moran, 2001; Savignon & Sysoyev, 2002) — em que a perspectiva do conflito, hierarquização é possível de ser focalizada — quanto com a cultura na concepção genérica.

A primeira dupla fez sua apresentação de maneira clara e bastante comunicativa, tentando passar para os colegas os principais pontos do texto e, também, dando sua opinião de acordo com a leitura que fizeram (se concordavam ou não, se acharam relevante ou interessante) (...) a aula foi produtiva. **As apresentações renderam discussões sobre diferenças sociais e culturais para toda a aula.**(aula 5)

De maneira geral, as aulas foram realmente estruturadas a partir da abordagem do **saber por quê**, a qual oportuniza questionamentos e discussões a respeito dos aspectos culturais selecionados para a aula, estimulando o pensamento crítico e dialógico dos alunos. Assim, os alunos tinham que interpretar as informações obtidas, para posteriormente apresentarem seus pontos de vista através de discussões em sala de aula, em que a professora funcionava como uma orientadora, direcionando os questionamentos através dos esquemas de leitura crítica de Wallace (1992) de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Como Moran (2001) afirma, a professora acaba oferecendo, nesse contexto, explicações alternativas, informações e respostas no desenrolar da discussão.

A grande maioria das aulas consistiu em tentar oportunizar o que Moran (2001) chamou de **experiência cultural** no sentido de que os alunos estarão experienciando cultura pelas atividades realizadas em aula.

Eles estarão lidando com um dado conteúdo intercultural através dessas atividades — no nosso caso, através de dados gêneros textuais. No caso de estar trabalhando com os textos em uma perspectiva sócio-interacionista em que o texto acopla muito de seu agente produtor e seu contexto cultural, torna-se inevitável o trabalho com cultura.

Isso remete ao que Christie (1999, p 760) ressaltou: o texto só pode ser entendido em função do contexto que o originou. Para a autora, “a natureza do texto que o indivíduo produz, em qualquer hora, depende do contexto da situação...”.

Então, todos os textos trabalhados em aula remetiam a determinado contexto cultural que era analisado e questionado em aula. grande parte dos textos, principalmente os autênticos, elucidavam direta ou indiretamente a função de artefato cultural (Miller, 1994).

De forma complementar, seguindo a definição de Benesh (1999) de ensino crítico dialógico, as aulas também oportunizaram maneiras de se questionar, de se analisar os explícitos e implícitos da argumentação textual, as quais auxiliam na transmissão de dados valores, hábitos e concepções culturais. A abordagem promove o exame e o debate de variadas questões interessantes socialmente para os alunos (Coracini, 1995).

Temos de admitir que essa visão integral, teórico-prática, não chegou a ser trabalhada suficientemente no início do trabalho. Mas aos poucos tentamos deixar esses aspectos claros para os alunos: fomos nos adaptando ao suporte teórico adquirido e melhorando a nossa prática gradativamente — com destaque à prática da AP, o que aponta para a incipiente modificação de suas crenças.

A seguir retrataremos alguns exemplos de temática cultural usada durante o semestre:

- Na aula de hoje foram trabalhados dois textos sobre a situação de refugiados que procuravam abrigo na Austrália.(aula 7)
- Analisamos uma propaganda da revista “Newsweek” [dezembro 1999] em prol dos refugiados (aula 8).
- Na aula de hj trabalhamos com o episódio do desenho “The Simpsons” quando visitaram o Brasil (aula 9).

→Na aula de hj foi trabalhada uma abordagem para um novo editorial da Newsweek: “We are all Americans”(aula 18).

→Na aula de hj começamos a discutir um novo tópico: educação. Para introduzir o assunto, montamos uma lâmina com tabelas comparativas entre os sistemas educacionais americano e britânico. Ao apresentar a lâmina para os alunos, tentei sempre fazer o contraste com o sistema brasileiro (aula 20).

→Novo tópico: comportamento. De acordo com os resultados da análise dos interesses dos alunos, a maioria respondeu que gostaria de trabalhar com comportamento, hábitos e costumes de outras culturas, portanto resolvemos começar a discutir sobre comportamento, mais especificamente sobre relações amorosas, por isso discutimos sobre diferenças entre os sexos (aula 25).

De maneira geral, os gêneros textuais trabalhados eram abordados através de uma abordagem crítica de leitura, em que se pudesse estimular o pensamento crítico e dialógico dos alunos a respeito de fatos culturais, sendo os questionamentos feitos estrategicamente em momentos de pré-leitura e pós-leitura. Durante o período de leitura, os alunos eram estimulados a focalizar sua atenção, segundo Aebersold & Field (1997), em pontos como as idéias principais, palavras que contribuía na representação dos valores do autor do texto, entre outros pontos.

Analisando em detalhes essas aulas, poderemos perceber como a AP produzia o conhecimento cultural para os alunos. Dessa forma, indicaremos pela prática dela um modelo cultural de professor que remete a crenças moldadas, até certo ponto, nesse período de intervenção.

AULAS 7 E 8:

As aulas foram desenvolvidas a partir da temática “refugiados”. Através de dois textos advindos do site BBC Learning English, o qual fornece notícias de forma resumida para alunos aprendizes de inglês. O primeiro dos textos refere às novas leis australianas impedindo a entrada de refugiados em seu país. E o outro texto refere à pequena ilha de Nauru no sul do equador que está aberta a receber esses refugiados, pensando em receber apoio econômico australiano para tal (perspectiva de cultura como conceito geral, comunicação intercultural e espaço onde os grupos interagem).

Essas aulas, além de trazerem questões de conflito intercultural, discriminação, foram usadas a fim de contrastar com uma propaganda que seria trabalhada na aula seguinte, remetendo à temática dos refugiados de forma mais positiva. O que se enfatizou em aula foi a relação desse assunto com o atentado de 11 de setembro, o qual serviu como divisor de águas no sentido de que antes esse protecionismo cultural e discriminatório era algo negativo, sendo agora necessário dentro da cultura americana:

✓ Na aula de hoje foram trabalhados dois textos (2001) sobre a situação de refugiados que procuravam abrigo na Austrália. Os alunos leram os dois textos extraídos do site “Learning English” – BBC e, em seguida, discutiram sobre o assunto. Essa turma é bastante comunicativa e todos participaram da discussão, contribuindo com sua visão sobre o assunto e dando a sua opinião sobre os textos.

✓ Nesta aula, continuamos a trabalhar com o assunto sobre refugiados. Analisamos uma propaganda da revista “Newsweek” – dezembro 1999 – em prol dos refugiados. A propaganda era de autoria da UNHCR e fazia um apelo a todos os cidadãos para que cuidassem e respeitassem os refugiados, tentando tratá-los com igualdade. A aula foi muito interessante, onde todos participaram com bastante interesse, até discutimos sobre o fato da propaganda não estar mais circulando na mesma revista desde os atentados de 11 de setembro.

Na parte do gênero textual, por exemplo, ao trabalhar com a propaganda, a AP em uma atividade de pré-leitura focalizou as imagens e suas relações com os adjetivos mencionados. Ela também analisou o título da propaganda, tentou relacionar esses aspectos ao que tinha sido trabalhado nas aulas anteriores, com o objetivo de construir um “novo” contexto a ser contrastado com o que foi previamente estudado. Após a leitura do texto, a AP focalizou o conteúdo e os aspectos lingüísticos do texto como *linkers*, adjetivos, tempos verbais, grupos lexicais positivos e negativos do texto, relações interpessoais características desse tipo de texto e

juntamente com isso discutia sobre os estereótipos negativos relacionados aos refugiados que eram criticados pela instituição UNHCR⁶⁸.

Através do trabalho com este texto, os alunos perceberam que, naquele contexto, a linguagem foi utilizada pela instituição UNHCR para expressar certa realidade em relação aos refugiados, que, no contexto de sala de aula, possibilitou uma análise lingüística associada ao conteúdo intercultural oferecido pela professora (Kress, 1993; Kramersch, 1998).

Aspectos gerais da configuração textual foram abordados também, porém a ênfase maior foi dada, neste caso, à língua e ao conteúdo cultural. Para complementar essa abordagem lingüística, a aluna trouxe material extra sobre os tipos de conectores, agora no sentido de metalinguagem. Primeiro, os alunos analisaram a língua em uso, para depois detalharem metalinguisticamente.

Sendo assim, aspectos interculturais foram discutidos em aula, bem como questões de língua e estrutura de gênero de texto foram abordadas pela AP, como se pôde também verificar pelo que segue:

Trabalhando com a parte escrita da propaganda, relembramos o uso dos conectores (“linkers”) e os alunos, que já haviam trabalhado com este assunto em básicos anteriores pediram um material com mais detalhes sobre esta questão. Eles não mostraram dificuldade em identificar e explicar o sentido de cada conector que o texto apresentava. Ao final da aula, todos disseram que gostaram do assunto e da propaganda, o que me deixou bastante satisfeita.

Podemos verificar, então, que um dos pontos defendidos por Aebbersold & Field (1997) para o desenvolvimento das habilidades de leitura, a saber, os conectores, foi considerado pela AP.

Percebemos que a AP é sensível à satisfação dos alunos por meio de sua aula e de suas ações. Esse sentimento de prazer também é aflorado nos depoimentos da AP. Através desse exemplo, podemos evidenci-

⁶⁸ United Nations High Commissioner for Refugees: Comissão Superior para Refugiados das Nações Unidas.

ar as diferentes relações proporcionadas pelos parâmetros de D'Andrade (1987) ao se analisar os processos mentais humanos (ação-percepção-sentimento). Ou também, de maneira implícita, o desejo de melhorar sua prática e de proporcionar um ensino eficaz para os alunos conduz à ação, fazendo com que a AP perceba os resultados, demonstrando assim um sentimento de satisfação.

Um ponto interessante e sobremaneira significativo para o ensino possibilitado através das discussões em aula, caracterizando o discurso de dupla voz de Bakhtin, discutido em Kramsch (1993) e defendido por ela, é que os alunos devem considerar os pontos de vista de seus colegas ao conceberem o seu pensamento, adicionado às informações apreendidas em aula. Não só os colegas serão beneficiados, mas em muitos casos, também o professor irá aprender com seus alunos, como foi visto nessas aulas (Bakhtin, 1997; Savignon & Sysoyev, 2002):

... tudo correu bem e foi bastante produtivo, pois estávamos falando sobre a Austrália e uma das alunas que tinha um conhecimento maior sobre o país contribuiu bastante.

AULAS 9, 10 E 11:

As aulas foram desenvolvidas a partir do episódio dos Simpsons "Simpson no Brasil" que retrata de uma forma estereotipada e negativa aspectos relacionados à cultura brasileira. O exagero e, de certo modo, desrespeito com o Brasil foi motivo de discussões e contraste da cultura brasileira com a cultura americana (perspectiva de cultura com c minúsculo, conceito geral e comunicação intercultural).

Segundo Hadley (1993, p.367), devemos ter cuidado ao trabalhar com cultura em aula, em função de quatro "pecados" (estereótipos, trivialidade, política da imparcialidade, perigo de incompletude) que podem ocorrer nesse contexto. O primeiro deles e o que nos interessa, diz respeito

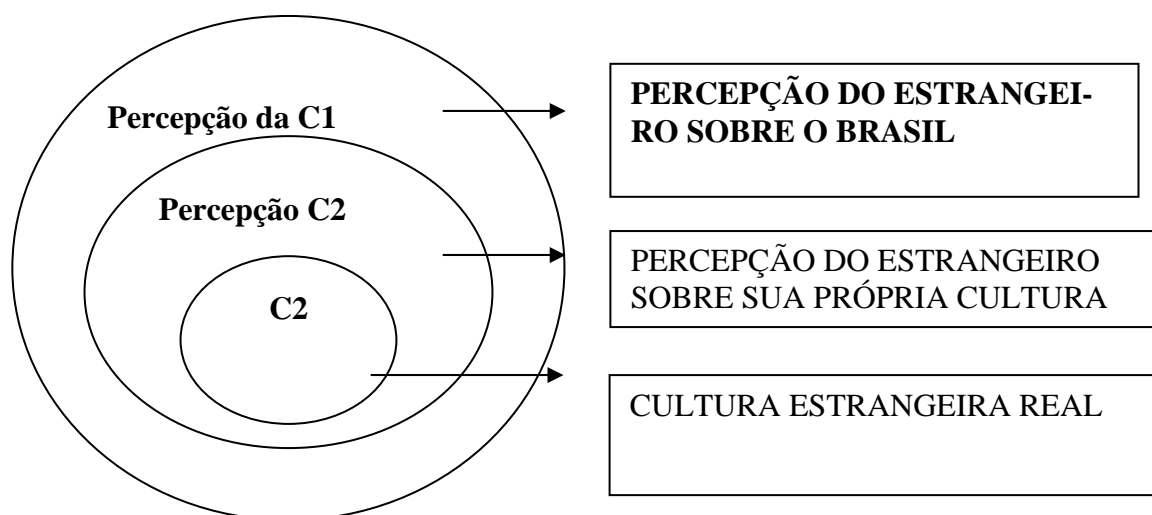
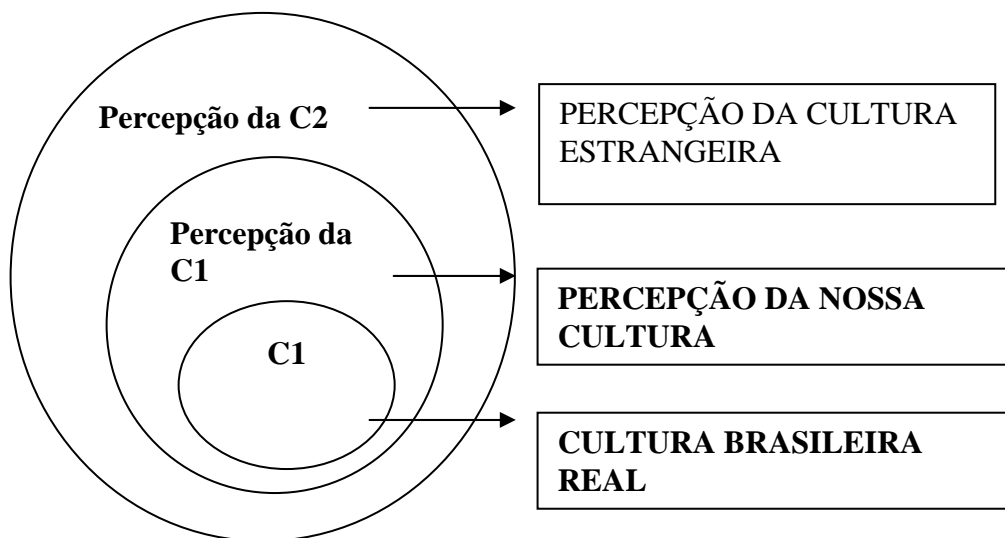
aos estereótipos “que consistem no exagero de alguns aspectos ou características de uma cultura ou seu povo”⁶⁹

Dentro de uma perspectiva intercultural, os estereótipos são significativos, pois abrem portas para reflexão e novas maneiras de considerar o outro e a nós mesmos (Richter, 2000). Fleuri (2000, p.10) assinala que “estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções” ao se oferecer uma educação intercultural em aula.

