

GYSELE DA S. COLOMBO-GOMES

A PROMOÇÃO DO ÊXODO DA ZONA DE CONFORTO EM UMA
SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA REFLEXÃO E DA INTERAÇÃO

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2006

GYSELE DA S. COLOMBO-GOMES

A PROMOÇÃO DO ÊXODO DA ZONA DE CONFORTO EM UMA
SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA:
A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA REFLEXÃO E DA INTERAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2006

Ficha Catalográfica

COLOMBO-GOMES, Gysele da S. da. A Promoção do Êxodo da Zona de Conforto em Uma Sala de Aula de Língua Inglesa: A Importância do Papel da Reflexão e da Interação
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Maria Antonieta Alba Celani

Formação de Professores, Ensino-aprendizagem de LE

Palavras-chave: formação de professores, reflexão, interação, êxodo e zona de conforto.

BANCA EXAMINADORA:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Ao meu marido e filho, por me amarem e sempre aceitarem me dividir com os livros e a pesquisa.

À minha vó Josefa e meu pai pelo amor incondicional, pelo incentivo aos estudos e por tudo que sempre representaram para mim.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas dádivas diárias que me concede.

Ao meu marido e filho, por existirem em minha vida.

À Patrícia Martins, por ser a Patty, mais que irmã e sempre presente em minha vida, por sua generosidade, amizade, dignidade e carinho.

Ao José Carlos da S. e Souza Júnior, por toda sua ajuda, por seu apoio constante, por sua tremenda amizade e por dividir com todos o seu brilhantismo.

À Profª Drª. Vera Lúcia Teixeira da Silva, pelo apoio inicial, pelos incentivos, pelo carinho e pela amizade.

À Profª Gília Barcellos, pela confiança, pelos incentivos e pelo apoio financeiro.

À Profª Drª Anise Ferreira, por ser admirável como professora, por seus conselhos, sugestões e convívio.

Ao Prof. Dr. Orlando Vian Júnior, por ter ampliado meus horizontes, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelas contribuições na qualificação e pelo apoio de sempre.

À Profª Drª Vera Cabrera, por suas contribuições e sugestões na qualificação.

Aos professores com quem convivi no LAEL, por proporcionarem tantos espaços para meu desenvolvimento e o de minha pesquisa.

À minha amiga D. Aparecida, por seu carinho e cuidados comigo.

Ao “Almirzinho” do ICBEU, pela ajuda com as transcrições.

À Ana Maria Gomes Ribeiro (ISAT e PUC RJ), pelas reservas e empréstimos dos livros e por sua gentileza.

Aos colegas do Seminário de Orientação, pelas discussões e pelo aprendizado que me proporcionaram.

À Ana Maria Liguevis, por sua ajuda e carinho durante o período que estivemos juntas.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que eu evoluísse como aluna, professora, pesquisadora e pessoa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof^a Maria Antonieta Alba Celani, por sua seriedade, simplicidade e sabedoria. Obrigada por ter permitido que eu aprendesse um pouco do muito que traz em si. Obrigada pela ajuda e pelo respeito que tem por todos os seus orientandos.

Obrigada por seus incentivos, por sua confiança.

Obrigada por você estar no ensino-aprendizagem, na pesquisa, na sala de aula, na Lingüística Aplicada...

Obrigada por você existir.

RESUMO

A presente pesquisa retrata a proposta de um estudo sobre o papel da reflexão e da interação como possível alternativa para implementação de ações promotoras do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de Língua Inglesa. Procurou-se compreender o papel fundamental do professor-pesquisador de refletir sobre sua prática em interagir com seus alunos a fim de encorajá-los a assumir responsabilidade sobre seu processo de aprendizado e a atuar de forma autônoma e crítica pautada pela visão de Celani (2000). Trata-se de uma pesquisa-ação conduzida em uma faculdade de formação de professores de língua estrangeira localizada numa zona semi-residencial de uma região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Na investigação, a pesquisadora assumiu o papel de participante, também visando à construção de seu próprio conhecimento sobre as formas como a reflexão e a interação podem contribuir para a conscientização de ações de construção de conhecimento, e a promoção do êxodo da zona de conforto. Participaram deste estudo uma professora de língua inglesa e seu grupo de alunos. Esta pesquisa foi teoricamente fundamentada nas obras de Dewey (1909/1997) sobre a reflexão, Brown & Levinson (1987) sobre a teoria da polidez, Goffman (1967) sobre o estudo da face, Halliday (1994) sobre o uso da linguagem nas práticas sociais, Vygotsky (1930 - 1998; 1934 - 1987) sobre a interação e a construção do conhecimento. Os resultados lançam luz sobre possíveis caminhos para o empoderamento de aprendizes por meio da reflexão e da interação, e o êxodo da zona de conforto.

A B S T R A C T

The present research portrays the study on the role of reflection and interaction as a feasible alternative leading to the implementation of actions to the exodus from the comfort zone in which students of English find themselves in class. An attempt was made to comprehend the fundamental part played by the teacher-researcher in reflecting on his/her practice in interacting with his/her students in order to encourage them to take charge of their learning process and to act in an independent and critical manner based on the view of Celani (2000). It is a piece of action research conducted in a college for foreign language teachers located in a semiresidential area in Greater Rio de Janeiro. In the investigation, the researcher undertook the role of a participant aiming at the construction of her own knowledge of the forms through which reflection and interaction can contribute to raising awareness of the actions for the construction of knowledge and leading to the exodus from the comfort zone. A teacher of English and her group of students participated in this study. This research was theoretically based on the works of Dewey (1909/1997) on reflection, Brown & Levinson (1987) on the theory of politeness, Goffman (1967) on face work, Halliday (1994) on the use of language in social practices and Vygotsky (1930 - 1998; 1934 - 1987) on interaction and knowledge building. The results cast light on possible ways of empowering learners by means of reflection and interaction, and the exodus from the comfort zone.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1	
<i>Caminhos e Conceitos que se Integram para Comunicação e Compreensão</i>	08
1.1 A Reflexão	08
1.2. A Interação	12
1.3. A Zona de Conforto (ZC)	15
1.3.1. Zona de Conforto, Polidez e Relacionamentos Sociais.	19
1.3.1.1. Estratégias para fazer um ato de ameaça a face (AAF)	27
1.4. A Gramática Sistêmico-Funcional: <i>Um breve olhar sobre a língua em uma perspectiva social</i>	31
Capítulo 2	
<i>Explicações sobre o Planejamento da Pesquisa</i>	38
2.1. Por que uma pesquisa-ação?	38
2.2. O Contexto	43
2.3. Os Participantes	44
2.4. Coleta de Dados	50
2.4.1. Os Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	51
2.5. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	56
2.5.1. Dados utilizados para responder as perguntas de pesquisa	57
Capítulo 3	
<i>Caleidoscópio – Fragmentos de imagens de uma sala de aula ajustados para formar a imagem de uma prática reflexiva</i>	59
3.1. Primeiro Processo de Análise: A representação das idéias e do universo dos aprendizes estampados nos diários reflexivos – o sistema de transitividade, o sistema temático e a avaliação.	61
3.1.1. O sistema de Transitividade	62
3.1.2. O Sistema Temático	67

3.1.3.	Avaliação e Valoração	69
3.2.	Segundo Processo de Análise: Uma análise temática – fragmentos de peças distintas reunidas.	74
3.2.1.	Grupo Temático 1: Fatores que contribuem para permanência na Zona de Conforto	76
3.2.2.	Grupo Temático 2: Percepção de Mudanças, Reflexão e Interação	80
3.3.	Terceiro Processo de Análise: Ameaças e proteção à face, lucros e vantagens – co-construindo o conhecimento na interação.	93
	Considerações Finais	103
	Referências Bibliográficas	
	Anexo	

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig 1. Possible strategies for doing FTAs (Brown & Levinson, 1987: 69)	28
Fig.2. Caminhos trilhados que se encontram	37
Fig.3. Escolhas Lexicais de Mário	73
Fig. 4 Movimento para o êxodo da ZC	83
Fig. 5 . Mudança Inicial de Estrela	95

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráf. 1 – Classificação e número de processos encontrados no arquivo de texto	62
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Funções de Fala e Respostas Halliday (1994: 69).	14
Quadro nº 2 – Forma, Significado e Uso da Palavra (Nation 2001: 27)	18
Quadro nº 3 – Formas Diversas de Lucros Obtidos em uma Interação (Brown & Levinson.)	30
Quadro nº 4 – Exemplos das descrições encontradas nos diários.	64
Quadro nº 5 - Exemplos dos tipos de temas	67
Quadro nº 6 – Ocorrências de itens lexicais	68
Quadro nº 7 – Exemplos de Temas Múltiplos	69
Quadro nº 8 – Avaliação e Valoração - Grupo A	70
Quadro nº 9 - Avaliação e Valoração - Grupo B	72
Quadro nº 10 -Avaliação e Valoração - Grupo C	73
Quadro nº 11 – Exemplos de proteção à face	78
Quadro nº 12 – Exemplos de Atos de Exposição da Face	79
Quadro nº 13: Estado Reflexivo – Percepção Gradual de Clara	85
Quadro nº 14: Percepção de atitudes que denotavam mudanças de Vânia	88
Quadro nº 15: Exemplos de indícios de estar fora da ZC extraídos dos diários de Estrela	91
Quadro nº 16: Exemplos de mudanças experimentadas por Alessandra	92
Quadro nº 17: Exemplos de atos relacionados à polidez	95

INTRODUÇÃO

Durante o primeiro semestre de 2003, ao conduzir uma pesquisa-ação em uma turma de alunos avançados numa escola de idiomas, busquei compreender como os participantes se sentiam em relação à metodologia por meio da qual aprendiam, como eram influenciados pela atmosfera da sala de aula e sua interação, e o grau de conscientização das estratégias¹ que utilizavam para aprender ou adquirir vocabulário.

Os resultados observados nessa primeira pesquisa, que foram posteriormente utilizados para ampliar o escopo de vocabulário dos aprendizes, demonstraram que a utilização de estratégias de aquisição ou aprendizado de vocabulário era em número bastante reduzido e que o temor de serem lingüisticamente imprecisos ao usar um novo vocábulo fazia com que utilizassem apenas um percentual limitado de estruturas ligadas aos primeiros estágios de aquisição.

Nesse período, considerei *a priori* que o estado consciente no qual o aluno se comunicava com estruturas básicas, com as quais não corria o risco de cometer erros, poderia ser considerado uma “Zona de Conforto”², na qual buscava apenas a certeza de ser lingüisticamente preciso.

¹ O conceito de estratégias utilizado é o de procedimentos em aprendizado e pensamento que servem como uma forma de alcançar um objetivo (Richards, 1985:274)

² “zona de conforto” é um termo por mim cunhado para definir o estado consciente no qual o aluno se comunica com estruturas básicas, com as quais não corre o risco de cometer erros. Durante a pesquisa há uma busca de refinamento do termo.

Por compartilhar com Freire (2004:85) a idéia de que “como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”, não pude me ater ao estágio inicial resultante de minhas primeiras considerações tecidas sobre o assunto. Mantive-me ávida por compreensão, pois o exercício da curiosidade faz a experiência mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto (cf. Freire, 2004). Assim, minhas perguntas se expandiram e tornei-me “epistemologicamente curiosa” (idem). Já não bastavam as primeiras considerações e entendimento.

Fazia-se, então, necessário um levantamento da literatura sobre o assunto. Ao iniciá-lo, logo pude observar a existência de diversos estudos sobre aspectos ou fatores que podem afetar o desempenho de aprendizes, levando-os à estagnação na Zona de Conforto (doravante ZC), tais como o estudo de fatores geradores de ansiedade de Horwitz et al (1991), o estudo sobre alunos reticentes na aquisição de linguagem de Tsui (1996), o estudo das interações³ de aprendizes na sala de aula e os efeitos na aquisição da segunda língua de Seliger (1983), bem como o estudo de caso de Nascente & Moreira (2003) sobre a influência do afeto na sala de aula. Todos esses trabalhos discutem a importância da interação para o desempenho e a aquisição da língua estrangeira; todavia, nenhum desses estudos aborda o papel da reflexão como alternativa para promoção do êxodo da ZC.