No nosso caso, o episódio foi usado justamente para refletir sobre o estereótipo negativo em relação a nossa cultura, com o intuito de buscar uma representação oposta, ou pelo menos, não generalizada do que foi visto no episódio sobre o Brasil. Essa abordagem representa fielmente a concepção **do saber sobre si mesmo** de Moran (2001) em que a cultura do aluno é evidenciada, discussões focalizadas ocorrem no sentido de trazer à mente do aluno suas percepções sobre sua própria cultura, de refletir sobre o que está certo ou errado, usando a língua estrangeira para isso.

Kramersch (1993, p, 208) apresenta uma figura que trata a visão de cultura como construção social no sentido de elucidar que as percepções que temos da nossa cultura e da nova cultura influenciam na configuração dessa cultura-alvo. Nesse caso, adaptaremos a figura de Kramersch (1993) para o nosso contexto tentando detalhar os pontos focalizados nessa aula:

⁶⁹ Tradução da autora: “...which consists of exaggerating some aspect or characteristic of a culture or its people”.



Nesse sentido, ao analisar criticamente (saber por quê) o episódio dos Simpsons, estávamos trabalhando com a nossa percepção sobre a cultura nacional, a cultura real brasileira e a percepção do estrangeiro sobre ela (estereótipo negativo), com o intuito de visualizar os nossos aspectos positivos e negativos, mas não de forma exagerada, descuidada e desrespeitosa como foi caracterizado no seriado.

Antes de assistirem ao episódio, os alunos receberam um *viewing sheet* que serviria para focalizar a atenção dos alunos e posteriormente

discutirem. Após assistirem, eles receberam um artigo da internet intitulado *Why Brazil wants to sue the Simpsons?* (Por que o Brasil quer processar os Simpsons?), em que sumariamente, reporta as reações brasileiras ao episódio. Além desse texto, eles receberam um outro artigo do site do *The Guardian* sobre o assunto, e alguns comentários de brasileiros que vivem no e fora do país. Tudo isso foi feito para apimentar a discussão. Para finalizar, os alunos realizaram uma atividade simulada que se constituía em escrever uma carta para Fox, fornecendo sua opinião sobre o episódio apresentado.

Acertamos ao basear nosso trabalho na perspectiva crítica associada aos saberes de Moran (aqui, na verdade, temos: **saber sobre, por quê e sobre você mesmo** inter-relacionados), porém, quanto ao trabalho com os gêneros textuais, não foi possível saber como nesse caso a AP os abordou, pois este ponto não foi representado claramente nos diários (ver fragmento seguinte) e a presente pesquisadora não estava nessa aula para opinar a respeito.

Continuando com as atividades sobre o episódio dos Simpsons, para ajudar os alunos com a escrita da carta, eu coletei da internet duas notícias de jornais internacionais (*The Guardian* – UK – e *Vídeo ETA* – USA) as quais reportavam a polêmica que o episódio provocou entre ministros, presidente e povo brasileiros e trazia alguns comentários (positivos e negativos) tanto de nativos quanto de não-nativos. Os textos foram lidos e discutidos.

Quanto ao trabalho de discussão sobre cultura e dos estereótipos relacionados a nossa cultura, a atividade se nos mostrou significativa. Isso porque, quanto ao aspecto lingüístico, os alunos tiveram a oportunidade de ter o **vídeo script** do episódio que foi trabalhosamente elaborado pela AP e a presente pesquisadora, a fim de melhor evidenciar aspectos lingüísticos para os alunos, principalmente no que se refere ao conjunto lexical e expressões novas.

Outro fator considerável desse trabalho e que aponta para o conjunto teórico adquirido é a elaboração de uma carta pelos alunos que supostamente seria enviada para a Fox. Esta assinala os aspectos do gênero textual como ação social. Nessa corrente teórica, segundo Freedman and Medway (1994, p.3), os textos escritos podem ser concebidos como ações retóricas. Então, eles alegam que:

Os gêneros podem ser vistos retoricamente. Apenas quando há um reprocessamento nos estudos das composições, geralmente, de modo que pedaços de textos não sejam mais abstraídos de seus contextos, mas ao invés entendidos como estratégias para responder a leitores particulares dentro de contextos específicos, assim também os textos não são vistos apenas como tipos de textos, mas como engajamentos retóricos típicos a situações recorrentes.⁷⁰ (Freedman and Medway 1994, p.3)

Nesse respeito, a escrita é indicada como uma atividade social. Para esses autores (1994, p.11) “produzir um exemplo de um gênero não é apenas uma questão de gerar um texto com certas características formais, mas usar recursos genéricos para agir efetivamente sobre uma situação através do texto”⁷¹. Acreditamos ter, de forma simulada, representado essa ação social no contexto de sala de aula através da escritura de um gênero textual, principalmente por ressaltarmos para a AP, em algumas discussões, aspectos teóricos sobre o gênero como ação social.

Para finalizar, compartilhando das idéias de D’Andrade (1987), inferimos que no fragmento seguinte a AP, sabendo que o objetivo do semestre era proporcionar aos alunos experiências culturais, decide desenvolver suas aulas a partir desse princípio. Isso poderá ser visto em quase todas

⁷⁰ Tradução da autora: “Genres have come to be seen rhetorically. Just as there has been a rethinking in composition studies, generally, so that pieces of writing are no longer abstracted from their contexts but rather understood as strategies for responding to particular readers within specific contexts, so too have genres come to be seen not just as text types but as typical rhetorical engagements with recurring situations”.

⁷¹ Trad da autora: “producing an example of a genre is a matter not just of generating a text with certain formal characteristics but of using generic resources to act effectively on a situation through a text”.

as aulas, pois, segundo o autor, dadas intenções levam a dados tipos de ações e principalmente “o que é objetivado, desejado, planejado depende do que é conhecido ou acreditado ou entendido”. Sendo assim, a resolução da professora baseou-se em um objetivo (ensino de cultura / perspectiva intercultural) que possivelmente está sendo aceito, ou creditado, validado pela AP.

Na aula de hj trabalhamos com o episódio do desenho “The Simpsons” quando visitaram o Brasil. **Eu resolvi** trabalhar este episódio em aula pq desde o primeiro dia estamos discutindo sobre cultura (diferenças culturais principalmente) e nesse desenho foi perfeitamente retratado a idéia de alguns norte americanos sobre o nosso país.

Nesse sentido, pudemos inferir um certo grau de consciência e relevância do trabalho de pesquisa e ação, bem como o suporte teórico para a AP:

As leituras: ao ler os dois artigos que a P1 indicou, **eu me dei conta** da importância da abordagem de gêneros em sala de aula. É necessário fazer com que o aluno tenha consciência do que, como e pq ele lê. **Aprendi** que diferentes gêneros sendo trabalhados em sala de aula proporcionam ao aluno uma base para poder refletir e também criticar as maneiras com as quais o conhecimento e as informações são construídas e organizadas na língua em que eles estão estudando. Por enquanto, **tenho noção disso, mas tenho muito mais interesse em saber** como abordarei o ensino de gênero, que estratégias posso usar ao trabalhar uma crítica de filme, por exemplo.

Este fragmento é importante, pois ressalta a representação do discurso teórico adquirido quando ela menciona impessoalmente os aspectos abstratos ligados à teoria estudada. A perspectiva do aluno é ressaltada, porém está implicada, em função disso, a importância do papel do professor na elaboração de determinada prática. Percebemos, neste trecho, a necessidade de maior apoio e teoria pela AP, o que indicia que ela

ainda não está tão segura das maneiras de se estabelecer pesquisa e prática reflexivamente.

Verificamos em um primeiro momento que a crença da AP sobre o trabalho com gêneros textuais era algo desinteressante e não significativo para os alunos. Na seqüência, podemos verificar uma considerável mudança em suas crenças. Para D'Andrade (1987), “ver e ouvir certas coisas pode nos fazer acreditar em certas coisas”, ou seja, a nossa percepção de algo pode afetar a nossa crença em relação a determinado assunto. Nesse caso, a AP percebeu que o trabalho com gêneros poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e dialógico dos alunos, o que a fez acreditar na viabilidade do trabalho, aumentando o seu interesse a esse respeito. Como a linha de processos mentais de D'Andrade (1987) representa, temos uma relação da **percepção** → **crença** → sentimento → **desejo** → intenção → ação, estando assinalados em negrito os pontos envolvidos neste caso.

Posteriormente, ela cita novamente o papel do suporte teórico adquirido no sentido de fazê-la melhor entender o objeto do seu estudo e nesse ponto poder estabelecer de forma mais organizada e crítica o trabalho com textos em sala de aula.

Nesta aula **eu tentei abordar** o texto da prova (aula passada) como gênero. **Eu não tinha idéia de como fazer para tratar o texto como gênero, pois nunca havia trabalhado com editoriais**, mas de acordo com as leituras que fiz sobre como trabalhar o gênero num contexto social, eu tentei questionar os alunos sobre os próprios hábitos deles em relação aquele gênero. Fiz perguntas do tipo: Vocês têm o costume de ler revistas ou jornais? (mesmo que fossem nacionais), Vocês têm o costume de ler editoriais destas revistas ou jornais?, Vocês sabem a função de um editorial em uma revista ou jornal? Essa parte de questões “pre-reading” foram bastante proveitosas, pois os alunos participaram e deram exemplos.

Esse relato mostra a percepção (Ego-asserção cognitiva) da acadêmica de que inicialmente ela não sabia como lidar com um editorial, porém as leituras possibilitaram uma maneira mais adequada de agir (Ego-

asserção de ação), auxiliando na elaboração das questões de pré-leitura. Ela parte do contexto do aluno e considera as possíveis experiências desse aluno em relação a esse tipo de texto, para que o aluno, a partir de seu esquema textual, possa interpretar o editorial.

Isso reflete bem o pensamento de Hyon (2002) baseada em Godman a respeito da consideração do conhecimento prévio do aluno como auxiliar no processo de interpretação de um texto. Para ela (2002, p.122), “o conhecimento prévio é a chave para ajudar os leitores a antecipar e construir o significado: o leitor tem disponível e traz para sua leitura a soma total de sua experiência e sua linguagem e desenvolvimento do pensamento”.⁷²

AULAS 18 E 19:

A aula foi baseada em um editorial da Newsweek intitulado “We are all Americans” que retrata a super influência da cultura americana no mundo (perspectiva de cultura como conceito geral e comunicação intercultural).

Percebemos que é incontestável a relevância desse assunto no contexto de sala de aula no intuito de questionar maneiras de não se submeter, no sentido de perder a sua identidade, postura patriótica, em relação à cultura americana dominante, mas sim utilizá-la como um instrumento para seu crescimento sem necessariamente subordinar-se a ela (Moita Lopes,1996). Esse pensamento está de acordo com a visão de Rajagopalan (2003, p. 70) de que “é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine”.

Por meio do questionamento e da discussão sobre o assunto, queríamos evidenciar uma postura de resistência diante desse imperialismo lingüístico e cultural avassalador, visando um benefício instrumental maior

⁷² Tradução da autora: “background knowledge is key for helping readers anticipate and construct meaning: “The reader has available to him and brings to his reading the sum total of his experience and his language and thought development”.

em relação à aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira do que propriamente submissão a ela (Coracini, 1995).

Em outras palavras, devemos reproduzir professores de inglês críticos e acima de tudo comprometidos com o seu país, para que não possam ceder às tentações do imperialismo americano capitalista. Concordamos, até certo ponto, com Moita Lopes (1996, p.42) no sentido de não produzirmos professores colonizados. Para esse autor, a questão central do ensino de inglês é: “a preservação da identidade cultural brasileira do aluno, ou seja, uma exigência de se pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil”.

Na aula de hj foi trabalhada uma abordagem para um novo editorial da Newsweek: “We are all Americans”. **Gostei bastante desta aula tbm**, pois todos foram participativos, (...). Nas questões de “pre reading” **tentei** chamar a atenção dos alunos para o título e a imagem, o que gerou bastante discussão, pois a figura era do símbolo do McDonalds.

A aula foi elaborada colaborativamente de modo que as atividades de pré-leitura e pós-leitura objetivassem mais o desenvolvimento do pensamento crítico dialógico, a partir desse tema, do que questões de forma, em concordância com o pensamento de Miller (1994), ou seja, o foco está na substância, e não na forma. As ações nessa aula são apreciadas pela AP, principalmente em função das respostas e participação efetiva dos alunos.

A abordagem que tentamos dar para o texto tinha o propósito de, ao final da leitura e discussões, **os alunos tirassem alguma conclusão de tudo e tentassem achar alguma maneira de inserir essas novas informações no dia-a-dia e o que me deixou bastante aliviada e até feliz foi o que o A3 disse (em inglês):** “para nós (eu e a L – estavam só os dois em aula, pois o A2 saiu mais cedo para viajar-) que trabalhamos com educação (ela é professora substituta de matemática e ele faz licenciatura em física) é importante ter esse conhecimento para tentar passar aos nossos alunos e fazer com que eles reflitam o quanto, hj em dia, eles necessitam e são influenciados pela cultura

americana, até mesmo na educação deles, como, por exemplo, ter que ler livros em inglês e fazer cursinho...” Acredito que atin-gimos nosso objetivo....

A AP, neste fragmento, representa a idéia de um aluno que em sua opinião serviu para comprovar o resultado positivo, em seu ponto de vista, da atividade proposta em aula. É possível realmente perceber o caráter instrumental que o aluno demonstra no processo de aprendizagem da LE, ou seja, devemos usar a língua a nosso favor sem nos tornarmos um “homo coca-colens”, segundo a expressão de Rajagopalan (2003).

Podemos perceber ainda nesse trecho que a AP menciona a pala-vra “aliviada” em relação ao resultado obtido em aula. Isso indicia um cer-to desconforto, ou preocupação com os resultados de sua prática, pois ela não estava completamente segura de sua postura didática. Por isso, o alí-vio ao perceber que a prática utilizada foi acertada. Então, uma certa con-duta operacionalizada em aula produziu efeitos positivos, o que deixou a AP satisfeita. É possível admitir que, em função desse processo, ela con-fie mais nas suas estratégias de ensino, acreditando na eficácia deles.

AULAS 20, 21,22:

*Selecionamos o tópico educação por supormos que os alunos pouco soubessem sobre ele e tivessem interesse, principalmente, por que de acordo com o Needs Analysis alguns alunos tinham interesse em estudar fora do país (**perspectiva de cultura com c minúsculo e comunicação intercultural**).*

Com essa temática, novamente foi enfatizada a perspectiva inter-cultural (*knowing about*) estabelecida pela pesquisa, os questionamentos (*knowing why*), o enfoque no Brasil (*knowing oneself*) de forma comparati-va (Coracini, 1995). Em função de alguns materiais não serem autênticos no sentido de serem retirados de livros didáticos e/ou adaptados para o

trabalho de sala de aula, o trabalho com gêneros textuais autênticos não foi enfatizado.

Na aula de hj começamos a discutir um novo tópico: **educação**. Para introduzir o assunto, montamos uma lâmina com tabelas comparativas entre os sistemas educacionais americano e britânico. Ao apresentar a lâmina para os alunos, tentei sempre fazer o contraste com o sistema brasileiro, perguntando para eles quais eram as principais diferenças a partir da tabela. Em seguida, os alunos leram o texto (retirado de um livro didático). Na abordagem deste texto, tentamos fazer menos perguntas e ater-nos nos principais pontos discutidos. O tema era sobre as avaliações que os estudantes americanos e britânicos faziam para poder entrar na faculdade. Esse assunto rendeu bastante, pois o modo de ingresso ao ensino superior dos EUA e Inglaterra é realmente diferente do brasileiro.

Neste momento, a AP faz referência às leituras e aos benefícios da aquisição de conhecimento junto a sua prática. Acreditamos que um dos pontos mais importantes na aquisição teórica sobre os gêneros textuais seja primeiro saber o que é um gênero do discurso. E isso fica mais claro para a AP. Ela demonstra conhecer melhor o objeto de seu trabalho e assim ter melhores condições de explorá-lo.

Em relação à abordagem de gêneros, após as leituras sobre as concepções de Bakhtin **consegui** ver mais “claramente” o que é um gênero do discurso. As leituras têm sido bastante esclarecedoras e **eu estou tentando** inserir em aula o que tenho aprendido. Por exemplo, sempre ao final das leituras **pergunto** aos alunos o que eles farão com as novas informações que eles aprenderam ou **peço** por sugestões para melhoria do problema discutido, como nesta aula de hj. O problema era a questão do nosso vestibular ser uma prova de múltipla escolha (o que todos concordaram não ser uma forma de avaliação que realmente mostra o conhecimento e potencial do aluno) e **pedi** que os alunos dessem sugestões, então o H começou a articular sobre a possibilidade de fazer as provas no computador, **isso me deixou contente**, pois **vi** que eles tiveram argumentos e coisas novas pra discutir, pra usar no seu meio social (no seu contexto).

Nesse fragmento, a Ego-asserção cognitiva aponta o entendimento da AP em relação à teoria adquirida, resultando na modificação de sua prática. A sua nova conduta representada pelas asserções de ação provoca sentimentos positivos na AP, principalmente, em função da sua percepção, nesse exemplo, da argumentação utilizada pelos alunos.

Ainda nas discussões sobre pontos da educação, a AP declara a relevância da aprendizagem para a vida do aluno, no sentido de provocar mudanças ou pelo menos se articular, refletir sobre maneiras diferenciadas para a mudança — o que reporta um dos princípios de uma abordagem crítico-reflexiva. Benesh (1993, p. 547) ressalva que “em salas de aula que caracterizam um pensamento crítico, os estudantes são encorajados a participar ativamente, levantando questões de interesse nas suas vidas tais como trabalho, escola, habitação, casamento, como tópicos para exame em aula”.⁷³.

Já na aula 23, a AP trabalha com alguns textos autênticos sobre educação. Ela destaca que:

Em relação ao gênero, **eu explorei** a parte do artigo, que é um texto elaborado especificamente para aprendizes de inglês no site da BBC, porém **não mencionei** sobre os comentários, que é um fórum de discussão na internet. **Tentei** elaborar as questões de acordo com as teorias de Bakthin e com algumas questões de Daniel Chandler para elaboração de planos de aula. Os alunos identificaram rapidamente o tipo de texto, público-alvo e participantes do artigo, pois era bastante evidente e não tiveram muitos problemas com a parte da interpretação.

Nesse segmento, o discurso da AP demonstra uma relação da teoria com a prática de forma a fundamentar mais seguramente a prática de sala de aula. Comparativamente, podemos perceber que gradativamente a AP foi fortalecendo os laços da teoria de gênero e cultura tratadas nas reuniões com a prática elaborada.

Através desse fragmento, é possível inferir que realmente o conjunto teórico lido pela AP está auxiliando-a na composição de suas aulas. Também o trabalho colaborativo obtido através das reuniões está aprimorando sua prática de sala de aula.

Nas questões culturais, **eu sempre tentei** fazer uma conexão com o nosso sistema educacional. No *listening*, por exemplo, qdo as pessoas mencionavam as idades com que as crianças começavam a estudar em cada nível, **eu pedia** para que os alunos comparassem com o Brasil ou qdo algum teste era mencionado, **eu perguntava** se o mesmo tipo de avaliação ocorria aqui. Essas aulas foram bastante instrutivas, pois **eu mesma acabei** aprendendo mais sobre a cultura americana e inglesa, até mesmo australiana, onde os alunos esclareceram algumas dúvidas minhas, trazendo informações que eles já tinham (a M, por exemplo, que levantou uma questão importante ao meu ver: o fato de que os pais americanos estão cada vez mais preferindo que os filhos sejam educados em casa ao invés de irem as escolas. Isso trouxe uma boa discussão em uma das aulas e era algo que eu não sabia).

Essa passagem é interessante, pois revela a preocupação da AP em contrastar os aspectos da cultura estrangeira com a nossa cultura. As Ego-asserções de ação e estado representam o domínio e intenção objetiva da AP de ressaltar esses aspectos. Além disso, o processo de dialogia torna-se visível e colabora para todos os participantes da situação na aprendizagem de novos conceitos atrelados ao contexto educacional.

AULA 25:

Temática desenvolvida: comportamento e relacionamentos (perspectiva de cultura como conceito geral e psicologia evolucionária)

Ao desenvolver o tópico sobre relacionamentos entre homens e mulheres, a AP descreve o seguinte:

⁷³ Tradução da autora: "...in classrooms that feature critical thinking, students are encouraged to participate actively, raising issues of concern in their daily lives, such as work, school, housing, and marriage, as topics for class scrutiny"

De acordo com os resultados da análise dos interesses dos alunos, a maioria respondeu que gostaria de trabalhar com comportamento, hábitos e costumes de outras culturas, portanto resolvemos começar a discutir sobre comportamento, mais especificamente sobre relações amorosas, por isso discutimos sobre diferenças entre os sexos. Para introduzir o assunto, **eu preparei uma** transparência com a foto de um casal que parecia ter brigado. Ao mostrar para os alunos, **pedi para** que eles tentassem descrever a foto, o que gerou bastantes opiniões.

Esta aula envolve inicialmente o trabalho com uma imagem para que o aluno possa especular sobre possíveis pontos centrais da aula. Junto com a imagem, que foi focalizada, a AP anexou a letra de uma música que retrata os conflitos entre casais. O mais interessante é que ela “desconstruiu” um gênero autêntico (música) em um outro que também abrange o mesmo tipo de conteúdo como uma carta pessoal. Esse processo parece ter ocorrido intuitivamente. Mesmo assim, ele pode ser embasado em um conjunto teórico apropriado e perfeitamente justificado, pois, segundo Bakhtin (1997, p. 286), “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero” — sendo essa renovação, nesse caso, útil para o contexto de ensino e aprendizagem.

Eu “desconstruí” a letra de uma música (Someday – Nickelback) – **transformei** a letra em carta - que retrata o desentendimento de um casal. Ao analisar o gênero, **pedi** para que os alunos lessem e tentassem identificar os participantes e tipo de texto, o que eles fizeram com sucesso. **Fiz algumas** perguntas que encaminhavam os alunos a chegar à conclusão de que aquela carta poderia ser um outro tipo de texto: a letra em si. Foi interessante, pois eles não conheciam a letra da música e um dos alunos até tentou cantá-la com um ritmo diferente da original. Em seguida, eles assistiram ao clipe e comentaram.

As Ego-asserções de ação da AP que constataam uma prática criativa, objetivando introduzir uma nova temática em aula, mostram seu envolvimento com a prática que mesmo em processo intuitivo se adapta aos princípios teóricos consolidados na pesquisa.

Apontando os pontos culturais da atividade de classe, ela assinala que:

Nas questões culturais, **perguntei** aos alunos se esse tipo de comportamento, desentendimento entre homens e mulheres nos relacionamentos amorosos, era tão comum aqui no Brasil como em qqr outro país, o que não gerou mto contraste, pois eles só deram opiniões sobre suas próprias experiências.

O fato de não se ter conseguido gerar o contraste cultural em sala de aula a nosso ver é devido ao fato de que o processo intercultural aqui segue o vetor da semelhança no sentido de se trabalhar com aspectos culturais que remetem de forma ampla a todas as culturas. Isso remete à concepção de Moran (2001) de cultura como conceito geral e psicologia evolucionária, retratando aspectos mundialmente usuais. E isso, de certa forma, torna-se relevante, pois oportunizou a apresentação e discussão das experiências pessoais dos alunos. (saber sobre si mesmo, ver Moran, 2001)

A seqüência da aula já se incluía na aula 27, na qual a abordagem dos gêneros textuais foi realizada da seguinte maneira:

Para continuar com o assunto de relacionamentos, escolhi um texto (uma coluna na internet) que apontava as diferenças entre homens e mulheres. Este texto foi retirado de um site (askmen.com) no qual somente homens escrevem as colunas e dão dicas de relacionamento para outros homens. De acordo com as leituras que fiz e com as questões para elaboração de planos de aula (Daniel Chandler) que a P1 me forneceu, preparei as perguntas de pre-reading e post-reading e também preparei alguns exercícios mais específicos de língua, com a ajuda da professora orientadora pedagógica do Curso de línguas A.

Várias questões foram exploradas antes, durante e após a leitura do texto com o objetivo de detalhar o conteúdo e forma, contexto do autor e a relação com o contexto do leitor (aluno), para promover uma análise deveras completa do gênero textual em questão (coluna da Internet).

- Os alunos releam o texto e discutiram sobre as questões preparadas para a pós-leitura. Ao preparar as perguntas, tentamos fazer perguntas que gerassem bastante discussão (no bom sentido) entre os alunos. Por exemplo: Vc acha que se esta coluna tivesse sido escrita por uma mulher seria diferente? Em quais tópicos? Pq? Dessa maneira os meninos discordavam das meninas e a conversação pôde “fluir” bem, com todos alunos participando.
- As questões sobre os aspectos culturais tbm foram produtivas, pois os alunos relacionaram que problemas de relacionamento entre homens e mulheres não são exclusivos de poucas culturas, mas sim mundialmente. Todos concordaram que “briguinhas” e desentendimentos acontecem com qqr casal, em qqr canto do mundo. Foi bastante interessante, pois eles deram seus exemplos pessoais, de coisas que já haviam acontecido com eles. Fizemos perguntas do tipo: De acordo com o que o autor escreveu, quais são seus valores e crenças em relação aos relacionamentos entre casais? Se algum autor brasileiro tivesse escrito esta coluna, ela seria diferente? Qto diferente? Em que maneira? Pq?

Então, nessa abordagem os alunos lidam com questões de cultura geral, utilizando as suas experiências como argumentação e exemplificação de tal temática (Hyon, 2002). Na parte de aprendizagem lingüística, a AP trabalhou com a linguagem informal apresentada no gênero textual.

Tbm fizemos questões mais centradas na parte de expressões que o autor usa e faz com que o texto pareça mais uma fala do que uma “redação” ou que tipos de adjetivos ele usa para se referir às mulheres e homens. Questões de referentes tbm foram feitas, para lembrar os referentes.