Foi quando me dei conta de que meu objetivo não era apenas investigar os fatores responsáveis pela permanência na ZC, nem a interação entre aprendizes para maior aquisição de vocabulário mas, sim, compreender um pouco mais sobre

³ O conceito de interação adotado é o explicitado na Fundamentação Teórica

o papel da reflexão e da interação entre graduandos em Letras, futuros professores de inglês, objetivando uma crescente evolução no processo de ensino-aprendizado.

Por meio dessa evolução, vislumbrei promover uma maior comunicação dos aprendizes entre si, a fim de, como afirma Vygotsky (1930-1998), garantir, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações de experiências acumuladas ao longo da história de aprendizagem.

Interessei-me por essa questão, pois acima de ser pesquisadora, sou professora de inglês e docente em uma faculdade de Letras. Acredito ainda que repensar, investigar e refletir sobre a formação do futuro professor é de interesse amplo no presente contexto brasileiro. Ademais, são esses discentes que em breve estarão diante do desafio de estar ensinando uma língua estrangeira – professores que podem se deparar com o paradoxo de estar lingüisticamente estagnados em uma ZC ao vivenciarem na sala de aula atividades de perspectiva sócio-cultural.

Vejo nessa investigação a possibilidade da prática do exórdio de uma formação contínua, que como Garcia (apud Magalhães, 2001) assevera, não seria o que tradicionalmente ocorre entre formação inicial e cursos de aperfeiçoamento, mas uma formação centrada no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, coerente com o caráter provisório e em constante transformação do conhecimento. Trata-se, a meu ver, de uma oportunidade de conduzir aprendizes à conscientização da importância da busca pela transmissão e assimilação de informações e experiências, geradora de atitudes que os impelem ao nível de desenvolvimento potencial, à curiosidade, ao questionamento, à reflexão e à

autonomia. Por este motivo, considerei pertinente investigar o papel da reflexão e da interação como possível alternativa de promoção do êxodo da zona de conforto. Tracei, assim, três objetivos, que são:

- 1- compreender os fatores relacionados à “acomodação” de determinados aprendizes;
- 2- identificar as possíveis alternativas que promovam o êxodo da *Zona de Conforto*; e
- 3- verificar como (ou se) a reflexão e a interação de alunos entre si e com o professor podem levar aprendizes ao êxodo da zona de conforto.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, busquei responder às seguintes macro-perguntas:

1. Quais são os fatores relacionados à permanência na *Zona de Conforto*?
2. Como (ou se) a reflexão e a interação contribuem para conscientização de ações visando à construção de conhecimento e significados?
3. De que forma o professor pode levar o aprendiz à conscientização e implementação de ações que o tornem autônomo para construir significados e não permanecer na zona de conforto?

Com intuito de conduzir tal investigação, fez-se necessário o estudo do conceito e do papel da reflexão; da zona de conforto, da teoria da polidez, dos relacionamentos sociais e de suas implicações; e da questão da mediação do professor na interação com o aprendiz, para assim gerar uma discussão, observando, entre outros, estudos como os de Dewey (1909-1979), Goffman (1967), Brown & Levinson (1987), Halliday (1994), e Colombo-Gomes (2004).

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi *pesquisa-ação* (Moita Lopes, 2003; Thiollent, 1986; Wallace, 1998), uma vez que foquei minha atenção em buscar um resultado específico e imediato que pudesse ser diretamente relacionado à minha prática, em meu próprio contexto de professora. Essa situação pôde me permitir, como pesquisadora e professora, um engajamento em um processo de negociação de significados de pesquisa, no qual, com os aprendizes, meu grupo de orientação e minha orientadora co-construímos e geramos conhecimento.

Para coletar os dados necessários para a investigação aqui proposta, utilizei-me de diários reflexivos da professora-pesquisadora, diários reflexivos dialogados de aprendizes, um questionário Likert⁴, observações e anotações de campo (ou microetnografia), e gravações em áudio e vídeo das minhas aulas.

Quanto à análise e interpretação dos dados, baseei-me em três processos. O primeiro deles foi a análise de determinados elementos da língua a partir da sua função e do contexto de situação de uso em que ele se insere. Pautei-me pela abordagem sistêmico-funcional de Halliday, pois esta busca descrever como e

⁴ A definição da técnica Likert é posteriormente feita no capítulo da Metodologia

para que a língua é usada para fazer coisas, e foi por meio dela que analisei as escolhas lexicais referenciais presentes em meu discurso e no dos alunos participantes da pesquisa. Foram categorias de análise o levantamento das escolhas dos processos e das escolhas lingüísticas para a verificação do posicionamento enunciativo dos participantes em seus diários reflexivos. O segundo deles foi o de tematização (van Manen, 1990), que tomou como base os objetivos e as perguntas de pesquisa. O terceiro processo foi pautado pelo estudo da polidez e os relacionamentos sociais. Foi realizada uma análise da transcrição de uma das últimas aulas videogravadas, visando à verificação da interação e preservação de face destes participantes que indicassem ou não sua permanência na zona de conforto. Após a conclusão dos três processos de análise, estes foram confrontados para que considerações finais fossem tecidas.

A apresentação da presente investigação foi estruturada em três capítulos. O primeiro deles, *Caminhos e Conceitos que se Integram para Comunicação e Compreensão*, foi dedicado à compreensão e construção de conceitos que fornecessem embasamento teórico à pesquisa, que pudessem auxiliar a análise dos dados coletados.

No segundo capítulo, *Explicações sobre o Planejamento da Pesquisa*, explico o motivo pelo qual a escolha da metodologia foi feita, estabeleço os objetivos e perguntas de pesquisa, descrevo o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta, bem como os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

No último capítulo, *Caleidoscópio – Fragmentos de imagens de uma sala de aula ajustados para formar a imagem de uma prática reflexiva*, dedico-me à

discussão da análise dos dados, concluindo-o com uma síntese dos resultados obtidos que remete às perguntas de pesquisa motivadoras de minha investigação.

As considerações finais apresentam minhas reflexões acerca de todo o estudo, de suas especificações e implicações em minha prática, bem como a proximidade com aprendizes por ele produzida. Traçam, também, os mais diversos caminhos que podem ser trilhados por mim, por outros professores, por outros pesquisadores... quiçá por outros professores-pesquisadores ou pesquisadores-professores que sejam curiosos e se aventurem ao desconhecido para melhor se conhecerem.

Capítulo 1:

Caminhos e Conceitos que se Integram para Comunicação e Compreensão

Neste capítulo, trilhei caminhos que me conduzissem à compreensão dos conceitos teóricos que fornecem embasamento à presente pesquisa e nos quais me apoiei para a análise dos dados coletados. O ponto de saída foi a reflexão que me conduziu à chamada zona de conforto, que, na verdade, me causou desconforto. Procurei na polidez e nos relacionamentos sociais infiltrar modelos para mediação do professor na interação com o aprendiz. Encontrei a gramática sistêmico-funcional que me norteou ao social e fez com que refletisse novamente na busca de novas saídas.

1.1. A Reflexão

Pensar é refletir?

Nem sempre pensar significa refletir. De acordo com Dewey (1909), o pensamento reflexivo é aquele que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Este pensamento é uma cadeia e aspira a chegar a uma conclusão. Esse autor classifica a reflexão como uma consequência *‘uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere’*. Desta forma, pode ser percebido que as partes sucessivas de um pensamento

reflexivo são derivadas umas das outras, de forma ordenada, não um ir e vir de idéias. Neste tipo de pensar, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.

Esse autor estabelece dois estados no pensar reflexivo. O primeiro deles é um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar. O segundo é um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. Nestes estados, é importante que haja incerteza para promoção da investigação e que a necessidade de solucionar a dúvida seja o fator básico e orientador de todo o mecanismo da reflexão.

Dewey (1909) não nega que não se pode dizer como alguém deva pensar, da mesma forma que a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular. Todavia, afirma que, embora não seja possível aprender ou ser ensinado a pensar, todos devem compreender como adquirir o hábito geral de refletir. Para tanto, é preciso que cada um exercite as fases do pensar mas, acima de tudo, seja incomodado pela observação, curiosidade e pela necessidade de respostas para suas incertezas.

Na análise do pensamento reflexivo, Dewey (idem) afirma que existem funções essenciais da atividade reflexiva dentro dos limites de cada unidade do pensamento e estipula os limites da reflexão: uma situação embaraçosa, perturbada ou confusa no início; e uma situação esclarecida, unificada, resolvida, no final. O autor denomina a primeira de '*pré-reflexiva*', na qual o problema a ser resolvido é apresentado. Já na situação final, quando a dúvida já foi dissipada, a situação é pós-reflexiva; resulta em uma experiência direta de domínio, satisfação e gozo.

Seguindo esta linha, observa-se que, dentro dos limites da reflexão, situam-se

várias fases do pensar de forma reflexiva, que podem seguir ou não uma seqüência fixa. São elas:

- (a) as sugestões, as idéias que nos fazem agir exteriormente (ex.: diante de um buraco a ação direta é saltar), um salto para a busca de uma possível solução;
- (b) uma intelectualização da dificuldade que foi sentida se transforma um problema a ser resolvido (ex.: mas e se eu colocasse um objeto para cobrir o buraco?);
- (c) o uso de uma sugestão seguida de outra, a idéia-guia, como uma hipótese para coleta de informações sobre o problema;
- (d) a elaboração mental da idéia ou suposição para solução – o raciocínio; e
- (e) a verificação da hipótese pela ação.

Muitas vezes nem todas as fases acontecem. A verificação nem sempre se realiza. Há casos em que as conseqüências deixam de corroborar essa realização. Assim, a idéia é refutada em última instância. Porém, uma grande vantagem da posse da atividade reflexiva é que o insucesso não é simples insucesso. Trata-se de uma atitude instrutiva porque uma pessoa que realmente pensa aprende tanto com os insucessos quanto com os êxitos, pois um insucesso *"(...) aponta àquele cujo pensamento foi nele envolvido e que a ele não chegou às cegas e às quais outras observações a fazer"* (Dewey, 1909).

O que em geral seria apenas causa de aborrecimento e desânimo para uma pessoa não acostumada a pensar reflexivamente é, para um investigador de idéias experiente, um estímulo e um guia. Por isso, é conhecendo o pensamento de Dewey que o professor se incomoda ao perceber que alguns aprendizes permanecem na

zona de conforto buscando proteção à sua face positiva e/ou negativa.

Acrescento, outrossim, a importância de um grande impulso dado ao desenvolvimento do conceito de reflexão nos últimos anos por Schön (1987; 1992b). Esse estudioso propõe que a prática reflexiva envolve três componentes básicos, apresentados por ordem crescente de complexidade: (a) *o conhecimento-na-ação*; (b) *a reflexão-na-ação*; (c) *a reflexão-sobre-a-ação*. O *conhecimento-na-ação* pode ser entendido como o *saber fazer*. Segundo Schön (1987:25), *conhecimento-na-ação* é revelado ao desempenharmos nossa ação de forma espontânea e habilidosa. Desta maneira, entende-se que conhecemos implicitamente as atividades que exercemos, embora não sejamos capazes de falar sobre elas: “a ação bem desempenhada geralmente revela um conhecimento superior àquele que sabemos verbalizar” (Schön, 1983:51) A *reflexão-na-ação*, por sua vez, caracteriza-se pelos pensamentos que levam o indivíduo a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara. Deste modo, a atividade de reflexão-na-ação implica na construção de novas situações na prática de cada um, segundo aponta Schön (1987:36). Ademais, Schön (1992a) afirma que este tipo de reflexão pode envolver a manifestação de um componente particular, que ele denomina *conversation with the situation* (diálogo com a situação). O autor identifica quatro momentos no processo de reflexão-na-ação: a) um momento de surpresa no qual o professor se surpreende pelo que o aluno faz; b) um momento em que reflete sobre este fato e procura entender a razão que o levou a surpreender-se; c) um momento em que reformula o problema gerado pela situação; d) um momento em que testa esta nova hipótese a partir de uma experiência didática (cf. Schön, 1992b:83). A reflexão-na-ação permite também que o professor encoraje, reconheça e dê valor à

confusão de seus alunos e à sua própria. É uma maneira de lidar com os momentos de incerteza e conflito que sempre se manifestam nos processos de aprendizagem.