Para complementar as discussões sobre essa temática, a AP trouxe um filme que retratava essa perspectiva trabalhada em sala de aula. Nesse sentido, ela apresentou uma crítica de filme, explorou lingüística e criticamente e forneceu a estrutura típica de uma crítica de filme para os

alunos. Após verem o filme eles teriam que reproduzir sua própria crítica. Acreditamos que trabalhar com um filme seja relevante, pois concordamos com Chi & Ishinara (2004, p. 31) que:

Um outro benefício de introduzir conteúdo autêntico através de filmes é que fornece um foco para discutir língua e cultura (...) Aspectos culturais do filme, tais como costumes e humor, ou culturalmente uso específico da língua, tais como expressões idiomáticas, podem ser discutidas com os alunos, ou os alunos podem exercitar seu poder de observação para indutivamente aprender um uso funcional da língua.⁷⁴

No que remete à parte lingüística, a AP afirma que:

Nas questões de pós-leitura, trabalhamos com adjetivação e referentes novamente e fizemos algumas questões de relevância cultural. O autor da crítica deixou bastante claro que odiou o filme e não recomendou a ninguém, então perguntamos: Vc acha que a idade, nacionalidade ou qqr outra característica do autor influencia na sua opinião? Todos foram participativos, respondendo que sim e alegando que críticas de filme não são as fontes mais confiáveis, pois o autor expressa somente o seu ponto de vista, é uma opinião mto pessoal. Todos os exercícios foram completados e os alunos ficaram curiosos para assistir ao filme na próxima aula.

Após assistirem ao filme, os alunos seguiam um *viewing sheet* que direcionava aos aspectos que seriam enfatizados em aula:

Nesta aula fizemos a discussão sobre as perguntas preparadas sobre o filme. Todos foram participativos e comparavam as situações dos atores principais com experiências próprias, fazendo um contraste cultural.

Novamente, temos a experiência dos alunos sendo trazida à tona em função das discussões interculturais, reafirmando os objetivos a que nos propusemos. Sendo assim, a partir deste trabalho colaborativo, foi

⁷⁴ Tradução da autora: "Another benefit of introducing authentic content through film is that it provides a focus for discussing language and culture (...). Cultural aspects of the film, such as customs and humour, or culturally specific use of language, such as idioms,

possível perceber as modificações gradativas na prática e maneira de conceber essa prática da acadêmica na aplicação de um trabalho crítico e dialógico em relação à cultura e gêneros textuais.

b) Identidades e relacionamentos

Nesta subseção, atentaremos aos aspectos em relação à identidade da AP representados em seu discurso, os quais, até certo ponto, influenciaram sua dinâmica em sala de aula. Também verificaremos como ocorriam os relacionamentos entre professor/aluno ou aluno/aluno ao se destacar uma prática intercultural em aula de LE.

Na verdade, tentaremos buscar as representações da AP com essa prática no sentido oferecido por Celani & Magalhães de representação como:

Cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) **expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular**. (grifos meus) Celani & Magalhães (2002,p.321)

Nesse quadro, o ambiente de sala de aula tende a conferir determinadas práticas e discursos que só podem ser efetivados qualitativamente no processo de interação aluno e professor. Essa formação discursiva específica imporá no professor, principalmente, um discurso e conjunto de valores e práticas que deverão ser perseguidas por ele, sendo que fatores pessoais/identidade/crenças podem interferir no desenvolvimento desse processo.

Dito de outro modo, Celani & Magalhães (2002, p. 321) asseveram que:

could be discussed with learners, or learners could exercise their powers of observation to inductively learn functional use of language”.

a escola e o sistema educacional formam uma instância de mediação de significações que estão relacionadas a certos modos de organizar-se, de agir, de pensar e, portanto, a discursos valorizados e/ou não-valorizados, quer na estrutura das relações interpessoais, quer na estrutura das tarefas acadêmicas.

A respeito das respostas dadas às atividades propostas em aula, a AP sentiu-se incomodada durante todo semestre com a questão da participação dos alunos. Em primeiro lugar, um dos focos de trabalho era permitir um ambiente para que o aluno discutisse sobre assuntos culturais, utilizando os conteúdos de certos gêneros textuais. Em segundo lugar, pressupõe-se que muita dialogia seria estimulada em aula e todos os alunos deveriam contribuir para isso, para que, definitivamente, as atividades funcionassem.

Acreditamos que esse era o pensamento da AP, mas algo a incomodava — mais precisamente, alguns alunos (dois em especial) perturbavam-na, pois não apresentavam suas respectivas idéias. A imensa maioria da turma era bastante comunicativa, porém por motivos de personalidade (inibição) associado à deficiência na fluência e precisão lingüística, esses alunos retraíam-se e não participavam tão intensamente quanto o esperado.

Digamos que tacitamente havia um problema de relacionamento professor/aluno que pôde ser detectado nos diários pela inquietação e angústia da professora em relação a esses dois alunos (vale destacar que isso não foi percebido pelos alunos). O fragmento seguinte mostra claramente essa incompreensão da AP em relação ao mau desempenho desses alunos:

Já o segundo grupo não teve um desempenho tão bom quanto o primeiro. Claro que não podemos comparar, mas eu esperava que, já que eles ficaram por último, tentassem fazer uma apresentação com a mesma “linhagem” dos outros: tentando expressar sua opinião e se esforçando para que os colegas entendessem. Reconheço uma falha minha: a segunda dupla era composta por dois alunos que não estão no mesmo

nível de fluência em relação ao resto da turma, talvez fosse melhor se eu tivesse escolhido as duplas e separado os dois mais comunicativos (da primeira dupla) e misturado com os dois da segunda. Mas mesmo assim, a aula foi produtiva. As apresentações renderam discussões sobre diferenças sociais e culturais para toda a aula.

Na Ego-asserção afetiva: ‘mas eu esperava ...’, percebemos o desejo da AP de que a exposição dos alunos fosse bem apresentada, ou seja, segundo D’Andrade (1987), um desejo pode ser satisfeito por uma ação, que, no nosso caso, corresponderia a uma apresentação ‘com a mesma “linhagem” dos outros’ colegas. É visível a intolerância da AP com o grupo mais “fragilizado” lingüisticamente. O seu desejo era de que as apresentações fossem ricas em ambos os grupos, que fossem da mesma “linhagem” como ela, de modo irônico, apresenta.

Somos levados a acreditar que a sua percepção da apresentação do grupo mais fraco é qualificada como desleixo, ao mencionar ‘se esforçando para que os colegas entendessem’. Isso sugere que os alunos deveriam ter ultrapassado seus limites de língua para estarem no mesmo nível dos outros, algo deveras impossível sem reforço extraclasse.

O problema só veio intersubjetivamente à tona quando em reunião a AP expôs o problema ao grupo de pesquisa e a sugestão obtida foi a de que os grupos deveriam ser misturados (fortes e fracos), para que os mais fortes ajudassem os mais fracos. Essa interferência foi exposta no diário e, por sua vez, está conectada ao discurso polifônico de Bakhtin (1997), na medida em que o discurso da AP trazia as vozes das pesquisadoras associadas ao momento da reunião.

O uso da expressão “mas mesmo assim” confere que, apesar desse problema, o objetivo da atividade tinha sido alcançado.

O processo discursivo e dialógico é bastante relevante para a sala de aula, pois professores e alunos são capazes de construir conhecimento, redimensionando o ensino, pois, conforme Dutra (2003, p.135), “os professores devem promover uma maior participação dos(as) alunos(as)

durante suas aulas, criando oportunidades para que possam (re)construir seus próprios significados, suas próprias idéias sobre si próprios e o mundo social em que vivem”. No próximo trecho, verifica-se que uma aluna, que dominava um dado assunto, pôde contribuir com os colegas adicionando novas informações, adicionando e construindo novas significações em aula (Souza, 1995).

... tudo correu bem e foi bastante produtivo, pois estávamos falando sobre a Austrália e uma das alunas que tinha um conhecimento maior sobre o país contribuiu bastante.

Ainda sobre o processo de relacionamento, constatamos novamente nos diários a insatisfação da professora com os dois alunos previamente mencionados em relação à participação em aula:

Eu realmente me sinto “atada” quando se trata da participação destes dois alunos em particular. Sinceramente não sei o que fazer para que eles tenham vontade de participar, pois creio que as aulas não sejam “boring” já que todo o resto da turma participa com claro interesse (os alunos que mais me entusiasmam são o H, a A e o T). Quando pedi a opinião do A2 ele deu a “desculpa” das faltas (td bem, mas poderia ter dado uma “opiniãozinha”, pois ele assistiu uma vez) e a L disse que concordava com a opinião do resto da turma.

É evidente a frustração da professora nesse caso, a sua crença de que as aulas estão sendo boas faz com que tal sentimento tome conta dela ao não obter a resposta desejada pelos dois alunos. Esse sentimento de frustração e inércia provém das reações negativas dos alunos em relação às atividades proporcionadas em aula. Ela admite não saber lidar com essa situação, pois acredita já estar fazendo o seu melhor (asserção cognitiva “... creio que as aulas não sejam *boring*/ chatas”, ela não vê alternativas para o problema).

Sem dúvida, essa situação nos aponta a concepção de Sadalla (1998) de que

...por mais que as estratégias de aula tenham sido planejadas, os conteúdos organizados de forma a promover a aprendizagem dos alunos, **a dinâmica do grupo, as relações interpessoais dentro da sala de aula podem alterar completamente o que havia sido planejado, obrigando o professor a buscar meios de resolver os eventuais problemas.** O docente serve-se, então, de sua **personalidade** e do conhecimento que tem sobre a sua sala de aula, muito mais do que do raciocínio ou de modelos de ação. (grifos meus) (Sadalla, 1998, p.28)

Então, é justamente na questão da impossibilidade de resolver o problema que a AP se fragiliza e se incomoda no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, faltou **reflexão na ação** (Leich & Day, 2000). Pelo exposto acima podemos hipotetizar que, na verdade, a preocupação da professora não é realmente com os alunos, mas sim com a sua imagem como professora. Isso está sendo afetado, pois em momento algum nos diários ela oferece uma tentativa de solucionar o problema, como se o problema fosse só o aluno: ele em um passe de mágica deveria tornar-se um aluno nota 10 para responder positivamente à prática proporcionada em aula.

No caso, acreditamos que uma possível solução seria, no aspecto lingüístico, ministrar aulas extras, porém os mesmos alunos em função de suas atividades normais de curso não as poderiam freqüentar. No que diz respeito à “possível” timidez, apontaríamos uma boa conversa entre professor e aluno, o que não aconteceu.

O entusiasmo que sente em relação aos três alunos representa o seu sucesso, o seu bom desempenho como professora, o que reforça a sua face positiva. Por outro lado, a situação criada em sala de aula pela insuficiência de desempenho dos alunos “mais fracos” deflagra um ato ameaçador à sua face positiva. Ou seja, emerge nela a crença de que não sabe lidar com o problema. Ela não se visualiza conseguindo estabelecer soluções viáveis para a insuficiência dos resultados observados, in-

comodando-se extremamente — o que evidenciaria, em seu ponto de vista, que ela não é uma boa professora.

Fiorin (2002, p. 175), ao discorrer sobre a teoria das faces, ilustrada na nossa situação de pesquisa, demonstra que

face é o amor-próprio do sujeito. Há uma face positiva e uma negativa. Aquela deriva da necessidade de ser apreciado e reconhecido pelo outro, é a boa imagem que o sujeito tem de si mesmo; esta advém da necessidade de defender o eu, é seu território.

Em um processo de autocrítica, sua face positiva acaba sendo ameaçada. Ocorre uma tentativa de destruição dessa face em função do problema evidenciado em aula.

Esse tipo de coisa me deixa um tanto que frustrada, pois gostaria que a turma toda participasse com o interesse nas alturas (sei que é exagero). Já percebi que esta turma tem três núcleos: o núcleo ativo (H, A e T, que dão sua opinião com vontade de que todos saibam e alguns até discordem, que falam sem medo de errar — até erram bastante, mas vale a intenção — e que se mostram interessados por uma variedade de assuntos); o núcleo do meio (M e A3, que dão sua opinião tímida, com um pouco de dificuldade, mas expressam seu ponto de vista. A M reluta com o inglês, algumas vezes me pedindo para contar algum fato em português, o que me deixa “confusa”, pois a menina fez intercâmbio por toda Europa, passando até pela Inglaterra. O A3 eu notei que é quietão) e, finalmente, o núcleo passivo (L e A2, que são os dois tímidos da aula, porém eu noto que o problema não se resume apenas em timidez. Acho que os dois não têm conhecimento de língua o suficiente para acompanhar o passo da turma, o que acaba os deixando mais atrasados e a mim, louca!).

Nesse relato, podemos alegar que o desejo da AP é participação intensa dos alunos, mesmo cometendo alguns erros, o importante é que falem. Contudo, se isso não acontece, o sentimento de frustração a invade, deixando-a bastante angustiada. Podemos supor que caso ela sou-

besse como resolver o problema, obtendo resultados positivos em relação à ação, ela se sentiria mais confiante e não tão inquieta em relação a isso. A maneira como classifica os alunos é interessante, pois mostra o seu processo de reflexão, avaliação e qualificação sobre as atividades em aula. Vale ressaltar que, ao longo do semestre, essa configuração se modificou, pois dois alunos comunicativos a aluna A e o aluno T desistiram, sendo que a aluna M e o aluno A3 ocuparam essas posições de alunos comunicativos. Aqueles que antes eram quietos, agora são os falantes. Isso pode revelar a insegurança de certos alunos diante de colegas mais comunicativos e exibicionistas, o que pode intimidar um pouco determinados alunos.

Segundo Richter (2000), fatores psicológicos como idade, inteligência, aptidão, personalidade, estilos de aprendizagem e atitudes socio-culturais podem influenciar na aprendizagem de uma segunda língua pelo aluno. No nosso caso, fica claro que a inibição associada a um estilo de aprendizagem diferenciado provocava a não participação desses alunos.

Esclarecendo o termo inibição, Richter (2000, p. 107) postula que:

Este fator se articula com os mecanismos de defesa contra ameaças à auto-imagem, ativados a partir da puberdade. Tem relação inversamente proporcional à auto-estima: quanto maior a auto-estima, menor a inibição (e maior a espontaneidade); quanto menor a auto-estima, maior a inibição (e menor a espontaneidade). A inibição influi negativamente na aprendizagem de línguas.

Sobre o relacionamento da AP com as pesquisadoras, notamos que o trabalho colaborativo da PA ajudou a professora no trabalho com cultura associado a gêneros textuais:

Desta vez me senti mais confiante ao trabalhar com este editorial, pois a aula foi preparada com a Pesquisadora 1 e ela me ajudou a esclarecer e discutir certas coisas, assim é bem

melhor. E tbm já havia usado aquele outro texto como “cobai-a”, portanto, este foi mais tranqüilo.

O fato de ter trabalhado e discutido previamente sobre a preparação do trabalho com um editorial proporcionou mais segurança, fazendo com que ela dê validade para esse tipo de trabalho colaborativo. Segundo Bastos & Grabauska (2001, p.15), “se for planejada, vivida, auto-refletida e refletida colaborativamente-, a investigação-ação educacional, (...), pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando novas ações”, ações essas que serão realizadas mais seguramente por aqueles que a desempenham.

Adicionalmente, a professora ressalva a importância desse trabalho para os professores e, principalmente para professores em formação ao discorrer sobre questões de reflexão e ação, asseverando que refletiu, aprendeu e, conseqüentemente, cresceu em seus parâmetros de ensino.

Ao longo deste básico, eu gostei, aproveitei e, principalmente, apreciei mto a ajuda da Pesquisadora 2 e Pesquisadora 1. Esse trabalho me fez perceber que é sempre necessário e importante refletir sobre o que é feito em sala de aula e saber o efeito que um professor tem sobre seus alunos. Isso me fez pensar que o trabalho que fiz com vocês deve ser levado para frente. Sem o apoio das leituras teóricas e as reuniões, eu não saberia como lidar com as situações que surgiram e não teria aprendido, e também crescido, com o conhecimento das duas. Obrigada.

Notamos que a opinião da AP sinteticamente resume o que Sadalla (1998, p.36), baseada em Webb, afirma sobre um professor reflexivo: “o professor deve ser auxiliado a se reconhecer como um profissional autônomo, cujo conhecimento é influenciado por suas experiências e por suas reflexões a respeito delas”.

Ainda sobre relacionamentos, e principalmente, sobre o relacionamento aluno versus aluno, o seguinte fragmento demonstra um bom e-

xemplo de colaboração entre os alunos, ou seja, os mais “fortes” auxiliando os mais “fracos”:

Continuando a aula de segunda-feira: os alunos r leram o texto e eu tentei novamente fazer as perguntas de abordagem do texto, o que gerou uma certa “polêmica”. Ao pedir que a aluna L participasse da discussão, ela (mais uma vez) disse não ter opinião e isso fez com que um dos colegas tentasse ajudá-la. Ao ver que os próprios colegas perceberam a necessidade de ajudar os “mais fracos” fiquei satisfeita, pois acredito que um ajudando ao outro, eles consigam melhorar seu desempenho.

Esta aula foi interessante, pois evidenciou a manifestação solidária entre os alunos. O colega começou a questionar a aluna L, fazendo com que ela se esforçasse para responder a questão, a auxiliando de certo modo na elaboração da resposta.

c) Relações de poder, status e valores

Este item é relevante, pois evidencia que por mais dinâmico, amigo, criativo que um professor possa ser, de certo modo, ele sempre é visto pelos alunos como o detentor do saber, ou melhor, como uma autoridade. O ambiente de sala de aula, e principalmente, o de LE, pode tornar-se um ambiente de tensão, por envolver a face dos participantes em questões de aprendizagem e, principalmente em relação à exposição oral ou escrita dessa aprendizagem para o professor ou colegas. O próprio professor vê-se, em muitos casos, como uma autoridade, o que acreditamos não ser problema quando não produz em sala de aula relações de poder exageradas, agressivas ou, principalmente, problemas na aprendizagem do aluno.

No caso da presente pesquisa, em uma das aulas, a professora sente o peso desta, em sua visão, autoridade, de seu questionamento intensificado em relação a um aluno:

Eu percebi que um aluno da segunda dupla sentiu-se um pouco “coagido” no momento em que eu dirigia as perguntas a ele, tentando ajudá-lo a falar e corrigindo seus erros. Acho, até mesmo que ele saiu mais cedo da aula por esse motivo.

Vale destacar que esse aluno é um dos quais “incomodava” a professora por não se comunicar efetivamente em aula. Tentando fazer com que o mesmo falasse, ela passa a questioná-lo intensamente, como ela mesma afirma, ela coage o aluno a falar na tentativa de obter um retorno dele. Observamos aqui, contrariamente ao que foi mencionado nos outros fragmentos, uma tentativa de solucionar o problema da não comunicação. Tentativa essa que parece não ser aprovada pela professora e, em sua concepção, pelo aluno. A sua percepção da retirada do aluno pode evidenciar, um certo sentimento de culpa, ao coagir uma pessoa fragilizada, mas é claro, isso não passa de especulação, pois, na verdade, nunca saberemos por que o aluno saiu mais cedo naquele dia.

De maneira simples, podemos pelo discurso apresentado perceber as relações de poder apontadas significativamente. Isso nos remete ao pensamento de Fairclough (2001, p.94) de que “o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

Na aula seguinte, como veremos no fragmento, o aluno fala, impressionando a professora.

Muitos deram suas opiniões e até mesmo o aluno que, segundo minha “impressão”, sentiu-se coagido foi bastante participativo, pedindo para ler suas respostas e dando suas opiniões.

Em relação a esse mesmo aluno, podemos constatar que, em certa aula, ele sente-se mais seguro e ‘por livre espontânea vontade’ falou o que deixou a professora contente.

Todos (os três: A2, L e A3) foram participativos e quando pedi que cada um desse sua opinião sobre os EUA, esqueci de pedir para o A2 falar e ele, voluntariamente, começou a dar sua opinião. Isso me deixou contente, pois eu me esqueci e mesmo assim ele quis falar, não precisei PEDIR para que ele falasse.

Uma questão muito interessante e que pode tentar explicar essa não comunicação efetiva desses dois alunos em aula seria o fato de se sentirem intimidados, inseguros, inibidos em relação aos colegas, pois em ambientes em que os mais falantes não estavam em aula, eles comunicavam-se mais livremente.

Gostei bastante desta aula tbm, pois todos foram participativos, em especial a L e A2, já que desta vez os mais falantes não estavam em aula (só o H).

Isso pode ser confirmado, pois, ao enfrentar um ambiente mais informal de conversação, o aluno A2 comunica-se acrescentando informações relevantes para o contexto do diálogo.

Não teve aula, pois choveu mto forte. Os dois alunos que foram (H e A2) quiseram ficar um pouco em aula conversando (informalmente) sobre as notícias recentes: a prisão de Saddam Hussein. Achei ótimo que os alunos quiseram praticar a conversação fora do ambiente "aula", pois conversamos como se estivessemos falando entre amigos e não aluno e professor. O A2 até me surpreendeu, pois falou bastante e contou algumas novas notícias que não sabíamos, foi bastante satisfatório.

Esse fragmento comprova que as relações de poder professor/aluno podem interferir na maneira como o aluno apresenta o seu *output* lingüístico. Cabe ao professor, então, amenizar ou dissimular de maneira adequada essas relações para prover um ambiente de harmonia, não tenso para o aluno. Mas para isso, o professor deverá, primeiro, ter

consciência, perceber esse problema, para depois agir apropriadamente para resolvê-lo.

Como síntese do que pudemos discutir, a fase de intervenção pode ser diagramada da seguinte forma:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRENÇAS INFERIDAS
<p>PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO</p> <p>E</p> <p>MODELO CULTURAL DE PROFESSOR</p>	<p style="text-align: center;">Início da pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Trabalhar com gêneros não é significativo para a aprendizagem. ☺ Os alunos não gostam de trabalhar com textos em uma perspectiva crítica. Eles não têm interesse, nem entusiasmo. ☺ Trabalhar com textos em uma perspectiva de leitura crítica provoca insegurança. <p style="text-align: center;">Durante a pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ Discutir com os alunos sobre o conceito de cultura pode embasar atividades em sala de aula. ☺ Textos com conteúdo cultural de LD podem servir para o ensino de uma LE. (perspectiva intercultural). ☺ Textos autênticos orais ou escritos são significativos na condição de serem artefatos culturais passíveis de serem explorados em aula. ☺ Fatos marcantes e contemporâneos servem como forma de discussão dos novos padrões culturais estrangeiro. ☺ Imagens, materialidade lingüística apontam significados culturais nos gêneros textuais. ☺ Estereótipos servem como ponto de análise crítico-reflexivo. ☺ O professor deve considerar a opinião dos alunos, bem como o ensino de cultura. ☺ Aulas produtivas envolvem discussões interculturais. ☺ Esquemas de pré-leitura, leitura, pós-leitura auxiliam o professor na didática de aula e o aluno no entendimento global e pormenorizado do texto. ☺ Deve-se abordar o conteúdo cultural do texto associado à língua e ao hipertexto oferecido para o entendimento completo de um gênero de texto. ☺ Trabalho crítico com vídeo rende discussões interculturais em aula. ☺ Elaboração de material sem ser necessariamente autêntico pode ser útil para o ensino de LE. ☺ Perspectiva crítica comparativa intercultural serve de instrumento para a aprendizagem. ☺ Aprendizagem de língua e cultura não advoga submissão ou imperialismo lingüístico. ☺ Trabalhar com gêneros textuais é relevante, pois oportuniza reflexão a partir dos conteúdos, conhecimentos socioculturais, esquemas macroestruturais, ... ☺ Alunos são importantes para o processo de aprendizagem dialógico em função das informações adicionais que oportunizam nas discussões. ☺ Os saberes de Moran (2001) são instrumentos eficazes na experimentação cultural em sala de aula. ☺ A perspectiva da terceira cultura de Kramsch (1993, 1998) é significativa para o ensino cultural. ☺ Enfatizar trabalhos de escrita na perspectiva do gênero como ação social é relevante no sentido de simular ações retóricas em aula. ☺ Suporte teórico auxilia na prática de ensino.

	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Filmes contribuem para o ensino de LE. ☺ Professora também aprende com os alunos (dialogia).
<p style="text-align: center;">IDENTIDADES</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">RELACIONAMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Todos os alunos devem participar intensamente da aula. ☺ Alunos podem auxiliar uns aos outros na aprendizagem de aspectos culturais através de seus conhecimentos. ☺ Alunos tímidos ou mais fracos podem comprometer a dinâmica da aula. ☺ Trabalho colaborativo de elaboração de aula oferece segurança ao professor inexperiente. ☺ Reflexão, pesquisa e ação colaborativa auxiliam no aprimoramento docente.
<p style="text-align: center;">RELAÇÕES DE PODER</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Questionamentos, apoio ou correções em demasiado pode coagir os alunos. ☺ Alunos mais comunicativos/exibicionistas intimidam os mais tímidos. ☺ Contextos informais facilitam a conversação na língua inglesa no sentido de que professor e aluno desempenham os mesmos papéis, não ocorrendo relação de poder direta, ou de autoridade de um sobre o outro.

4.3. A FASE DE PÓS-INTERVENÇÃO

A fase de pós-intervenção realiza-se após o trabalho de reflexão-ação em equipe e consiste basicamente em um balanço retrospectivo do que possa ter mudado ou não, significado algo ou não para a AP nesse período. Metodologicamente, caracteriza-se pela realização de uma entrevista verificatória no sentido de colher as representações finais da acadêmica a respeito do desenvolvimento e prática estabelecida pela pesquisa, principalmente sobre o trabalho com cultura e gêneros textuais.

a) Produção de conhecimento e modelo cultural de professor

No que remete à questão do **ensino de cultura**, confirmamos através dessa entrevista que a cultura de aprender à qual a aluna foi exposta quando aprendiz não possibilitava uma prática que envolvesse cultura. Então, existia uma grande tendência de que em sua prática de ensino isso também ocorresse. Essa condição evidencia a desconsideração do ensino cultural: a AP realmente não abordava cultura em sala de aula. Isso pode ser confirmado pela análise dos seguintes fragmentos:

É ... assim... de ensino **eu nunca pensei**, sobre ensinar cultura, sobre trabalhar com cultura, por que a única vez que nem eu falei na [entrevista] da P2 que a gente viu de cultura foi aquele trabalho que a gente fez sobre o dia de “Ação de graças”, que a gente pesquisou mesmo (P1: no segundo grau), é no segundo grau, como é que eles faziam, para passar o dia, que que era, aquilo foi bem ...**eu achei legal**, interessante, daí a partir disso **eu comecei a me interessar** mais nos costumes, assim, **eu lembro que** eu era interessada no inglês, mas em aprender a língua não em saber como que eles se comportavam que que eles faziam, nisso eu comecei a prestar mais atenção, **mas em ensinar cultura eu nunca tinha pensado por que nunca tinha sido ensinado para mim também.**

Fica evidente que a sua experiência como aluna influencia nas suas crenças sobre o ensinar. Inicialmente, ela desconhecia a possibilidade de fornecer um ensino cultural/intercultural significativo, e dissociava a língua da cultura. Porém, a única experiência vivenciada foi validada por ela (**perspectiva de cultura com c minúsculo**). A partir de D’Andrade (1987), podemos evidenciar que a sua percepção sobre a qualidade de uma dada atividade desperta um certo interesse nesse tipo de atividade, fazendo-a acreditar na validade dela (percepção→sentimento→crença). Por ter sido uma experiência pequena, em comparação com outros métodos usados por sua professora, a AP não o assimila fortemente a ponto de desconsiderar, em um primeiro momento, o ensino de cultura.

Abrahão (2004, p.132), baseada em Prahbu (1990), assegura que a cultura de aprender de um professor pode certamente influenciar nas suas crenças de ensino. Para a referida autora,

a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode originar de diferentes fontes: **de sua experiência enquanto aprendiz**, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes em sua aprendizagem; de experiências anteriores de ensino; de exposição a diferentes métodos; da opinião que se tem do trabalho de outros docentes e, ...