Schön (1987:31) afirma também que, além de refletir sobre o *conhecimento na ação*, é extremamente importante que se *reflita sobre a ação*. Neste caso, é preciso que olhar retrospectivamente e pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que dado e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre a reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (Schön:1992b:83). Finalmente, Schön (1983:333) alerta para a importância da INTERAÇÃO para que a *reflexão-na-ação* aconteça.

1.2. A Interação

A definição primária de interação é “uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais pessoas; uma ação recíproca”. O conceito de interação adotado neste trabalho é o refinado por Goffman (1981). Para esse autor, interação é “um encontro de dois ou mais atores que exercem uma influência recíproca”.

As primeiras bases teóricas subjacentes às pesquisas voltadas à interação foram de perspectiva psicolinguística, cuja concepção de linguagem e de aprendizagem estava voltada apenas para a forma da língua – aprender a língua consistia em um processo distinto do uso da mesma. Graças à contribuição de Vygotsky (1930-1998), temos hoje como base uma teoria de natureza sociocultural. A aprendizagem ocorre em, e como resultado de, ações socioculturais e a linguagem em uso. A contribuição desse autor destaca como fundamental o papel da interação no processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao professor, seu posicionamento em relação à interação com o aprendiz inicia pelo papel do aprendiz no desenvolvimento do ser humano. Vygotsky (1930-1998: 117,118) afirma que *“o aprendiz é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”*. Assim, o bom aprendiz é visto como aquele que se adianta ao desenvolvimento. Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). E este conceito tem sido amplamente discutido. Dentre vários autores que o examinam estão Lantolf (2000), Schneuwly (1994), e Vasconcellos & Valsiner (1995). Vygotsky (1930-1998: 112) define a ZPD como a:

... distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa definição inicial vem, por conseguinte, sendo acrescida de algumas alterações produzidas por estudiosos que a investigam. Schneuwly (1994), por exemplo, afirma que vê a ZPD como uma zona de conflito entre possibilidades internas e demandas externas. Nesta visão, o desenvolvimento depende de um fator pessoal, interno, ou seja, do desenvolvimento já alcançado e, ao mesmo tempo, das condições sociais externas. Ao tentar solucionar um conflito, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver, dando origem a novas formas de funcionamento psicológico. O papel do outro, nessa relação, é primeiramente estabelecer o conflito e, no caso de uma interação pedagógica, apontar caminhos para a solução.

A interação pode ser também compreendida como troca ou papéis de falas, idéias ou opiniões. Uma importante contribuição de Halliday (1994) para a compreensão do conceito de interação é a noção de fala e respostas, pois a distinção básica entre dar e receber remete-nos àquela que está relacionada à coisa que é trocada na interação como é observado em sua citação:

An act of speaking is something that might more appropriately be called an 'interact': it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response. (p. 68)

Entende-se, assim, que a troca pode ser de informação ou de bens-e-serviços, sendo que no primeiro tipo a troca é, via de regra, estritamente verbal, enquanto, no segundo tipo, é estritamente não-verbal. Do cruzamento dos papéis de fala e do objeto que é trocado em uma interação originam-se as quatro funções de fala básicas de iniciação de uma interação que são a oferta, o comando, a declaração e a interrogação. A ocorrência dessas funções de fala pressupõe quatro respostas que são as esperadas em uma interação. As perguntas e respostas esperadas, como também as não esperadas, estão resumidas no quadro n°1:

	Iniciação	Resposta esperada	Resposta não esperada
Dar bens e serviços	Oferta	Aceitação	Rejeição
Pedir bens e serviços	Comando	Cumprimento	Recusa
Dar informação	Declaração	Confirmação	Contradição
Pedir informação	Interrogação	Resposta	Recusa

Quadro n° 1 – Funções de Fala e Respostas Halliday (1994: 69).

Como professora e pesquisadora, almejo ser um agente promotor de condições e de situações que estabeleçam movimentos, mudanças e aprendizado por meio de atividades em duplas e grupos, nas quais a interação contribua para a redução da distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial; desta forma, pretendo criar o conflito necessário para que a colaboração de pares mais capazes conduza cada um ao conhecimento real. Compartilho, portanto, com Vygotsky (1930-1998: 117,118) a idéia de que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando INTERAGIMOS com pessoas em nossos ambientes e quando cooperamos com nossos companheiros. Encontra-se na asserção deste autor a explicação para as atividades realizadas em aula durante a pesquisa, para os diários reflexivos dialogados e, por último, mas igualmente importante, para as discussões com o grupo de pesquisa e com minha orientadora.

1.3. A Zona de Conforto (ZC)

O incômodo e desconforto do professor – uma proteção à face negativa do aprendiz

“Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras.”
(O. Mandelstam)

Minha experiência como docente de Letras (Português-Inglês) contribuiu para que percebesse a existência de um tipo de aluno que traz em si a crença de que errar não é permitido. Devido a isso, limita-se a responder o que lhe é perguntado na expectativa de estar sempre produzindo o “certo”. Conseqüentemente, permanece, de uma certa forma, estagnado em um patamar no qual, objetivando ser preciso

lingüísticamente, não interage de forma ativa - transpõe apenas uma parcela de seu escopo de vocabulário passivo para ativo e retém a maior parte de significados construídos em seu acervo passivo.

A situação acima descrita não difere do que foi apresentado na comunicação de Colombo-Gomes (2004) no 14º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada (InPLA). Aí foram expostos os resultados de uma pesquisa-ação conduzida com um grupo de aprendizes, na qual foi observado que evitavam a exposição da imagem pública que cada um tinha de si próprio. Com tal atitude, mantiveram-se sem evoluir na aprendizagem e na construção de novos significados na língua inglesa. Este estágio de permanência não evolutiva foi denominado pela pesquisadora de *Zona de Conforto*.

Ora, como bem aponta Leffa (2000), a tradição no ensino de línguas estrangeiras tem destacado a importância do vocabulário através de inúmeras atividades pedagógicas. Segundo ele, *“língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras”*. Ainda citando o autor:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe.

Percebe-se, assim, que no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, a transposição do vocabulário passivo para o ativo é um importante aspecto deste processo. Ademais, como diz Leffa (2000), *“o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras”*. Neste caso, é fundamental a validade da distinção entre

conhecimento passivo e ativo. Nation (2001) salienta que o conhecimento passivo traz em si a idéia de que o insumo da língua é recebido de outros por meio da leitura ou da escuta, enquanto o conhecimento ativo é aquele produzido ao falarmos ou escrevermos. Esse autor acrescenta que o uso de vocabulário passivo envolve a percepção da forma de uma palavra enquanto lida ou ouvida e a retenção de seu significado. Já o vocabulário ativo envolve o DESEJO de expressar um sentido ou uma idéia por meio da fala ou escrita com retenção e produção da forma da palavra.

Quando aplicados ao vocabulário, os termos receptivo (passivo) e produtivo (ativo) cobrem todos os aspectos envolvidos em se conhecer uma palavra. Nation (2001:26) sugere que conhecer uma palavra envolve, em um nível mais geral, forma, significado e uso. Por isso, de nada adiantará o significado construído e adquirido que não seja transposto para o uso. Além disso, de que servirá a construção de significados se estes não forem mecanismos da linguagem na prática em seu grupo social?

Nation (2001: 27) propõe o quadro nº 2 onde pode ser observado o entrelaçamento do que é ativo (produtivo) e passivo (reprodutivo) em relação ao que está envolvido quando se conhece uma palavra.

Acredito que um dos papéis do professor do curso de formação de professores de língua estrangeira seja o de conduzir seus aprendizes à conscientização sobre o que uma palavra envolve, em um nível mais geral, sua forma, seu significado e seu uso para a construção de significados. Com isto, em breve passarão a reproduzir esta prática com seus futuros alunos e compreenderão a importância dessa tarefa.

O processamento dessa construção é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo o significado em questão.

F O R M A	Falada	Passivo	Como a palavra soa?
		Ativo	Como a palavra é pronunciada?
	Escrita	Passivo	Como é a palavra?
		Ativo	Como a palavra é escrita? (ortografia)
	Partes da Palavra	Passivo	Quais partes são reconhecíveis na palavra? (prefixo, sufixo, radical...)
		Ativo	Quais partes da palavra são necessárias para expressar o sentido desejado?
S I G N I F I C A D O	Forma e significado	Passivo	Que significado a forma desta palavra sinaliza?
		Ativo	Que palavra pode ser usada para expressar este significado?
	Conceitos e Referentes	Passivo	O que está incluído no conceito?
		Ativo	A quais itens o conceito pode se referir?
	Associações	Passivo	Quais outras palavras esta nos faz lembrar?
		Ativo	Que outras palavras podemos usar no lugar desta?
U S O	Funções Gramaticais	Passivo	Em que padrões esta palavra ocorre?
		Ativo	Em que padrões devemos usar esta palavra?
	Colocações	Passivo	Quais palavras ou tipos de palavras acompanham esta palavra?
		Ativo	Quais palavras ou tipos de palavras devemos usar com esta palavra?
	Restrições sobre o uso (registro, freqüência,...)	Passivo	Onde, quando e com que freqüência esperamos encontrar esta palavra?
		Passivo	Onde, quando e com que freqüência podemos usar esta palavra?

Quadro nº 2 – Forma, Significado e Uso da Palavra (Nation 2001: 27)

Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do aprendiz, pode ser facilmente esquecida. Já uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente usada terá mais chance de ser inserida no escopo de vocabulário ativo dos aprendizes. Tal pressuposição fundamenta a importância da promoção do êxodo da zona de conforto. Para este êxodo, todavia, verifica-se a necessidade de uma maior compreensão do conceito de Zona de Conforto pelo professor e pelos aprendizes.

1.3.1. Zona de Conforto, Polidez e Relacionamentos Sociais

Em seus estudos, Brown & Levinson (1987) discutem a polidez e os relacionamentos sociais nas interações. A teoria da polidez toma por base os postulados teóricos de Grice (1975), nos quais a comunicação é possível porque os interlocutores obedecem mutuamente ao Princípio da Cooperação (doravante PC). Este princípio consiste em quatro máximas gerais: de relevância, quantidade, qualidade e modo. Grice salienta que o PC e as máximas são observados pelo falante porque os objetivos centrais de uma interação são atingidos se os participantes tiverem interesse em realizar trocas de conversas proveitosas para os propósitos buscados. Essas máximas são violadas toda vez que o falante transpuser o limite do sentido literal do que disser. Ao objetivar mais do que o sentido literal de suas palavras, o falante estará violando uma ou mais máximas, gerando assim implicaturas da conversação, isto é, expressando de maneira implícita a sua mensagem.

Brown & Levinson (1987) partiram desses postulados para formular a teoria da polidez. Eles consideram a polidez a violação de uma ou mais máximas, advindas

da necessidade do falante de seguir o Princípio da Cooperação, garantindo assim a qualidade da interação. Não obstante, explicam que o Princípio da Cooperação e o Princípio da Polidez possuem status distintos.

O primeiro desses princípios apresenta um modelo de comunicação socialmente neutro, tendo como suposição essencial a observância às máximas, ao que é racionalmente esperado em uma interação. O segundo, por sua vez, quebra a neutralidade do modelo de comunicação em busca da manutenção da face.