Em relação à sua prática, a AP afirma:

Antes... destacar não...a gente falava alguma coisinha...**eu lembro** até quando tu começou a falar de cultura para mim que tava no B4 que tinha aquele texto das mulheres...(eu me lembrei agora) que **eu comecei** a me ligar mais, mas não explorava como **eu aprendi** que deve ser explorado, mas não era explorado.

Este fragmento é importante, pois ressalta a dialogização (Bakhtin, 1997; Blatyta, 1999) como forma de aquisição de conhecimento, de constituição discursiva, o que conecta com os princípios da pesquisa-ação. O texto a que ela se refere, na verdade, representa uma atividade de um livro didático, o qual trazia imagens de mulheres em profissões e situações inusitadas, caracterizando uma mulher moderna (perspectiva de cultura como construção dinâmica entre as pessoas).

Na época— primeiro semestre de 2003 — a presente pesquisadora informalmente observava as aulas da aluna-professora com o objetivo de conhecer melhor didaticamente o sujeito da pesquisa. Naquele contexto, a AP deteve-se na atividade lingüística sem explorar as figuras que eram tão importantes para se desenvolver uma discussão sobre o papel da mulher na nossa cultura atual, ou também a condição da mulher em uma perspectiva intercultural.

Podemos verificar que as Ego-asserções cognitivas remetem a períodos passados, os quais representam os momentos de pré e intervenção na pesquisa, nos quais a aluna passa a sentir a influência e a refletir sobre os processos sobre o ensino de cultura. Eles também remetem a um período em que se verifica a ausência da reflexão e exploração de assuntos culturais.

No trecho seguinte, percebemos pelo discurso da AP a sua modificação no que diz respeito à importância e à relação entre língua/ cultu-

ra/comportamento. Ela destaca também o papel da universidade como formadora e modificadora das concepções de seu alunado:

...agora **eu mudei completamente** o que **eu pensava** tanto que agora que **eu comecei** a fazer cultura da língua inglesa que **eu mudei** mais ainda, **a gente começou** a estudar bem aprofundado que **a gente vê** que se tu aprende uma língua não tem como tu separar ela da cultura, por que uma língua é composta através da cultura do povo, o jeito que eles falam, que eles vão se comportar se comunicar é cultural. Eles podem falar contigo gritando e pode ser normal, ou quando falando bem baixinho separado, longe é cultural, tanto faz.

Neste quadro, ela coloca que a ação (Ego-asserção de ação) e a percepção (Ego-asserção-cognitiva) de novas concepções teóricas e práticas resultaram na mudança de suas crenças. Seus pensamentos (Ego-asserção cognitiva), ou seja, suas crenças, em sua opinião, foram modificadas (Ego-asserção de estado) tanto pela participação na pesquisa como também pelo apoio teórico oferecido dentro do curso de Letras. Ela reconhece que a relação língua-cultura é essencial no ensino de LE (Moran, 2001; Kramsch, 1993 e 1998).

Ao ser questionada a respeito da relevância de um ensino reflexivo sobre cultura para os alunos, ela menciona que:

... **acho** que depois eles pegaram o jeito, se acostumaram e tavam discutindo bem sobre isso, bastante sobre isso, **acho** que foi bem relevante para eles, para eles refletirem e pensarem, eu via pelas opiniões deles que eles tavam refletindo, fazendo contraste.

Constatamos que o uso da Ego-asserção cognitiva (eu acho) representa essa crença de que os alunos estavam, na medida do possível, refletindo e discutindo através das atividades propostas. Na visão da AP, parece-nos que os princípios do pensamento crítico dialógico (Benesch, 1999) e de leitura crítica (Wallace, 1992, Brandão, 2003) foram apre-

sentados em sala de aula. Essa nova prática possibilitou um espaço para criticidade, sendo relevante para os alunos. Ao retratar sobre a relação da sua experiência e as respostas dos alunos sobre ensinar cultura, bem como o seu novo pensamento em relação ao trabalho reflexivo e dialógico com textos, ela assegura que:

→ Com certeza, mas é óbvio, nunca mais **eu vou trabalhar** de um jeito que **eu trabalhava** meio que assim, meio que deixando de lado, trabalhando só a língua, não dando tanta ênfase, agora é totalmente diferente **eu posso muito** bem abordar a língua através da cultura, trabalhando os costumes de um povo uma coisa assim.

(P1: E tu acha assim que o fato de ter sido bom para ti, não é em função desse feedback dos alunos, bom para eles também?)

Claro, com certeza, se **eu tivesse** tido uma turma que não tivesse me oferecido isso, tivesse trabalhado assim ah tanto faz, não quero falar sobre isso, **eu não ia gostar** ia ser decepcionante para mim. Mas **eu gostei**.

→ ... as aulas podem ser muito mais interessantes, **eu não preciso** trazer exercícios que o aluno tenha que completar tal coisa, sendo mecânico, eu posso trazer uma aula de discussão através de um texto de alguma coisa, **eu posso fazer** a turma muito mais participativa, ela vai ficar muito mais ativa em aula do que antes.

Fica claro, neste fragmento, que a AP apreciou a nova prática, de certa forma, excluindo aqueles princípios tradicionais que valorizavam mais a forma da língua em aula. A resposta positiva dos alunos serve como motivação para ela, dando credibilidade ao seu trabalho. As suas intenções e ações agora serão diferenciadas, seguindo os princípios de um ensino baseado em textos com conteúdos culturais significativos para proporcionar discussões em aula.

Ao ser questionada sobre a relevância da teoria dos saberes de Moran (2001) no estabelecimento de uma experiência cultural em sala de aula, ela garante que:

...o que **a gente fez** em aula, **a gente dava**, por exemplo, “sabendo sobre” **a gente dava** informação para o aluno, trazia algum texto, algum listening, um vídeo, até na prova **eu trouxe** um videozinho da entrevista, daí, a partir dali eles tinham a

informação, depois daquilo eles iam começando a discutir, daí já era “sabendo por que” né, eles já tinham tido o background daí começaram a discutir sobre aquilo e foi fluído.

(P1: e tu acha que isso se encaixou, desenvolveu legal?)

Desenvolveu sim, tanto que **a gente baseou** todas as aulas nesse esquema assim né, **a gente foi** seguindo.

Neste fragmento, as Ego-asserções são na maioria de ação, concretizando a efetivação de uma prática que tomou como parâmetros as concepções de Moran (2001) sobre o ensino de cultura.

No questionamento em relação aos **gêneros textuais**, a AP destacou o que, de certo modo, já analisamos na fase de intervenção. Ao retratar sobre seus primeiros contatos com o trabalho com gêneros, ela afirma:

... **a gente tinha** vários gêneros dentro de um livro, **eu achava** meio estranho trabalhar daquele jeito por que num livro tinha diversificados gêneros, uns eram bem diferentes do outro, tinha uma receita e um site de ciência popular no mesmo semestre, mesmo conteúdo ali, **eu achava estranho**. E **eu achava** que os alunos meio que não gostavam, **eu via** que eles não participavam em aula, ficavam retraídos, **eu não sei se é** por que era o jeito que **eu tava** ensinando, por que **eu não tinha** nenhuma base para aquilo, **eu não tinha** lido nada, então **eu tava só ali mostrando pra eles**, **eu não aprofundava muito então eu achava que não funcionava trabalhar com diferentes gêneros textuais**. Eu achava que era ruim, não gostava.(...) **eu acho é que por que eu não conhecia para mim era uma coisa desconhecida, eu nunca tinha ouvido falar assim “gêneros textuais”, claro que na escola a gente trabalhava diferentes gêneros, mas nunca foi especificado para mim e aqui na faculdade também ainda não tinha sido especificado, eu não trabalhei** em nenhuma matéria sobre isso né, então **eu não sabia e eu achava** estranho e **não conhecia**

É possível perceber que aparentemente a AP dispunha de um material diversificado e adequado para discorrer sobre questões textuais, porém o despreparo e o estranhamento com uma prática apenas descritiva sem explorar detalhadamente aspectos necessários sobre os textos — como a situação de ação de linguagem, as condições de produção e o

conteúdo temático, a arquitetura interna do texto (Bronckart, 1999) — fez com que ela e os alunos andassem por caminhos desconhecidos, inseguros de seu ensino e aprendizagem. Ela ressalva que quando aluna não foi exposta a esse tipo de prática, e que mesmo na faculdade (por estar ainda em semestres iniciais) não havia aprendido como explorar detalhada e criticamente um texto.

A maioria das Ego-asserções mencionadas anteriormente são cognitivas, representando essa percepção, crença e conhecimento inadequado, principalmente pela falta de apoio teórico e prático no trabalho com determinados gêneros textuais. Essa inadequação, em nosso ponto de vista, representa um processo normal passado pela AP, em função de ser uma professora em formação, a qual estava tendo seus primeiros contatos com novas práticas e iniciando um processo de ruptura com princípios tradicionais.

Ela aponta, no fragmento seguinte, que a pesquisa foi relevante na mudança de seus conceitos. Ela diz “mudei meus conceitos”, porém sabemos que a mudança, para ser realmente considerada, precisa se apoiar em evidências obtidas ao longo do tempo. Em outras palavras, teríamos que ter certeza que sozinha ela está melhorando, aprimorando-se, pesquisando e agindo tomando como princípios esse estímulo inicial.

Acreditamos que a pesquisa foi muito importante para a acadêmica no sentido de lhe mostrar o caminho, de sensibilizar para uma prática que se continuamente contextualizada e aprimorada será efetiva e significativa. Percebemos que ela realmente chega a dar validade para o trabalho que aborda cultura a partir de textos autênticos em uma perspectiva intercultural e crítica. Resta-nos esperar que ela o domine e o utilize beneficamente nas suas experiências escolares, mas isto já ultrapassa os limites e os objetivos do presente trabalho.

De cultura é óbvio que **eu vi que** era complementar, que era necessário, trabalhar cultura não tinha como deixar de fora, então isso me acrescentou bastante, e **eu mudei** meus conceitos. O de gênero dá **eu mudei** também totalmente que antes **eu achava** ruim, mas **eu mudei** totalmente, que a gente trabalhando uma leitura crítica dentro do gênero se a gente fazia perguntas de antes de ler o texto, depois de ler o texto, aquilo ali a gente tava trabalhando com leitura crítica que foi **quando eu adquiri** conhecimento também durante a pesquisa.

Sendo assim, a sua percepção inicialmente negativa (Ego-asserção cognitiva) a respeito de uma dada prática foi modificada (Ego-asserção de estado), fazendo-a ver as coisas de modo diferente. Nesse sentido, suas crenças se configuram diferenciadamente em função de novos métodos e teorias (Barcelos, 2001). Nesse contexto, a AP englobou novas maneiras de conceber o trabalho com cultura e textos, conferindo a ele um caráter de indispensabilidade.

Este pensamento leva a acreditar que ela, agora com as maneiras viáveis de se abordar um texto, sente-se melhor, confia no seu trabalho e o aprecia, agora ela possui as ferramentas para bem operá-las. É nesse sentido que acreditamos que o trabalho com gêneros textuais não é algo fácil, principalmente, no início da carreira. Somente depois de muita experiência refletida é que, em graus variados, o dominamos.

Para ela, esse conhecimento de leitura crítica, o estímulo à reflexão, os esquemas de pré e pós-leitura auxiliam bastante na maneira como o professor pode abordar um texto.

Elas [práticas de leitura crítica] auxiliaram a minha prática em relação a gênero e cultura, claro, por que é difícil tu trabalha um gênero sem ter uma leitura crítica, se tu não for ter uma leitura mais, ah, como é que eu vou dizer, aprofundada daquele texto tu não vai criticar e não vai sabe que, não vai refletir.

É neste sentido que acreditamos que trabalhar com um gênero de texto é algo difícil: sem suporte teórico certamente fica difícil saber o que

deve ser feito. Cope e Kalantzis, comentando sobre Kress (1993, p. 22), discorrem que:

o gênero é um termo útil para entender o que os textos fazem e como eles fazem. Ele argumenta a favor de um conceito de gênero no qual a gramática produz significados de importância social e cultural. Este tipo de gramática, ele afirma, precisa focalizar na função dos textos e, portanto, conta com categorias sociais para explicar os textos. 75

A partir dessa concepção de texto, torna-se clara a complexidade e amplitude de sua abordagem.

Ao avaliar os pontos positivos e negativos da pesquisa, bem como a sua adaptação a esse trabalho, ela argumenta que:

Olha, assim, **eu não sei** se teve aspectos negativos, negativos, ah tem coisas que **eu não tava** tão bem preparada para aquilo ali, principalmente os primeiros textos, os iniciais ali, depois que **eu comecei a ler**, saber; depois que eu já comecei a ler mais, os últimos já tava mais tranqüilo, gostei bastante da crítica do filme também que foi o último mesmo que a gente fez, já os primeiros **eu acho** que foi assim, mais pelo fato de **eu não ter tanta** leitura no início, mas depois foi mais tranqüilo, acho que mudar, **eu acho que** não precisaria mudar nada para acrescentar mais coisas, agora com mais leitura, com mais coisas, mais aprimorado do que a gente tá agora, mas mudar **eu acho que** não precisa mudar nada, **eu gostei** dessa linha que a gente seguiu, **eu acho** que foi legal.

As Ego-asserções cognitivas e afetivas indiciam que a AP apreciou o trabalho, não evidenciando aspectos negativos, ou por não tê-los percebido, ou por não querer confessá-los. Obviamente, alguns problemas ocorreram, as coisas poderiam ter sido bem melhores, todavia acreditamos que com as condições a que estávamos expostos pudemos, na medida do possível, realizar um bom trabalho.