As questões enfocadas no trabalho desses estudiosos permitem a compreensão da escolha de permanecer em uma zona de conforto. Eles sugerem que os padrões de construção de mensagens, ou “formas de colocar as coisas”, ou simplesmente o uso da língua, são parte do que constitui os relacionamentos sociais. Acrescentam, ainda, que a descoberta dos princípios de uso da língua pode coincidir com a dos princípios construídos de relações sociais, em seu aspecto interacional, ou seja, as dimensões pelas quais os indivíduos fazem uso para se relacionarem entre si de determinadas formas. Na realidade, é possível observar que a qualidade dos relacionamentos sociais e a natureza social dos relacionamentos geram uma escolha de atitude.

Entretanto, não basta apenas compreender o que é observável. Brown & Levinson (1987) indicam que, ao interagir verbalmente, os indivíduos parecem compartilhar de uma orientação estratégica. Primeiramente, elege-se uma Pessoa Modelo (doravante PM) um falante de uma língua natural que apresenta duas propriedades especiais: a racionalidade e a face.

A racionalidade é definida como a disponibilidade de a PM ter uma forma de raciocínio precisamente definível dos fins ao modo como este fins foram alcançados. Brown & Levinson (ibid) salientam que Aristóteles considerou a racionalidade um

'raciocínio prático' que garantisse inferências dos fins ou objetivos aos meios que satisfizessem esses fins.

A face significa especificamente que a PM é dotada de dois desejos em particular: o desejo de ser desimpedida e o desejo de ser aprovada sob certos aspectos. Segundo Goffman (1967), a face é a exposição pública do *self*, imagem pública que qualquer indivíduo quer preservar na interação. A face é algo em que se é investido emocionalmente, preservável, ameaçada ou melhorada, mas que deve estar presente freqüentemente numa interação. De acordo com Brown & Levinson (ibid), ela pode ser negativa, para liberdade de ação e de nenhuma imposição; ou positiva, a incansável busca do ser humano por aprovação.

Em segundo lugar, todos os membros adultos e competentes de uma sociedade têm e são conscientes de que todos devem ter uma auto-imagem pública, imagem esta que todo membro quer reivindicar como sua. Essa imagem pública consistirá em dois aspectos: a face positiva e a face negativa. Ademais, todos os indivíduos deverão fazer uso de determinadas capacidades racionais.

Tendo em vista esses conceitos, surgem, então, as seguintes perguntas: Como um ser usa a linguagem? Ela é usada entre a vontade de satisfazer os desejos da face da PM e a vontade de dizer coisas que infrinjam esses desejos? A resposta dos autores nos remete à compreensão de que é possível a utilização de estratégias lingüísticas como meio de satisfazer fins comunicativos e os desejos da face. A PM deve ser uma referência para a descrição de estilos específicos de interação cultural e verbal. Desta forma, ela caracteriza a qualidade afetiva dos relacionamentos sociais e traz em si o compartilhamento de uma orientação estratégica das faces dos participantes, o elemento-chave da noção popular de polidez.

O trabalho de face (cf. Goffman, 1967) refere-se às comunicações designadas para criar, apoiar ou desafiar a face. A combinação de duas regras – a regra do respeito próprio e a regra de consideração pelo outro – faz com que uma pessoa tenda a portar-se, em um dado evento, de modo a manter tanto a própria face como a face dos demais participantes.

A ZC nada mais é do que um estágio em que o indivíduo convive com a dualidade característica da PM, isto é, usa a linguagem de forma diádica lidando com a racionalidade e a face. É algo que envolve a polidez de cada indivíduo. Todas as PMs possuem uma face positiva e uma face negativa, e todas as PMs são agentes racionais, ou seja, escolhem os meios para satisfazerem seus fins. Ora, já que a face consiste em um conjunto de desejos a serem satisfeitos apenas pelas ações dos outros, em geral será de interesse mútuo de duas PMs manter a face do outro. Assim, o falante tentará preservar a face do ouvinte, a não ser que ele possa fazer com que o ouvinte preserve a sua (a do falante) sem nenhuma coerção ou recompensa. Na verdade, o que o aprendiz parece querer é causar uma boa impressão durante as interações em sala de aula, seja com o colega de turma, e a turma, seja com o professor: ele não deseja ter sua face invadida e sim preservada.

Muitos são os atos de ameaça à face (AAF). Para Goffman (1974: 9) a expressão “perder a face” significa causar uma má impressão, ter de abaixar a cabeça para o outro. Já a expressão “proteger a face” tem relação com o processo em que o indivíduo é bem sucedido ao dar a impressão de que não “perdeu a face”.

Conseqüentemente, é compreensível que o aprendiz não queira ter sua face negativa ameaçada, ou que não queira perder a face e posicione-se em uma zona de conforto. Desta forma, mantém-se em um estágio de comodidade e de proteção da face, ao participar de ações interacionais utilizando apenas de estruturas básicas

e comunicações não-verbais, ou ainda, fazendo uso de sua primeira língua – neste caso, em particular, o português.

Alguns tipos de atos ameaçam intrinsecamente a face. É importante ressaltar que, ao me referir a ‘atos’, compartilho do significado que Brown & Levinson atribuem à palavra – algo que pretendemos fazer por meio de comunicação verbal ou não-verbal. Similarmente, entendo o significado de *Atos que Ameaçam Intrinsecamente a Face* como atitudes, que, por sua natureza, correm contrárias aos desejos da face do ouvinte e/ou do falante.

Brown & Levinson (1987: 65) estabelecem duas distinções entre atos que ameaçam a face. A primeira delas é em relação aos atos que ameaçam a face negativa e à face positiva. Os atos contrários ao desejo da face negativa do ouvinte, aqueles demonstradores que o falante não pretende evitar impedir a liberdade de ação do ouvinte, indicam que:

(i) um ato é imposto para que o ouvinte execute. O falante pressiona o ouvinte a agir de uma determinada forma. Ex: ordens e demandas (o falante sinaliza que quer que o ouvinte faça ou deixe de executar algum ato), sugestões e conselhos (o falante sinaliza que o ouvinte deveria executar algum ato), lembretes (o falante sinaliza que o ouvinte deva lembrar de executar algum ato), ameaças, avisos e desafios (o falante sinaliza que pressionará o ouvinte a agir de alguma forma e que criará sanções negativas caso o ouvinte não aja da maneira estipulada pelo falante);

(ii) uma ação que conduza a algum ato positivo que acontecerá futuramente ao ouvinte. Assim, o falante pressiona o ouvinte a aceitar ou recusar promessas e ofertas visando à obtenção de uma retribuição;

(iii) um ato que demonstre algum interesse do falante em relação a algo que pertença ao ouvinte, fazendo com que o ouvinte pense que deva proteger o alvo de desejo do falante ou dá-lo ao ouvinte. Como, por exemplo, elogios, expressões de inveja ou admiração, ou emoções fortes como raiva, desejo intenso de obter algo.

Já os atos que ameaçam o desejo da face positiva, por indicar que o falante não se importa com os sentimentos e desejos do ouvinte. Esses tipos de atos sinalizarão que o falante não quer satisfazer os desejos do ouvinte. Incluem-se em tais atos:

- (i) atos que demonstrem que o falante tem uma avaliação negativa de algum aspecto da face positiva do ouvinte. Ele não quer aquilo que o ouvinte quer. Por exemplo:
 - a) queixas, insultos, desaprovações, desprezo, acusações,... (O falante indica não querer o que ouvinte deseja e não aprovar suas características pessoais, crenças e valores);
 - b) contradições e discórdias, desafios (o falante indica achar que o ouvinte está errado ou equivocado sobre um determinado assunto e não aprova a posição do ouvinte.)

(ii) atos que demonstrem que o falante não se importa ou é totalmente indiferente à face positiva do ouvinte. São exemplos:

- (a) expressões de explosão de emoções ou sentimentos (o falante dá

motivos para que o ouvinte o tema ou sinta-se intimidado);

(b) irreverências, abordagem de temas 'picantes' ou inadequados ao contexto (o falante demonstra que não tem os mesmos valores que o ouvinte nem os mesmos medos ou temores);

(c) o ato de o falante enfatizar as 'coisas ruins' do ouvinte e suas próprias qualidades. Neste caso, o falante estará indicando desejar causar um mal estar no ouvinte e acentuando a sua falta de interesse pelos sentimentos do ouvinte;

(d) abordagem de temas que causam polêmica ou discórdia como raça, religião, política, times e torcidas, a liberdade da mulher, o homossexualismo, e outros assuntos que possam vir a trazer a possibilidade ou a probabilidade de atos que criem uma atmosfera ameaçadora aos ouvintes;

(e) uma resistência óbvia em não participar de ou cooperar em uma determinada atividade – ex: uma interrupção na fala do ouvinte com afirmações e raciocínio incoerente à fala anterior que fogem à lógica e aos argumentos do falante (non-sequiturs), ou não dar atenção ao que é dito, indicando assim que o falante não se importa com os desejos da face positiva e da face negativa do ouvinte;

(f) o uso de termos de tratamento para se dirigir às pessoas e outras identificações do estado civil das pessoas nos primeiros encontros (o falante pode identificar incorretamente o ouvinte, acidental ou intencionalmente, de forma ofensiva ou que o embarace).

É possível observar que as classificações dos atos de ameaça à face em

algumas ocasiões sobrepõem-se. Sobrepõem-se porque alguns deles ameaçam tanto a face positiva quanto a face negativa.

A segunda distinção proposta por Brown & Levinson (1987: 67) está nos atos que ameaçam a face (AAF) do falante e naqueles que ameaçam a face do ouvinte. Ainda que ambos estejam cooperando mutuamente na manutenção da face, o falante pode ameaçar a face do ouvinte. Dentre os AAFs para o falante estão:

- (i) os atos que ofendem a face negativa:
 - (a) expressão de agradecimento ou gratidão (o ouvinte admite uma dívida, transforma sua face em humilde);
 - (b) a aceitação da gratidão ou das desculpas do ouvinte (o falante pode se sentir constrangido para minimizar a transgressão ou a dívida do ouvinte ; por exemplo, para falar “Eu não quis dizer isto”, ou então, “Não é nada, não se preocupe.”);
 - (c) desculpas (o falante pode crer que teve uma boa razão para agir da forma que fez ou que deixou de fazer, em um ato que o ouvinte criticou – o que pode gerar uma nova crítica do ouvinte, causando assim um confronto entre as diferentes posições de ambos);
 - (d) a aceitação de ofertas (o falante fica constrangido por aceitar ter uma dívida e transgride a face negativa do ouvinte);
 - (e) respostas às gafes (faux pas) do ouvinte (se o falante nota visivelmente a gafe, pode causar embaraço ao ouvinte; se fingir não ter notado, pode sentir-se incomodado e aborrecido);
 - (f) promessas e ofertas indesejáveis (o falante se compromete em ações futuras indesejáveis; portanto, sua insatisfação em fazer tais

ações pode ofender a face positiva do ouvinte).

- (ii) os atos que agridem a face positiva:
 - (a) pedidos de desculpas;
 - (b) aceitação de elogios;
 - (c) esgotamento físico; tropeços, uma queda ou escorregão, ou uma falha;
 - (d) confissões de culpa e aceitação de erros ou responsabilidade;
 - (e) auto-humilhação e auto-contradições;
 - (f) exposição de sentimentos e falta de controle de risos ou lágrimas.

Brown & Levinson (1987: 68) ressaltam que, em um contexto de vulnerabilidade mútua de face, qualquer indivíduo racional buscará evitar estes AAFs, ou empregará certas estratégias visando à minimização da ameaça em si. Estes autores indicam que o indivíduo levará em consideração o peso relativo de três desejos:

- a) o desejo de transmitir o conteúdo de um determinado AAF;
- b) o desejo de ser eficiente, racional e direto;
- c) o desejo de manter a face do ouvinte de algum modo.

1.3.1.1. Estratégias para fazer um ato de ameaça à face (AAF)

Observa-se numa interação que um ator será explícito (*on Record*) ao fazer um ato A se estiver clara aos participantes a intenção comunicativa que o levou a fazer A (i.e. há uma intenção não ambígua com a qual as testemunhas concordam).

Não obstante, se o ator é implícito – *off Record* – ao fazer A, então há mais de uma intenção possível, de tal modo que não se pode atribuir ao ator uma determinada intenção).

A ação minimizadora (*redressive action*) é aquela “que dá a face ao ouvinte”, isto é, que tenta se contrapor ao dano potencial de face de um AAF, fazendo-o de tal forma, ou com tais modificações, que indiquem claramente que F não pretende ou não deseja tal AAF, e que F reconhece os desejos de face de O, desejando que eles sejam atingidos.

Nota-se que haverá sempre duas possibilidades para o falante: cometer um ato de ameaça à face ou não. Os autores sugerem um esquema no qual se pode perceber as estratégias para execução ou não dos AAFs, cuja estrutura é a seguinte:

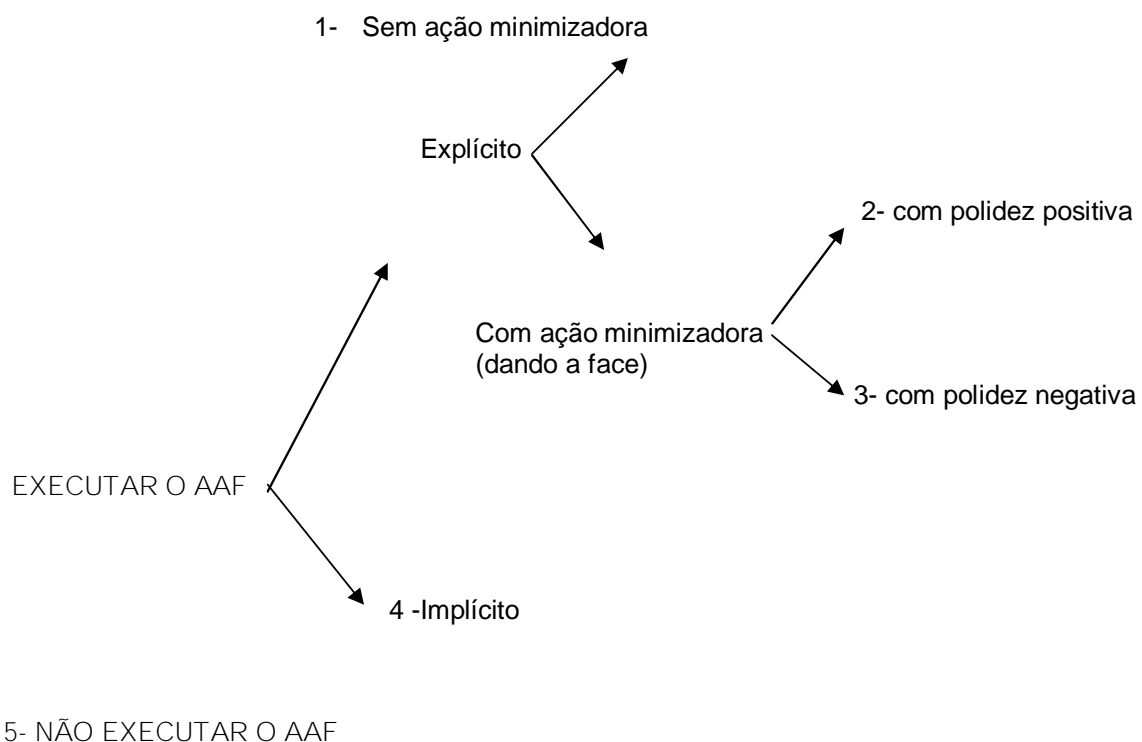


Fig 1. Possible strategies for doing FTAs (Brown & Levinson, 1987: 69)

Ao executar uma ação com uma determinada intenção e dando a face, - expondo-se - o falante vai lidar com a polidez positiva ou a polidez negativa. Em seus estudos, Brown & Levinson (1987: 70), afirmam que a polidez positiva é orientada em relação à face positiva do ouvinte, isto é, a auto-imagem que ele reivindica para si. A importância de um ato de ameaça à face é minimizada neste caso quando há garantia de que o falante quer o mesmo que o ouvinte. Por exemplo, o falante considera a posição do ouvinte sobre um determinado aspecto similar à sua, portanto, perceberá a reciprocidade e o que falar não implicará em causar uma avaliação negativa da face do ouvinte.

Em relação à polidez negativa, esses estudiosos a classificam em uma 'teoria do evitamento', baseada essencialmente em tentativas de evitar alguns atos. As realizações de estratégias de polidez negativa consistem em assegurar que o falante reconheça e respeite os desejos da face negativa do ouvinte e que não interfira em sua liberdade de ação.

Quanto aos lucros que podem ser obtidos em uma interação, se o falante for explícito, poderá conseguir quatro grandes vantagens. A primeira delas é a de poder reunir a pressão pública contra o endereçado ou em apoio próprio. Em segundo lugar, o falante poderá ganhar crédito em honestidade, indicando que ele confia no endereçado. Em terceiro lugar, o falante pode ganhar crédito por sua sinceridade, evitando o perigo de ser visto como um manipulador. Por último, ele pode evitar o perigo de ser mal compreendido.

Em contrapartida, sendo implícito, o falante pode lucrar de diversas formas, pois:

- (a) pode ganhar crédito por ter tato;
- (b) pode correr menos riscos de ter seu ato incluído em "fofocas";

- (c) pode evitar a responsabilidade de interpretação danosa à face;
- (d) pode (não explicitamente) dar ao endereçado a oportunidade de ser visto como tendo cuidado com o falante (e assim poder testar o ouvinte – os sentimentos de O em relação a ele)

Em resumo, os lucros em geral podem ser simplificados como propõe o quadro n° 3:

Lucros pela explicitude (on record)	Lucros na explicitude não minimizada (bald-on-record)
§ clareza e perspicácia; § demonstração de não-manipulação	§ eficiência (F pode alegar que outras coisas são menos importantes que a face, o que não é um AAF.)
Lucro com minimização: F tem a oportunidade de dar a face	Lucro pela implicitude (off record)
§ Polidez positiva (para satisfazer a face positiva de O; § Polidez negativa (para satisfazer a face negativa de O.	§ F pode satisfazer a face negativa em maior grau do que a conseguida pela estratégia da polidez negativa; § F pode evitar a responsabilidade por sua ação, que as estratégias explícitas envolvem(mas corre o risco de criar ambigüidade e obscuridade.

Quadro n° 3 – Formas Diversas de Lucros Obtidos em uma Interação (Brown & Levinson.)

Por último, é importante ressaltar que a seriedade de um ato de ameaça, isto é, os cálculos dos lucros que podem ser obtidos ao usar ou não a polidez positiva ou negativa, envolve diversos fatores em muitas culturas, quiçá em todas. Entretanto, a distância social entre os participantes de uma interação é provavelmente o fator que promoverá a atitude de cada ator.

1.4. A Gramática Sistêmico-Funcional:

Um breve olhar sobre a língua em uma perspectiva social

Falar de linguagem requer falar sobre como as pessoas usam a língua e como a língua é estruturada. Observar estas questões envolve a análise das interações lingüísticas e conduz ao reconhecimento da importância dos contextos de situação (registro) e de cultura (gênero), para entendermos por que um texto tem o significado que traz em si. O propósito ou a função geral de uma interação é o gênero ao qual o texto usado nesta interação pertence. Usa-se o conceito de gênero para explicar e descrever como as pessoas usam a linguagem para alcançar objetivos culturalmente reconhecidos.

Há uma vasta variedade de gêneros reconhecidos como tipos de atividades sociais, por exemplo, gêneros literários, educacionais, ou gêneros que são usados em nosso cotidiano, como “comprar e vender”, “contar piadas”, “trocar opiniões”, e muitos outros mais. Dentro do contexto de cultura, encontramos o contexto de situação, o registro. O registro apresenta três variáveis: campo, modo e relações, que podem rapidamente ser identificadas numa interação.

A primeira delas é o assunto que está sendo tratado. Quando a ele nos referimos, estamos tratando do campo, que é realizado pela metafunção

ideacional. Observa-se, na segunda variável, o papel que a linguagem tem na interação, pois a adequamos de acordo com a distância entre os participantes. Utilizamos uma linguagem ao falar com o juiz em um julgamento e outra com um amigo íntimo. Ao abordarmos esta variável, focamos o modo do texto, que é realizado pela metafunção textual. A terceira variável do registro é observada nas relações interpessoais entre os participantes de uma interação e os papéis assumidos na interação. Esta variável é denominada relações e é realizada pela metafunção interpessoal.

Uma vez que a presente pesquisa partiu de um problema com o qual podemos nos deparar ao usarmos a linguagem na prática social e em um contexto de ação – neste caso, a sala de aula – procurei subsídios na Gramática Sistêmico-Funcional a fim de encontrar uma iluminação teórica da questão em jogo, de forma a contribuir para a elucidação do problema.

Partindo do pressuposto acima, considero relevante enfocar a princípio as formas de uso da língua, que é um sistema de significados e que, segundo Halliday (1994), é usada em três categorias distintas, porém simultâneas. Primeiramente, para falarmos de nossa experiência de mundo e também para expressarmos nossas percepções. Em segundo lugar, fazemos uso da língua para interagirmos com outras pessoas. Em terceiro lugar, optamos por organizá-la para dar formato ao nosso texto, ou para ordenarmos nossas mensagens. Halliday (idem) considera cada uma dessas categorias acima mencionadas uma metafunção da linguagem. Seguindo esta visão hallidayana, Thompson (1996) afirma que, ao optar por um determinado fraseado, o falante está fazendo uma escolha entre outras prováveis e realizando três tipos de significados simultaneamente, ou seja, ao utilizar a língua o falante está realizando significados relativos à representação da experiência através da língua.

Tais significados referem-se às atitudes em relação ao outro e aos papéis assumidos, e à organização do conteúdo da mensagem.

Compreende-se, assim, a perspectiva multifuncional adotada pela visão funcional da língua: uma forma combinada das metafunções. O texto escolhido pelo usuário ou falante expressa significados sobre a realidade através da metafunção ideacional; expressa suas atitudes em relação ao outro e os papéis sociais assumidos através da metafunção interpessoal, e a organização estrutural de seu texto é expressa pela metafunção textual.

Cada metafunção apresenta um sistema subjacente que viabiliza a realização de seus significados. A metafunção ideacional ou experiencial está relacionada ao uso da língua como representações de experiências e do mundo. A realização dessas representações se dá através do sistema de transitividade. Eggins (1994:220) afirma que o uso desse sistema implica a escolha de processos e seus argumentos. Segundo Halliday (1994:206), o sistema de transitividade é a mais forte expressão de experiência, haja vista a forma com que o falante constrói um mundo de representações baseado na escolha de determinados processos.

No sistema de transitividade, cada oração é composta de três elementos. O primeiro desses elementos é denominado processo, a ação. Há seis tipos de processos. Eles podem ser materiais, processos de fazer, relacionados a ações do mundo físico, como *trazer, transferir, buscar, circular* etc.; mentais, processos de sentir (cf. Halliday, 1994: 112) e são relativos à representação do nosso mundo interior (Thompson, 1996: 82). Halliday divide os processos mentais em três subtipos: processos mentais de cognição, relacionados à decisão e compreensão (*saber, entender, decidir*); processos mentais de percepção, relacionados à observação de fenômenos (*sentir*); e processos mentais de afeição, relacionados

aos sentimentos (*gostar, amar*). Os verbais, processos de dizer, estão na fronteira entre os processos mentais e relacionais; os processos comportamentais são ações que englobam comportamentos físicos e psicológicos realizados de forma simultânea, eles estão entre os materiais e os mentais; os existenciais são processos que se encontram entre os processos relacionais e materiais. As proposições existenciais são realizadas tipicamente pelos processos *haver, existir e ter* (em português brasileiro); todavia, outros processos como *emergir, surgir e ocorrer* podem ser considerados existenciais em alguns contextos. Os processos relacionais são processos de *ser*. Eles possuem uma função classificatória, relacionando duas entidades no discurso. Halliday (1994: 119) afirma que todas as línguas acomodam formas sistemáticas de realização dos processos relacionais, sendo que o autor identifica as três abaixo citadas como as principais:

1. intensivo: onde X é (ou está) A
2. circunstancial: onde X é (ou está) em A (onde a preposição *em* pode também ser substituída por outra)
3. possessivo: onde X tem (ou possui) A

Cada um desses tipos pode ainda ser classificado de dois modos:

1. atributivo: onde A é um atributo de X
2. identificativo: onde A é a identidade de X

O segundo desses elementos é a circunstância. As circunstâncias são de caráter opcional; e os participantes, o terceiro elemento, geralmente representados por grupos nominais. Os padrões de transitividade são a realização oracional das escolhas contextuais. Segundo Eggins (1994: 270), ao selecionar o tipo de processo a usar e a configuração de participantes que desejam expressar, os próprios

participantes estão ativamente escolhendo representar uma experiência em particular.