⁷⁵ Tradução da autora: "genre is a useful term for understanding what texts do and how they do it. He argues for a concept of genre in which grammar makes meanings of social and cultural significance. This sort of grammar, he says, needs to focus on function in texts and thus draw on social categories to explain texts".

b) Identidades e relacionamentos

Comentando sobre a relevância das leituras e do trabalho colaborativo (Kemmis & Mc Taggart, 1988; Burns, 1999, Blatyta, 1999) estimulado pela pesquisa, a AP comenta:

Com certeza, imagina se eu não tivesse feito as leituras de novo, eu não ia, eu não ia pegar um texto trabalhar aquela interpretação básica, que aquela coisa de novo; Maria foi à feira. Onde é que foi Maria, pra quê isso?pra quê não aprofundar mais né, procurar saber mais, as leituras ajudaram nisso. Com certeza na prática social, o contexto, sabe o que que o autor, por quê que se um homem escreveu aquele texto, se uma mulher tivesse escrito, como que ele seria diferente, como que ela faria agindo ali, sendo de 20 anos ou de 50 anos de idade, tudo isso, esses detalhes assim me ajudaram um monte, com certeza e as reuniões também o que vocês me davam de idéia para mudar como fazer tal exercício, como seguir às vezes eu tava nervosa não sabia o que fazer com os alunos, a P2 na avaliação também, então tudo me ajudou, com certeza.

P1:então tu pode, tu acha assim que foi realmente um trabalho grupal positivo por que tanto tu nos ajudou, a gente te ajudou, foi um negócio...

AP: Com certeza, é, e não foi uma coisa que só um fez o trabalho, só, ficou tudo em cima de ti, tudo em cima da P2, tudo em cima de mim, foi todo mundo se ajudando e é ótimo assim.

Podemos perceber que mesmo na fase de pós-intervenção as experiências da AP como aluna ainda estão muito vivas e presentes na sua memória. Ela as utiliza como forma de comparar a sua atitude como aluna e a atitude evidenciada por seus alunos.

Ah é que **eu penso** assim, se um aluno participa é por que ele ta gostando da aula, por que **eu vejo** a minha experiência de aluna, **eu não participava** de uma aula quando **eu tava pensando**, mas que saco isso aqui, **eu quero** ir embora daqui, agora se um aluno ta ali participando, levantando a mão para falar, dando opinião, procurando, perguntando ele ta gostando, então se ele ta gostando **eu to dando** uma aula legal e se **eu to dando** uma aula legal é o que **eu quero fazer** né, **to satisfeita**.

Em suma, podemos verificar que as representações e a prática da AP sofreram modificações a partir do trabalho proposto pela pesquisa. Acreditamos que ela foi sensibilizada em relação ao trabalho envolvendo cultura e gêneros textuais.

Para sintetizar o que expusemos nesta seção, a fase de pós-intervenção assim se projeta no diagrama adotado:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CRENÇAS INFERIDAS
<p>PRODUÇÃO DE CO-NHECIMENTO E</p> <p>MODELO CULTURAL DE PROFESSOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Trabalho de pesquisa possibilita novas representações conceituais e práticas para o ensino de cultura e gênero textual. ☺ A língua é inerente à cultura com a qual se relaciona. ☺ Disciplinas como 'Cultura da língua inglesa' são importantes, pois iluminam a relação entre língua e cultura. ☺ Trabalho com cultura é importante, visto que promove ambientes de discussão, reflexão, contraste, caracterizando o desenvolvimento do pensamento crítico e dialógico dos alunos. ☺ O resultado positivo dos alunos em relação as atividades práticas elaboradas é estimulante e válido no desenvolvimento de uma abordagem cultural crítica. ☺ A prática com cultura, a leitura crítica de textos possibilita participação e dinamismo em sala de aula. ☺ Os saberes de Moran (2001) são úteis na elaboração e desenvolvimento de experiências culturais em aula. ☺ O trabalho de leitura crítica de gêneros textuais é útil para o ensino de LE, pois possibilita reflexão e análise aprofundada de aspectos importantes do texto. ☺ Apoio teórico é necessário no desenvolvimento de uma boa prática e no detalhamento de aspectos dentro de um texto.
<p>IDENTIDADES E</p> <p>RELACIONAMENTOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Trabalho colaborativo é relevante na elaboração de práticas de sala de aula. ☺ Participação em aula demonstra interesse dos alunos pela aula. ☺ Participação efetiva dos alunos satisfaz e motiva o professor.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos gerais e específicos a que nos propusemos nesta pesquisa, os resultados alcançados sugerem que o trabalho semestral de formação inicial com a AP mostrou-se significativo quanto à sensibilização da acadêmica para a importância da relação língua-gênero-cultura. Por outro lado, constatou-se a falta, tanto de uma incorporação mais forte pela graduanda de um discurso teórico que demonstrasse domínio discursivo sobre conceitos adquiridos, quanto de estratégias de ensino a ele associadas, levando a hipotetizar que sua formação inicial, ao longo de sua trajetória no curso de Letras, necessita ainda de maior apoio em práticas que a familiarizem com o manejo do discurso acadêmico.

A metodologia adotada, pesquisa-ação educacional, permitiu que, por meio dos princípios de trabalho cooperativo, crítico e reflexivo apoiado em conceitos teóricos, fosse deflagrada uma incipiente mudança das crenças da AP, o que se evidenciou quando esta modificou significativamente sua prática de sala de aula, principalmente no que remete ao ensino de cultura e gêneros textuais.

Os diários, como era esperado, funcionaram como um instrumento discursivo para a reflexão-ação metódica. Isso foi constatado na medida em que a AP, ao elaborar os diários, refletia sobre o que estava acontecendo em suas aulas e tentava equacionar esses fatos em termos do que a equipe debatia conceitualmente. Nesse contexto, ela cogitava possibilidades de melhora e buscava meios teórico-práticos para isso.

Adicionalmente, os diários serviram como uma forma de manifestação discursiva em que sentidos situados puderam ser inferidos através de pistas lingüísticas que contribuíram na verificação das crenças da acadêmica-docente sobre o ensinar em geral, e também sobre questões de gênero textual e cultura.

A partir dos três momentos principais da pesquisa — o antes, o durante e o depois — foi possível acompanhar as modificações, os melho-

ramentos, a formação de conceitos, as crenças iniciais e finais do sujeito da pesquisa.

Pudemos inferir, na fase de **pré-intervenção**, que as crenças da aluna-professora, em sua grande maioria, haviam sido moldadas pela aprendizagem de observação (Gimenez,1994). Ou seja, a maneira pela qual foi ensinada estava influenciando consideravelmente em suas práticas de ensino. Sob esse aspecto, a acadêmica segue a tendência dos professores em formação inicial já amplamente documentada na literatura sobre formação docente. Também ficou evidente nesta fase que as crenças iniciais da AP não compreendiam aspectos referentes a gênero e a cultura, na medida em que ela, segundo relatou, nunca havia experienciado esse tipo de abordagem como aluna, o que sugeria um ensino pautado por uma abordagem tradicional.

Fazendo-se uma retrospectiva do que foi constatado nesta etapa, as crenças da AP refletem tanto distorções típicas da abordagem tradicional quanto certa visão colonialista de uma L2 de prestígio. Também pudemos perceber que certos maneirismos metodológicos do ensino de L2 no Brasil deixaram reflexos afetivos na acadêmica em seu percurso de aluna de inglês. Iniciaremos comentando este último aspecto.

As formas de aprender o inglês validadas pela AP em função de sua cultura de aprender (Reynaldi,1998) foram, principalmente, as músicas e os seriados, ou seja, materiais com certa articulação lúdica com a cultura-alvo; e o cursinho, com sua motivação basicamente de teor extracurricular. Estas eram situações que a motivavam na aprendizagem. Conforme discutimos, o trabalho com música pode ter indiciado na AP o perfil da negociação (heteroglossia, polifonia) (Souza,1995). Os seriados certamente propiciavam língua e cultura de forma mais contextualizada e real, representando mais fielmente a língua e a cultura estrangeira.

Quanto a sua experiência no Ensino Fundamental, apesar de deixar entrever uma abordagem tradicional, foi considerada “boa” pela AP, apoiando muitas de suas crenças. Concepções de certa forma inadequa-

das e que poderiam prejudicar sua prática de aula, como “o professor somente como transmissor de conhecimentos” ou “o professor muito permissivo em relação aos alunos, ou ainda “a questão da correção como algo ameaçador”, marcavam presença nesta fase da investigação. Apesar disso, foram posteriormente apresentando modificações ao longo do aprimoramento dos esquemas e fazeres didáticos da acadêmica.

Vale destacar que, dentre essas crenças iniciais de cunho tradicional, a de que o professor deve ser “sábio” (algo como “um poço de erudição”) se mostrava particularmente perturbadora. Isto por colocar o professor (no presente caso, a AP) como foco principal do processo de ensino-aprendizagem — no sentido de que sabe muito e centraliza a expectativa de “transmitir” esses conhecimentos. Sem negar que o professor deva ter domínio sobre seu objeto de ensino, passamos a trabalhar com a AP a idéia de que no crescimento profissional o professor deve desenvolver seu papel de assessor do desenvolvimento do alunado, e mesmo aperfeiçoar-se constantemente na interação de sala de aula.

Acrescentamos que essa concepção disfuncional — professor “sábio e totalmente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem” — dificulta o aperfeiçoamento docente, ao acarretar muita insegurança ao profissional. Basta lembrar que, em situações assim contrangedoras, este, ao desconhecer algum ponto relevante para o que é ensinado, comumente tenta de múltiplas maneiras camuflar essa lacuna ou até evita falar em sala de aula do aspecto do tópico que sente não dominar.

Diante disso, crenças docentes mais positivas, para um graduando em Letras que inicia seu trabalho educativo, seriam: a) O professor concebido como alguém que deva passar segurança. Acreditamos que realmente isso seja fundamental para um professor. Ele deve, com certeza, sentir-se confiante e conhecedor das metodologias com as quais opera em sala de aula; b) O professor concebido como alguém que motive e, principalmente, instigue os alunos no contexto de sala de aula. Cremos ser esse aspecto importante, pois se bem fundamentado, pode contribuir

na implementação de uma prática que desenvolva o pensamento crítico e dialógico dos alunos.

Um ponto extremamente interessante nesta fase, por seu viés colonialista, é a crença da AP de que o inglês é um instrumento de ascensão social e de forma de poder e reconhecimento perante os outros. Essa crença aparentemente inofensiva pode indiciar a tendência a um professor “colonizado” encarar a LE como lugar lingüístico de poder, por estar associada a uma nação de poder (Moita Lopes, 1996). Porém, com o trabalho crítico e reflexivo desenvolvido na pesquisa-ação, esse tipo de concepção aos poucos foi perdendo, até certo ponto, seu lugar inicial de destaque.

No que diz respeito às crenças sobre cultura e gêneros textuais, justamente por não ter sido um tópico apresentado claramente para ela enquanto aluna, ela desconhecia em seus detalhes a relevância desses aspectos para o ensino. Este aspecto do ensino de LE praticamente teve de ser construído desde as bases em nosso trabalho de ação-reflexão colaborativa.

Porém é preciso reconhecer que nem todas as crenças iniciais da AP eram disfuncionais. Tanto que algumas remetem ao reconhecimento de que o estudo, o aperfeiçoamento teórico e prático auxiliam no crescimento profissional do professor.

Na fase de **intervenção**, em que foi dado início à construção dos conceitos de articulação didática língua-gêneros-cultura, foi possível notar que inicialmente a crença da AP em relação ao trabalho com gêneros não era positivo, pois ela considerava esse tipo de trabalho de leitura crítica desinteressante e não significativo para os alunos. Essa crença era reforçada pelo sentimento de insegurança por não saber como trabalhar com gêneros.

Durante a pesquisa — a etapa de pesquisa-ação propriamente dita, desenvolvida nos termos de Burns (1999) e Kemmis & McTaggart (1988) — as reuniões, as leituras contribuíram para a implementação de uma no-

va prática que evidenciou o ensino de cultura em uma perspectiva intercultural, modificando as crenças iniciais da AP sobre o ensinar língua inglesa. Ela forma novos conceitos e edifica novas crenças a respeito da prática docente. As inadequações da primeira fase foram gradativamente abandonadas em maior ou menor grau na segunda. Nesta, ela passou a corrigir mais os alunos. Ela não “transmitia” conhecimento apenas, mas proporcionava aos alunos, em acréscimo, estratégias eficazes para operar com esses conhecimentos e aprendia com os alunos. Vale assinalar que a dialogia/polifonia de Bakhtin (1997) foi muito bem ilustrada com a prática evidenciada nesse contexto.

Os sentimentos da AP e os aspectos de sua personalidade que interferiam muito na maneira como elaborava e desenvolvia suas aulas aos poucos foram sendo suavizados, no sentido de que o apoio teórico e a ação do grupo de investigação a auxiliou, dando-lhe um suporte significativo que amenizou seus sentimentos de instabilidade e insegurança.

Ao oportunizarmos em aula discussões acerca dos saberes de Moran (2001), associados ao trabalho crítico e reflexivo dos estereótipos, de valores, comportamentos estrangeiros em uma perspectiva intercultural, nos empenhamos em diluir a idéia de imperialismo sociocultural e colonizador em prol de uma visão mais defensiva, porém respeitosa em relação a nossa cultura — o que, acreditamos, contribuiu para desconstruir a sua antiga tendência de encarar o inglês (e valorizá-lo curricularmente) como forma de poder.

Nesse sentido, experiências culturais foram implementadas em sala de aula a partir da leitura crítica e discussão de conteúdos culturais de gêneros autênticos e não autênticos. Os saberes de Moran (2001), os princípios de Benesh (1993) sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e dialógico dos alunos, as questões interculturais de Fleuri (2000), o esquema de leitura de Wallace (1992), as relações entre língua e cultura (Kramsch, 1993, 1998) e pontos importantes da teoria dos gêneros como ação social (Freedman, 1999) foram levados em consideração no plane-

jamento, ação, observação e reflexão retrospectiva e prospectiva da equipe. Há nos depoimentos da acadêmica indícios de um processo incipiente de internalização e sedimentação destes saberes.