A metafunção interpessoal, conforme Eggins (1994) aponta, expressa os papéis e as atitudes dos participantes de determinada interação. Ela é realizada através dos sistemas de MODO e MODALIDADE, que sinalizam a interação. O sistema de MODO organiza a oração em dois componentes ou constituintes: modo oracional, composto por sujeito e finito; e o resíduo, composto pelo predicador, complemento e adjunto. É nesse sistema que se estabelecem as relações entre os participantes. O de MODALIDADE tem um efeito importante para regular comportamentos. Este sistema possui dois tipos: modulação (obrigação) e modalização (probabilidade e usualidade).

O sistema de modalidade tem um efeito importante para regular comportamentos, uma vez que evidencia os diversos graus de “poder”, pois mediante o uso de verbos modais de diferentes escalas de obrigação, o falante pode se colocar numa posição de maior ou menor poder que o ouvinte (ex: “Você deve ajudar seu amigo” - em contraste a “Você poderia ajudar seu amigo”). Ao se discutir esse sistema pode ser observada uma mudança de questões estritamente gramaticais em direção a áreas mais complexas para estabelecermos como certas em termos estruturais. Com a avaliação (evaluation), fica-se ainda mais na fronteira da gramática, pois muito da avaliação é expresso por escolhas lexicais e poucas são as estruturas gramaticais que podem ser vistas como se evoluíssem com uma função primariamente avaliativa. Contudo, é importante perceber que a avaliação é a parte central de qualquer texto. Ela pode ser definida como a indicação se o falante ou emissor de uma certa mensagem considera que algo (uma pessoa, uma

coisa, uma ação, uma idéia, um evento ou situação, etc.) seja bom ou ruim (cf. Thompson, 1996: 65).

A metafunção textual está relacionada ao sistema temático. Este sistema é o que dá à oração o seu caráter de mensagem, dividindo a sentença em duas partes: o tema e o rema. O tema é o ponto de partida da mensagem, enquanto o rema é o elemento onde o tema é desenvolvido.

O tema envolve três aspectos: tipo, que subdivide-se em simples ou múltiplo; escolha de marcado ou não-marcado; e escolha de predicado ou não predicado. Sem estruturas como “tema”, não existiriam textos. Segundo Halliday (1994), o limite do Tema é o primeiro elemento com função na Transitividade, chamado Tema ideacional. Se esse elemento é único, é chamado de Tema simples. Porém, quando antes dele ocorrem outros elementos, passa a ser chamado de Tema múltiplo. Esses elementos são o Tema textual e o Tema interpessoal.

É notável a importância do sistema temático e de acordo com Eggins (1994:306):

“ The essential contribution made by textual meaning is to actualize a range of different textual structures which operate at all levels of the text, and whose function is to enable the experiential and interpersonal meanings we have chosen to make to be realized in a cohesive and coherent way.”

Pautei-me pela metafunção ideacional e pela metafunção textual para a análise de dados coletados. Na primeira, a fim de verificar o papel da linguagem de acordo com a distância social entre os participantes, e observar a forma como os aprendizes construíram em seus diários o mundo de representações baseados em sua escolha de processos. Na segunda, na busca da compreensão da forma de

organização da mensagem de cada participante dos eventos em que aprendizes e eu, professora e pesquisadora, participamos – as aulas. Bem como, baseei-me nos atos de ameaça à face positiva e negativa, e nas estratégias de proteção da face.

Embora os caminhos de conhecimento e teoria que tenha trilhado acontecessem de forma simultânea – tivessem um aspecto paralelo, em um dado momento cruzavam-se, quebrando assim a premissa de que as paralelas nunca se encontram. A figura abaixo traduz essa percepção:

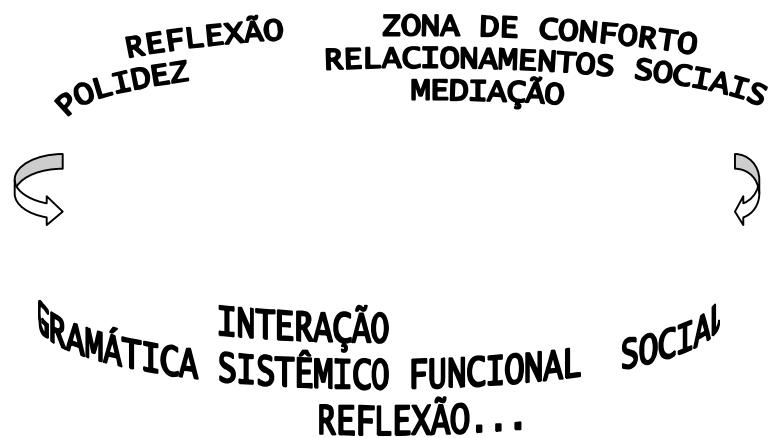


Fig. 2: Caminhos trilhados que se encontram.

CAPÍTULO 2:

Explicações sobre o Planejamento da Pesquisa

2.1. Por que uma pesquisa-ação?

Como ponto de partida de minha confissão, voltei-me para uma reflexão sobre o desenvolvimento daqueles que participam em uma pesquisa. Como bem aponta Moita Lopes (2003: 31) as pesquisas objetivam que todos “entendam o mundo em que vivem”, como possibilidade de relacionarem os objetivos pretendidos com os objetivos alcançados. Sinto que meu papel como professora requer de mim uma postura de busca de uma revisão de minhas atitudes como uma profissional que exercita o questionamento sobre o quê, como e por que ensinar. Na realidade, em minha investigação, também precisei de respostas para algumas perguntas que indicariam os caminhos que deveria trilhar para alcançar os objetivos estabelecidos. Essas perguntas foram de ordem filosófica e baseadas em algumas que Freire (1970) propõe, como:

(a) *O que faço?*

(b) *Como faço?*

(c) *Como me tornei assim?*

(d) *Quero ser assim?*

(e) *O que significa ser assim?*

(f) *Posso agir de forma diferente?*

(g) *Como o meu agir reflete naqueles que participam comigo do processo ensino-aprendizagem em que estou inserida?*

Ao compreender o que buscava, descobri que o cerne de meu interesse em fazer pesquisa era investigar minha própria prática, com a expectativa de experimentar alternativas para a minha ação pedagógica, com o intuito de construir meu próprio conhecimento sobre as formas como a reflexão e a interação contribuem para a conscientização de ações de construção conhecimento.

Assim, partindo do pressuposto de que o papel fundamental do professor-pesquisador é de refletir sobre sua prática em dialogar com seus alunos a fim de estimulá-los a assumir responsabilidade sobre seu processo de aprendizado e a atuar de forma autônoma e crítica, julguei relevante uma pesquisa, pautada pelos seguintes objetivos:

- 1- compreender os fatores relacionados à “acomodação” de determinados aprendizes;
- 2- identificar as possíveis alternativas que promovam o êxodo da *Zona de Conforto*; e
- 3- verificar como (ou se) a reflexão e a interação de alunos entre si e com o professor podem levar aprendizes ao êxodo da zona de conforto.

Esta análise procurou responder às seguintes macro-perguntas:

1. Quais são os fatores relacionados à permanência na *Zona de Conforto*?

2. Como (ou se) a reflexão e a interação contribuem para conscientização de ações visando à construção de conhecimento e significados?

3. De que forma o professor pode levar o aprendiz à conscientização e implementação de ações que o tornem autônomo para construir significados e não permanecer na zona de conforto?

Por isso, optei por utilizar como metodologia a pesquisa-ação, antes de tudo, porque queria realizá-la como professora e pesquisadora, queria contar com a colaboração de meus aprendizes e visava à compreensão para a transformação. Ademais, assim como ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa caminham juntos. Neste aspecto, deve-se lembrar da asserção de Freire (2001a: 32) de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ao tratar do tema, o autor enfatiza que:

(...) o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (op. cit.).

Para compreender minha escolha, também se faz necessária uma breve retrospectiva da pesquisa no contexto educacional em nosso país.

As pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua no Brasil, tradicionalmente, foram sempre caracterizadas por se encaixarem no quadro de investigação teórico-especulativa baseada em informação advinda principalmente da lingüística, que estabelece implicações para como se proceder em sala de aula, sem que esta seja o objeto de investigação. Ou ainda, caracterizavam-se por estarem calcadas na investigação do produto da aprendizagem de línguas. Ora, com estas características tradicionais, evidencia-se assim que, desta forma, ou o processo de ensino-aprendizagem fica fora do alcance do pesquisador, uma vez que tal pesquisa tem como objetivo dar sugestões para a sala de aula, ou temos a investigação dessas sugestões com foco no resultado da aprendizagem, sem que o processo de ensinar e aprender seja considerado.

Moita Lopes (1996: 89) já apontava a pesquisa-ação como uma das tendências da pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, uma vez que a sala de aula deixou de ser reconhecida como lugar da certeza, ou de aplicação de um saber pronto e acabado, e passou a ser compreendida como espaço da procura deste saber, em que o professor passou a ter um papel central na prática social da construção de conhecimento sobre a sala de aula. Assim, a pesquisa-ação pode ser utilizada:

- (a) *como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem;*
- (b) *como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.*

Já Celani (2000b), ao apontar as tendências de pesquisa em Lingüística Aplicada, indica um crescimento de estudos nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores, alunos, pesquisadores e coordenadores que se engajam em um processo de negociação de significados de pesquisa, tornando-se co-construtores no processo de geração de conhecimento. É na asserção desta autora que encontro o vínculo com as idéias que compartilho com Vygotsky (1930/1998), que, se pensarmos na construção do conhecimento em colaboração com o outro, podemos conduzir uma pesquisa que propiciará aos aprendizes maiores possibilidades para a interação, com o intuito de compartilhar conhecimento e aprendizagem.

Uma outra importante visão sobre a pesquisa-ação é a de Thiollent (1986: 14), que a considera “uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Ademais, este tipo de pesquisa, aponta Thiollent (2002: 195):

...possibilita o estudo dinâmico dos “problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Em relação a ser uma metodologia atraente, Wallace (1998) explica que “a pesquisa-ação pode ter um resultado específico e imediato que pode ser diretamente relacionado à prática, no próprio contexto do professor...”. Em meu caso, acredito que é atraente principalmente por me permitir como pesquisadora um

engajamento em um processo de negociação de significados de pesquisa, em que, com os aprendizes, co-construímos e geramos conhecimento.

2.2. O Contexto

A pesquisa foi conduzida em duas fases. A primeira durante o primeiro semestre de 2005, quando houve a coleta de dados. A segunda fase deu-se no segundo semestre daquele ano e no primeiro semestre de 2006, quando houve a análise de dados. A investigação teve como cenário uma sala de aula numa faculdade privada de formação de professores de língua estrangeira localizada numa zona semi-residencial de uma região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A instituição tem como principal objetivo formar profissionais que se diferenciem não só em termos de competência técnica, bem como de propiciar aos seus alunos uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes ao papel da linguagem no contexto social em que vivem. É importante salientar aqui a receptividade e colaboração da direção e coordenação da faculdade, e a dedicação e interesse dos participantes – os aprendizes – que venceram a inibição inicial quanto à gravação das aulas. Acredito que a interação estabelecida entre mim, professora-pesquisadora, e os participantes foi muito importante para a pesquisa, permitindo uma reflexão compartilhada sobre os fatos observados e estudados, procurando entendê-los. Erickson (1986) enfatiza a necessidade de um bom relacionamento entre pesquisador e participantes para que se obtenha confiança entre ambos e para que o pesquisador consiga ter acesso ao ponto de vista deles. Foi pautada pela asserção desse autor que procurei conduzir esta investigação.

2.3.Os participantes

São participantes desta pesquisa:

a) A professora-pesquisadora, mestranda, 43 anos, especialista em Lingüística Aplicada (Universidade Federal Fluminense) e em Língua Inglesa (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), mestranda do programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica, SP. Semestralmente leciono três disciplinas do curso de Letras - Discurso Oral na Língua Inglesa, uma disciplina do terceiro período; Língua Inglesa II – Fonética e Fonologia da Língua Inglesa; e Língua Inglesa III – O Sintagma Nominal. Como fruto de uma contínua reflexão, venho modificando a abordagem de ensino nestas disciplinas buscando amenizar a centralização do papel do professor e dar mais voz aos aprendizes a fim de que estes se envolvam também no processo reflexivo de ensino e aprendizagem e adquiram, através de maior interação com seus pares, responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem para que passem a atuar de forma autônoma. A fim de aprofundar-me na pesquisa, durante o primeiro semestre de 2005, optei por ter apenas uma turma, Língua Inglesa I. Procurei participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, colocando em discussão todos os questionamentos desencadeados no decorrer da investigação, guiada principalmente pela leitura de meus diários e os dos aprendizes, com o propósito de propiciar a reflexão sobre a percepção interna que tínhamos em relação ao que fazíamos em sala de aula. Durante cada releitura dos diários, meus e dos aprendizes, modificava o tipo de atividade e dinâmica de minhas aulas. Milhares foram as dúvidas em relação ao caminho a seguir. Confesso que este trabalho me tornou mais sensível às

necessidades de meus alunos e a observação das reações em aula me tornou totalmente dependente da turma em um processo contínuo – observava, refletia, agia, refletia, lia diários, lia anotações, refletia, ouvia, refletia, planejava, agia, mudava, crescia....

b) Os aprendizes: Cursando a disciplina Língua Inglesa I na faculdade onde leciono, havia 22 alunos do primeiro período, que eram na grande maioria jovens que escolheram o curso na instituição em virtude do horário oferecido, por já trabalharem e preferirem a ênfase na formação de professores da língua inglesa e suas literaturas, curso oferecido neste horário e município apenas por esta instituição e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Campus FFP) em horário parcialmente integral, tarde e noite. Os participantes desta pesquisa têm previsão de término de curso para no mínimo em dezembro de 2008. Classifico os aprendizes participantes desta pesquisa em duas categorias – participantes centrais e participantes de apoio (chamo-os de participantes de apoio por ter utilizado seus diários para contrastar ou corroborar alguma asserção não explícita, bem como esclarecer qualquer dúvida que tivesse ao ler os diários dos participantes centrais). Dentre os vinte e dois alunos da turma, optei por escolher seis alunos para serem os participantes centrais, observados na pesquisa.

Os participantes de apoio são todos aqueles que fazem parte da turma. Assim como os participantes centrais, eles escreveram diários reflexivos, participaram da gravação das aulas, bem como contribuíram com comentários e participações em nossas discussões. Já os centrais foram aqueles que selecionei para maior observação e investigação.

Considerarei importante investigar como a reflexão contribui para promoção do êxodo da ZC de qualquer um de meus alunos. Por esse motivo, a escolha dos participantes centrais foi feita baseada na noção de competência. Canale e Swain (1980:28-31) oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de *competência*. O modelo dessas autoras, com a revisão procedida por Canale (1983), representou um grande avanço, dominando a área de avaliação de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira e como segunda língua durante uma década. Em seu modelo final, essas autoras incluem quatro tipos de *competência*, que são:

a) *competência gramatical*: implicando o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;

b) *competência sociolingüística*: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação;

c) *competência discursiva*: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor; e

d) *competência estratégica*: como a *competência comunicativa* é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Para Canale e Swain (1980), os aprendizes só adquiririam *competência comunicativa* se fossem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de *competência*.

Desta forma, foram escolhidos seis aprendizes que apresentassem uma das seguintes características:

- (i) as quatro competências, mas só participasse das interações em aula se fosse solicitado.
- (ii) as quatro competências e participasse das interações em aula sendo ou não solicitado.
- (iii) apenas a competência gramatical e não participasse das interações em aula;
- (iv) apenas a competência discursiva e a estratégica, e participasse das interações em aula.

Após observá-los nas interações em aula e os textos produzidos individualmente durante o mês de fevereiro, escolhi Estrela e Elvis, que se enquadravam nas características (i); Clara e Alessandra, que se enquadravam nas características (ii); Mário, que se enquadrava nas características (iii); e Vânia, que se enquadrava nas características (iv). Vale ressaltar que fiz uso de nomes fictícios para preservação dos nomes dos aprendizes.

Caracterização dos participantes centrais:

Estrela tinha 17 anos, nasceu em 09 de outubro de 1987, estudou por cerca de seis anos numa escola de idiomas e frequentou o curso Normal (Magistério) no Segundo

Grau de uma instituição pública. Ela comunica-se com facilidade, mas nas primeiras nove aulas só participava se fosse solicitada ou questionada pela professora. Em sua primeira apresentação em fevereiro de 2005, Estrela fez uso de inglês em tom baixo de voz. Foi, entretanto, direta ao falar sobre si, citando quem era, quais eram seus objetivos e suas expectativas sobre a disciplina. Durante os trabalhos em pares, observei que optava por ouvir mais do que expressar sua opinião e em trabalhos em grupo demonstrava concordar com o que Alessandra em geral propunha. Estrela escreveu todos os seus diários em inglês.

Elvis tinha 21 anos incompletos ao começar o semestre letivo, estudava havia quase seis anos numa escola de idiomas e é advindo do Segundo Grau Técnico de uma renomada instituição federal. Embora tenha se apresentado em inglês, comunicando-se com clareza, precisão lingüística e fazendo uso de estratégias discursivas desde o primeiro dia de aula, evitava a interação com a turma. Elvis atribui sua escolha pelo curso de tradução à sua timidez. Observei que em trabalhos em pares D não se intimidava com o uso de inglês para expor sua opinião ou para resolver uma tarefa proposta. Todavia, nas discussões em grupo, permanecia em silêncio, ainda que não concordasse com o grupo. Ou ainda, se resolvesse expor um ponto de vista diferente de seus colegas de turma, evitava os olhares dos colegas e buscava no da professora a confirmação e a aprovação do que falara. Escreveu todos os diários em português.

Clara cursou Formação Geral no Segundo Grau em um colégio estadual e estudou inglês por mais de cinco anos em um curso de inglês em outra cidade. Embora fosse bastante jovem, já lecionava em um pequeno curso de inglês. No primeiro dia de

aula apresentou-se em português e afirmou que não se sentia nem um pouco à vontade para falar inglês em grupo, que não via propósito nas atividades serem feitas em inglês, pois acreditava que quem começa um curso de Letras Português/Inglês já tem de saber o idioma. Portanto não havia necessidade de prática oral. Clara apresentou grande resistência para participar das tarefas propostas durante todo o mês de fevereiro e somente na aula do dia 18 de março (quase um mês após o início do curso) passou a falar em aula. Nessa data, Clara demonstrou possuir competência comunicativa e grande habilidade para interagir em grupo ou em duplas. Escreveu a maior parte de seus diários em português.

Alessandra, 19 anos, estudou por cerca de seis anos numa escola de idiomas e frequentou o curso Normal (Magistério) no Segundo Grau de uma instituição pública. Ela trabalhava durante o dia em atividade incompatível com o magistério e estuda à noite na faculdade. Desde o primeiro dia de aula, Alessandra participou das atividades propostas, apresentou-se e questionou as datas das atividades propostas pela professora em inglês, bem como continuou falando em inglês mesmo após o término da aula. Era freqüente voluntária para iniciar quaisquer que fossem as discussões. Escreveu seus diários em português e em inglês.

Mário tinha 19 anos incompletos ao começar o semestre letivo e era autodidata. Oriundo de uma escola estadual e do Pro Uni, aprendeu inglês por meio de um curso composto de fascículos e CDs de áudio. Na apresentação inicial frisou a sua deficiência em se comunicar em inglês e insistiu durante grande parte do semestre em fazer uso apenas de português. Atribuía em seus diários não conseguir acompanhar as aulas à sua falta de compreensão auditiva. Durante a atividade em

que tivesse de se expressar em inglês, apresentava muita resistência para expor sua avaliação e opinião, e não conseguia argumentar sem inserir mais palavras em português do que em inglês em sua fala, ainda que soubesse como traduzi-las. Entretanto, era cuidadoso em concordâncias sujeito/verbo e apropriação de tempo verbal para contrastar presente, passado e futuro. Mário não aceitou inicialmente o fato de ter nossas aulas gravadas. Posteriormente, foi dissuadido pela própria turma para que as aulas fossem, pelo menos, áudio-gravadas. Todos os seus diários foram escritos em português.

Vânia , 26 anos, estudou inglês por mais de cinco anos em uma escola de idiomas e estava sem estudar por quase dez anos. Altamente participativa, fazia-se compreender usando uma estratégia de substituição das palavras que não conhecia em inglês por conceitos formados por palavras com radical do latim. Não possuía precisão lingüística, nem distinguia tempo verbal. Cometia erros elementares, mas não se intimidava em grupos, nem em trabalhos em duplas. Não obstante, conseguia transmitir suas idéias e opinião sobre assuntos diversos. Vânia escreveu seus diários, em grande parte, em português.

2.4. Coleta de Dados

A literatura sobre metodologia para pesquisa-ação aponta diversos instrumentos para coleta de dados. Os instrumentos em sala de aula permitem coletar dados que se caracterizam, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (1996), como fotografias daquilo que ocorre no ensino pela explicitação das tentativas de aprender-ensinar línguas. Os dados de sala de aula, segundo Van

Lier (1990), caracterizam-se por ações que (1) ocorrem em um contexto e são típicas da maioria dos aprendizes de língua; (2) permitem que se descreva o que foi feito e aconteceu durante uma determinada prática que influenciou uma ação e que implicações posteriores puderam ser observadas; (3) provêm de rotinas prováveis de acontecer e previstas pelos participantes (professor e aprendizes); (4) revelam a competência comunicativa real dos aprendizes; e (5) mostram o trabalho cognitivo dos aprendizes, não diretamente mensurável em termos de quantidade de produto, mas pela qualidade da produção de língua.

A coleta de dados foi conduzida por meio de instrumentos característicos da pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1986). Uma de suas características metodológicas é a utilização de diversos instrumentos e métodos de coleta e de análise de dados - conhecida como triangulação, como aponta Van Lier, (1990:12). Segundo Erickson (op. cit) a triangulação amplia as possibilidades de observação reduzindo a inter-subjetividade advinda da coleta e da análise dos dados.

A terceira etapa foi dedicada à análise e discussão de dados para elaboração das considerações finais.

2.4.1. Os Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados da sala de aula constituíram-se de diários reflexivos da professora-pesquisadora, diários reflexivos dialogados de aprendizes, um questionário Likert, observações e anotações de campo (ou micro-etnografia), e gravações em áudio e vídeo das minhas próprias aulas.

Em relação ao uso de diários reflexivos da professora-pesquisadora, desde 24 de fevereiro de 2005, ao término de minhas aulas, eram registrados em forma de diário os fatos observados, bem como sentimentos que tive em relação a minhas ações e as reações de meus alunos. Esse instrumento tem se mostrado eficiente para o professor refletir criticamente sobre sua prática, apesar de não promover por si só a reflexão crítica.