Mas cabe ressaltar que, para que ela de fato mude visceral e irreversivelmente, um trabalho em formação continuada a longo prazo se faz necessário. Daí a nossa conclusão de que, a esta altura, somente o trabalho de sensibilização da AP para os novos conceitos se mostra inegavelmente frutífero.

Por último, na fase de **pós-intervenção**, essa mesma mudança incipiente se revela com particular nitidez nos dados obtidos. Pudemos confirmar as novas crenças e os novos conceitos da AP, que, tendo sido incorporados discursivamente, podem apontar para mudanças efetivas mais adiante, se houver condições propícias, como já ressaltamos. Parece-nos que o trabalho foi importante para estimular a percepção da AP nas questões que envolvem cultura, gêneros textuais, leitura crítica, reflexão.

Tornou-se claro que a acadêmica-docente passou a considerar significativa a exploração da língua associada à cultura em sala de aula. Igualmente o trabalho mais detalhado e crítico de leitura com alguns gêneros textuais foi experienciado, com adesão por parte da AP.

Nos depoimentos colhidos nesta etapa, ela se mostra confiante em ter modificado suas representações sobre alguns aspectos do ensino de LE e quer alimentar expectativas de que tenderá a seguir essa nova perspectiva que, a cada novo contexto, poderá ser aprimorada, adaptada e apoiada sempre em novo material teórico, caso a AP persevere no autoaperfeiçoamento.

Quanto às limitações do trabalho de pesquisa-ação desenvolvido, cabe mencionar, a partir da análise das entrevistas e dos diários de aula, a escassez de um discurso teórico mais elaborado da AP ao tratar dos conceitos que operacionaliza em sala de aula. Assim, ela utiliza formas lingüísticas informais, simplificadas, no desenvolver de suas idéias. Carece, em seus escritos, de formalidade discursiva — problema que, a nosso

ver, pode ser atribuído à falta de um contato mais aprofundado com certa discursividade institucional da Academia. Mais precisamente, uma hipótese para explicar em parte essa insuficiência da AP no manejo do discurso teorizador de seu novo fazer seria que, interagindo com um novo arcabouço teórico, faltou-lhe o apoio de práticas discursivas centradas em um trabalho metódico e constante sobre gêneros acadêmicos, publicando em revistas especializadas e expondo suas reflexões em eventos. Atualmente, isto é deixado à iniciativa dos alunos que fazem pesquisa junto a docentes efetivos e, geralmente, recebem bolsa — minoritários na graduação como um todo.

Sintetizando: em função do trabalho de reflexão-ação sobre conceitos de ensinar-aprender LE, foi possível perceber modificação não negligenciável nas práticas de ensino da AP. Entretanto, é forçoso reconhecer que ainda lhe falta, como antes mencionado, imersão e comprometimento mais duradouro com teorias interculturais de ensino de línguas que venham a ser assimiladas, internalizadas e mais clara e formalmente equacionadas em seu discurso.

Os processos de integração teoria-prática via investigação-ação colaborativa merecem ser implementados e disseminados nos cursos de Letras. Porém, de nossa parte, acreditamos ter sensibilizado e auxiliado a AP no seu desenvolvimento e aprimoramento profissional, tornando-a mais confiante na busca por metodologias e/ou abordagens que evidenciem o trabalho de integração entre cultura e textos no ensino de uma língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial.**In: Abrahão, Maria Helena Vieira (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher.** Cambridge University Press, 1997.

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, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação.** São Paulo: Pontes, 1999.

ATKINSON, Dwight. **TESOL and Culture.** TESOL QUARTERLY. Vol. 33, nº4, 1999.

BASTOS, Fábio da purificação de & GRABAUSKA, Claiton José. **Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa.** In: Mion, Rejane Aurora & Saito, Carlos Hiroo. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores.** Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, A M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1.n.1, 71-92, 2001.

BENESH, Sarah. **Thinking Critically, Thinking Dialogically.**TESOL QUARTERLY, Vol.33, Nº 3, 1999.

BENESH, Sarah. **Critical thinking: a learning process for democracy.**TESOL QUARTERLY, Vol.27, Nº 3, 1993.

BLATYTA, Dora Fraiman. **Mudança de Habitus e teorias implícitas-uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores.** In: Almeida Filho, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação.** São Paulo: Pontes, 1999.

BONINI, Adair. **Ensino de gêneros textuais: A questão das escolhas teóricas e metodológicas.** In: Trabalhos de Lingüística aplicada. Campinas, 2001. Disponível em:

<http://www.geocities.yahoo.com.br/adbonini/ensigenero.htm>. Acesso em: 11/07/03

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Insular, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Texto, gêneros do discurso e ensino**. In: BRANDÃO, Helena Nagamine.(coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BURNS, Anne. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge University Press, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Educação multicultural: tendências e propostas**. In: Candau, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s), questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Gisele. **Gênero como ação social: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação**. In: Meurer, J. Motta-Roth, D & Bonini, A. **Gêneros sob diversas perspectivas**. (2003, no prelo)

CELANI, Maria Antonieta A. & MAGALHÃES, Maria Cecília C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução**. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da & Bastos, Lilia Cabral. **Identidades-Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Edições e Livraria LTDA, 2002.

CHANDLER, Daniel. **An introduction to Genre Theory**. Disponível em: <http://www.aber.ac.uk/media/documents/intgenre/intgenre7.html>. Acesso em: Julho de 2003.

CHI, Julie C. & ISHINARA, Noriko. **Authentic Video in the beginning ESOL classroom: Using a full-length feature film for listening and speaking strategy practice**. FORUM-English Teaching. Janeiro, 2004.

CHRISTIE, Frances. **Genre theory and ESL teaching: A systemic Functional Perspective**. TESOL QUATERLY, Vol33, Nº 4, 1999.

COPE, Bill & Kalantzis, Mary. **The powers of Literacy- A genre approach to teaching writing**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A aula de leitura: um jogo de ilusões.** In: Coracini, Maria José Rodrigues Faria (org). **Jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

D'ANDRADE, Roy. **A folk model of the mind.** In: QUINN, Naomi & HOLLAND, Dorothy. **Cultural Models in Language and Thought.** Cambridge University Press, 1987.

DUARTE, Cristina. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário.** 1998. 165f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, São Paulo.

DUTRA, Flávia Silveira. **Letramento e identidade: (re) construção das identidades sociais de gênero.** In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. **Discursos de identidades.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. **A linguagem em uso.** In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Lingüística.** São Paulo: Contexto, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?** In: III Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2000, Porto Alegre. III Seminário de Pesquisa da região Sul. Anais-Porto Alegre: UFRGS-Anped CD-room, 2000.

FREEDMAN, Aviva. **Beyond the text: towards understanding the teaching and learning genres.** TESOL QUATERLY, Vol33, Nº 4, 1999.

FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **New views of genre and their implications for education.**In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (ed.). **Learning and Teachig genre.**Boynton/Cook Publishers, 1994

GEE, James. **An introduction to Discourse Analysis:Theory and Method.** Routledge, 1999.

GEE, James. **Social Linguistics and Literacies;Ideology in Discourses.** Falmer Press-Taylor & Francis Group, 1996.

GIMENEZ, Telma Nunes. **Learners becoming teachers:an exploratory study of beliefs held by properspective and practising EFL teachers in Brazil.** 1994.340f. Tese de Doutorado. Universidade de Lancaster, EUA.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALLIDAY, M. A K, Hasan Ruqaiya. **Language, context, and text: Aspects of language in social-semiotic perspective.** Deakin University, 1985

HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching Language in context.** Heinle & Heinle, 1993

HYON, Sunny. **Genre and ESL reading: A classroom study.** In:JOHNS, Ann M. (ed.) **Genre in the classroom.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford University Press., 1998.

_____. **Context and culture in Language teaching.** Oxford University Press, 1993.

KRESS, Gunther. **Genre as Social Process.** In: COPE, Bill & Kalantzis, Mary. **The powers of Literacy- A genre approach to teaching writing.** Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993.

KEMMIS, Stephen & MACTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción.** Editora Laertes, 1988.

LEITCH, Ruth & DAY, Christopher. **Action research and Reflexive Practice: towards a holistic view.** Educational Action Research, Volume 8, Número 1, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Ana Rachel e Bezerra, Maria A (org). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de língua.** In: Minicurso-10ª Jornada Nacional de literatura, 2003.

MC CARTEY, Michael & CARTER, Ronald. **Language as discourse. Perspectives for language teaching.** Longman, 1994.

MILLER, Carolyn. **Genre as social action.** Quaterly Journal of speech, 70;151-167, 1984.

_____. **Rhetorical Community: The cultural Basis of Genre.** In: Freedman, Aviva & Medway, Peter. **Genre and the New rethoric.** Taylor & Francis, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, Patrick R. **Teaching Culture.** Heinle & Heinle, 2001

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita, repensar a reforma/reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RATNER, Carl. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygostky: Aplicações Contemporâneas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica; Linguagem, Identidade e a Questão Ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PORLÁN, Rafael & MARTÍN, José. **El diario del profesor.(Un recurso para la investigación en el aula).** Sevilla: Díada Editora, 1997.

REYNALDI, Maria Angela Abbade Chimello. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.** IEL/ Unicamp. Dissertação de mestrado, 1998.

RICHARDS, JACK C.; LOCKART, Charles. **Reflective Teaching in second language classrooms.** Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, Jack C. **Beyond Training.** Cambridge University Press, 1998.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade.** Santa Maria: editora da UFSM, 2000.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SAVIGNON, Sandra J. SYSOYEV, Pavel V. **Sociocultural Strategies for a dialogue of Cultures.** The modern Language Journal, 86, iv, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação, p.5-16, 1999.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. **O conflito de vozes na sala de aula.** In: Coracini, Maria José Rodrigues Faria (org). **Jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

TRUZZI, Marcelo. **Sherlock Holmes: Psicólogo Social Aplicado.** In: Eco, Umberto & SEBEOK, Thomas A. (orgs.). **O signo de três.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

WALLACE, Catherine. **Reading** .Oxford University Press, 1992.

ANEXOS

Entrevista: pré-intervenção

- 1) Que línguas estrangeiras você estudou ou aprendeu? Você tinha sucesso? Como suas experiências como aluna afetaram suas crenças sobre o ensino de língua ou aprendizagem?
- 2) De que maneiras sua personalidade influencia o modo que você ensina? Quais são as influências mais importantes sobre sua abordagem para o ensino?
- 3) Você acha que o inglês é mais difícil de aprender do que outras línguas? Quais são os aspectos mais difíceis de aprender inglês?
- 4) Como você define aprendizagem?
- 5) Quais os melhores modos de aprender uma língua?
- 6) Como você passou a se interessar pela língua?
- 7) Como você vê o seu papel em sala de aula? Como isso aparecia para um visitante?
- 8) Que métodos de ensino você tenta implementar em sua aula?
- 9) Que recursos de ensino você faz uso?
- 10) Como você definiria um ensino efetivo?
- 11) Qual é a sua abordagem para a administração da sala de aula?
- 12) Quais são as qualidades para um bom professor?

- 13) Quais você acha são os elementos mais importantes em um programa de ensino de língua?
- 14) Qual você acha que é o papel do livro didático e os materiais de ensino em um programa devem ser?
- 15) Como você decide o que irá ensinar?

- 16) Até que ponto o seu ensino é baseado nas necessidades dos seus alunos?
- 17) Qual é a sua atitude em relação à avaliação em seu programa de ensino?
- 18) Que mudanças você gostaria de ver em seu programa?
- 19) Que tipo de treinamento você acha que os professores de língua precisam?
- 20) Qual é o aspecto mais gratificante do ensino para você?
- 21) Você acha que os professores deveriam ser avaliados em suas carreiras? Nesse caso, que forma essa avaliação deveria tomar?

Baseado em Richards, Jack C. & Lockhart, Charles. **Reflective Teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press, 1994

Entrevista: pós- intervenção

- 1) Antes de participar da pesquisa, qual era o teu conceito sobre cultura?
- 2) Tu costumavas destacar aspectos culturais na tua prática de ensino? Como fazia?
- 3) Tu achas que ensinar cultura é importante? Por quê?
- 4) Ao abordar um ensino voltado para cultura, tu achas que foi relevante para os teus alunos? Em que sentido seria relevante?
- 5) Tuas concepções em relação à cultura modificaram a partir do trabalho de PA, bem como em função da tua prática? Tu achas que a tua prática agora está abordando algo de cultura?
- 6) Tu achas que a perspectiva de Moran, em relação ao *saberes*, se encaixou no que foi desenvolvido em sala de aula? Isso foi gratificante? Como se encaixou?
- 7) Qual era o teu conceito de gênero textual antes do trabalho de pesquisa?
- 8) Tu já havias trabalhado com textos em uma perspectiva de leitura crítica? Como fazia?
- 9) O que tu aprendeste com a pesquisa sobre o trabalho de gênero e cultura?
- 10) Tuas concepções do ensinar se modificaram em relação a essa prática? De que maneira?
- 11) Quanto aos textos (gêneros textuais) usados, tu achas que o conteúdo cultural que eles apresentavam foi relevante para os alunos? Em que sentido?
- 12) Os debates oportunistizados em sala de aula foram significativos? Em que sentido?
- 13) Para ti ficou clara a relação do texto, contexto, prática social?
- 14) E os alunos, tu achas que eles perceberam essas relações? Como você a entende hoje? Que indício você tem a respeito disso?
- 15) As estratégias de leitura crítica oportunistizadas auxiliaram a tua prática em relação a gêneros e cultura? Como auxiliaram?
- 16) Hoje após a pesquisa terias sugestões de como melhorar tudo que foi realizado, o que farias de diferente para ensinar inglês em aula? Especificar os parâmetros do processo de ensinar/aprender LE.
- 17) Quanto às leituras, foram suficientes, aproveitastes o que leste? Aproveitastes o que foi passado para ti nas reuniões? De que maneira? Que conceitos você acha que se modificaram? E como hoje no seu entender se encontram na sua prática?
- 18) Como tu encarava a participação dos alunos? O que isso significa para ti?