A releitura de meus diários demonstrou que, por diversas vezes, havia ansiedade em ver mudança em minha sala de aula. Além disso, algumas observações sintéticas geraram a compreensão de que certos detalhes sobre minhas tomadas de ações advindas de uma reflexão em ação (cf. Schön, 1983,1992) deveriam ter sido descritos por completo. Conseqüentemente, foram escritos diários mais longos a partir do segundo mês de aula.

Com a finalidade de levar os aprendizes a refletirem, primeiramente sozinhos e, em seguida, indiretamente comigo, a pesquisadora, sobre (1) sua atuação e interação em sala de aula, e sobre (2) a compreensão a respeito da forma como procediam em relação a estes dois aspectos adquiridos, os diários reflexivos se constituíram, a meu ver, no mais importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa, já que as questões levantadas foram sementes que brotariam como respostas para algumas das perguntas de ordem filosófica propostas por Freire (2001) inicialmente mencionadas neste capítulo. Acredito que a principal forma de se conseguir evoluir em qualquer atividade intelectual começa quando se conhece a resposta para algumas dessas perguntas.

O uso de diários reflexivos tem sido muito freqüente no programa de formação de professores. Entretanto, a literatura aponta um número bastante restrito de materiais produzidos para orientação de professores sobre o uso relevante do diário

com objetivo de promover desenvolvimento pessoal e profissional. A minha primeira experiência com diários deu-se em uma das disciplinas do mestrado e fôra bastante proveitosa para que refletisse sobre meu projeto de pesquisa.

Todos os aprendizes da Turma de Língua Inglesa II daquele semestre se comprometeram em escrever seus diários e sempre entregá-los na aula seguinte. Sempre lia e relia o que cada um escrevia e acrescentava perguntas e comentários que os levariam a novas reflexões para os próximos diários. Utilizei os dez primeiros para que adquirissem prática em descrever suas opiniões e sentimentos de forma direta e sincera. Após terem escrito quinze diários, completados no dia 28 de abril de 2005, os aprendizes passaram a escrever apenas um diário a cada duas aulas. Com isto, consegui cerca de trinta diários de cada aprendiz. Segundo Nunan (1989), os diários de aprendizes sobre suas experiências de aprendizado provêm informação e intuição (insight) sobre o aprendizado da língua, o que é improvável de ser conseguido por outros meios. De fato, como já apontava Van Lier (1988: 66), os diários puderam fornecer informações sobre o que motiva o professor e aprendizes na sala de aula, bem como sobre fatores afetivos e pessoais que influenciam a interação e a aprendizagem. Creio que a idéia dos diários foi muito bem aceita desde o primeiro dia de aula. Fiz uso apenas de excertos dos diários que tratavam dos temas investigados. Esses excertos compuseram um arquivo de texto que se constituiu em um total de 211 parágrafos, cerca de 26.388 (vinte seis mil, trezentos e oitenta e oito) bytes, equivalente a 4.600 (quatro mil e seiscentas) palavras (tokens). Nele foram encontrados 818 (oitocentos e dezoito processos), aproximadamente 18% (dezoito por cento) ou 1/5 (um quinto) do texto.

Encontrei uma certa resistência dos aprendizes em relação a serem vídeo-gravados. Embora já tivesse conversado com todos sobre a gravação da aula, senti

que não lhes parecia agradável serem filmados. Discuti com meu grupo do seminário de pesquisa a possibilidade de apenas gravá-los em áudio, o que de um certo modo foi bastante positivo. Foi quando descobri que este “medo” da câmera não é uma reação incomum. Outros pesquisadores também já enfrentaram problemas desta natureza. Portanto, precisei em princípio gravar algumas aulas em áudio. Na primeira delas, percebi que precisaria conversar com os alunos novamente, uma vez que mal podia ouvir suas vozes na gravação, tamanha era sua inibição. Após nossa conversa esclarecedora, tivemos mais duas aulas áudio-gravadas, uma em março e outra em abril. No fim do mês de abril tornei a conversar com os aprendizes sobre a possibilidade de termos algumas aulas vídeo-gravadas. Consegui convencê-los e a primeira vídeo-gravação foi no dia 02 de junho de 2005. A seguinte foi no dia 23 de junho de 2005. A observação e a gravação das aulas auxiliaram na análise da prática dos aprendizes e da professora, detectando as coerências e incoerências entre o discurso e a minha prática efetiva como professora.

Ainda na segunda etapa comecei a transcrever as aulas áudio-gravadas e vídeo-gravadas, sempre procurando relacionar algo que observara ou ouvira nas fitas com o que lia nos diários. Saliento que não fiz uso de nenhum método de transcrição específico. As falas foram transcritas ortograficamente, respeitando o que foi dito, sem qualquer correção gramatical, apenas substituindo alguns traços de oralidade nas falas dos participantes (como perguntas sem o uso de auxiliares, ou uso inadequado de expressões sob influência do português.), uma vez que esse aspecto não foi foco de minha investigação e também por levar em conta que lidei com duas línguas – o português (nos diários) e o inglês (nas aulas e em alguns diários). Ressalto que para a preservação da identidade de todos os aprendizes, eu os denomino A1, A2, A3, ...A22. Após a observação das gravações das aulas,

também tentei relacionar o que ouvia com as notas de campo – microetnografia, segundo Erickson (1986) - feitas quando considerei necessário registrar algum aspecto importante que captara durante alguma atividade – por exemplo, a sensação de que alguns aprendizes estavam reagindo às perguntas que fizera em seus diários reflexivos e dialogados, ou de ter me sentido menos ansiosa em determinadas aulas. A triangulação das gravações com as notas de campo e com meus diários reflexivos foi importante para descrever as minhas impressões de professora e pesquisadora, uma vez que nossa memória não é capaz de armazenar tantas lembranças de fatos ocorridos em aula.

Na aula de 30 de junho de 2005 utilizei uma atividade pedagógica (Atividade Pedagógica Potencialmente Exploratória, doravante APPES em português e PEPA em inglês) com fins investigativos. Allwright (2003) sugere que APPES são instrumentos que promovem uma discussão para reflexão sobre a possível solução de problemas que acontecem em sala de aula. Como base da atividade utilizei um questionário Likert que foi, primeiramente, respondido individualmente, em seguida em pares e por fim com a turma toda. Nesta data, apenas dezesseis dos 22 aprendizes estavam presentes, entre os quais todos os participantes centrais.

A técnica Likert é um conjunto de afirmações de atitudes. É geralmente usada no formato de questionário, no qual o respondente deve expressar seu grau de concordância ou discordância numa escala de 1 a 5. As afirmativas foram formuladas a partir da leitura dos primeiros diários. Meu propósito era fazer deste instrumento o ponto principal para uma sessão reflexiva conduzida próximo ao fim do semestre para investigar se houvera alguma mudança produzida pela reflexão decorrente da análise dos diários. Saliento ainda que a escolha da atividade para

abordagem do assunto em pauta foi também realizada com base nas notas de campo colhidas em cada aula.

Os resultados do questionário, bem como o modelo Likert, podem ser observados no Anexo I, sob o título “PEPA – Potentially Exploratory Pedagogic Activity.

2.5. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Quanto à análise e interpretação dos dados, confesso que fui bastante influenciada pelas leituras feitas durante um Curso de Gramática Sistemico Funcional (GSF). Pude verificar que a visão hallidayana traz em si uma teoria atual e complexa, bem como uma ferramenta investigativa capaz de fornecer subsídios suficientes para diferentes níveis de análises da linguagem com perspectiva social. Não obstante, ainda senti a necessidade de inserir outras referências teóricas para conferir um grau maior de confiabilidade e credibilidade à pesquisa. Por isso, decidi basear-me em três processos.

O primeiro deles foi a análise de determinados elementos da língua a partir da sua função e do contexto de situação de uso em que ele se insere. Pautei-me pela abordagem sistêmico-funcional, pois esta busca descrever como e para que a língua é usada para fazer coisas, e é por meio dela que analisei as escolhas lexicais referenciais presentes no discurso dos alunos participantes da pesquisa. Foram categorias de análise o levantamento dos processos, do conteúdo temático e as escolhas lingüísticas para a verificação do posicionamento enunciativo dos participantes em seus diários reflexivos.

O segundo deles foi o de tematização (van Manen, 1990), que tomou como base os objetivos e as perguntas de pesquisa. A análise temática ou a tematização (cf. van Manen, 1990:79) refere-se “ao processo de recuperação do tema ou temas que estão incorporados e dramatizados nos significados e imagens emergentes”. Esse estudioso (op. cit: 87) acrescenta que “tema é a forma de capturar o fenômeno que alguém tenta entender”. Portanto, a tematização dos dados foi feita a partir do momento inicial da análise, partindo dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

O terceiro processo foi pautado pelo estudo da polidez e os relacionamentos sociais. Foi realizada uma análise da transcrição de uma das últimas aulas videogravadas, visando à verificação da interação e preservação de face destes participantes que indicassem ou não sua permanência na zona de conforto. Após a conclusão dos três processos de análise, estes foram confrontados nas considerações finais.

2.5.1. Dados utilizados para responder as perguntas de pesquisa

Para responder a primeira pergunta de pesquisa (Quais são os fatores relacionados à permanência na *Zona de Conforto?*), busquei a compreensão da questão nos diários reflexivos dialogados, na micro-etnografia, em minha percepção do não-uso de palavras pelos aprendizes e no questionário Likert por eles respondidos.

Foi por meio da análise dos processos, do sistema de transitividade, do levantamento do conteúdo temático e das escolhas lingüísticas realizados nos diários que encontrei a resposta para a segunda pergunta (Como (ou se) a reflexão e a interação contribuem para a conscientização de ações para

construção de conhecimento e significados?). Foi possível observar co-ocorrências lexicais com altos índices de correlação que revelaram fortes predições.

A transcrição e a audiência das aulas gravadas apontaram alterações significativas nas atitudes em sala de aula. Os diários escritos após as aulas também contribuíram para possíveis respostas para a segunda pergunta de pesquisa.

Por último, embora não menos importante, foi com a triangulação de todos os dados que tentei encontrar indícios de efeitos ou causas para as mudanças ocorridas durante a pesquisa. Desta forma, acredito ter investigado as questões referentes à última pergunta de pesquisa (De que forma o professor pode levar o aprendiz à conscientização e implementação de ações que o tornem autônomo para construir significados e não permanecer na zona de conforto?)

Neste capítulo, foram apresentados a metodologia adotada para esta pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta, de análise e de interpretação dos dados, e os comentários sobre a confiabilidade da investigação em questão. Utilizo o capítulo seguinte para dar início à terceira etapa da pesquisa, para refletir e tecer considerações sobre os dados coletados, e refletir sobre as limitações do estudo.

Capítulo 3:

Caleidoscópio – Fragmentos de imagens de uma sala de aula ajustados para formar a imagem de uma prática reflexiva

Neste capítulo, dedico-me à discussão da análise de dados. Tratou-se de um estágio que requereu uma volta à fundamentação teórica, muito cuidado e observação. Nele intencionei perquirir os matizes de minha sala de aula a fim de alcançar a compreensão das questões levantadas neste trabalho. Colecionei fragmentos em cada categoria de análise. Ao agrupá-los, vi imagens antes desconhecidas, que pouco a pouco se tornavam mais nítidas. Foi quando o meu papel de educadora e os aprendizes destacaram-se no panorama pedagógico ao qual pertencço.

Parti da questão da centralidade da linguagem na construção do conhecimento pautada por Halliday (1985-1994) e por Brown & Levinson (1987), no conceito da interação e da ZPD, pautada por Vygotsky (1930-1998). Foi por contar com meus pares competentes, meus colegas do seminário de orientação e minha orientadora que fui levada a um estágio de maior compreensão e de reflexão. Na realidade, um estágio de pensar reflexivo, como o sugerido por Dewey (1909): com sugestões, idéias propulsoras de ações externas; uma intelectualização da dificuldade sentida; o uso de uma sugestão seguida à outra; uma elaboração ou suposição da compreensão da situação; uma nova atitude. Encontra-se nesse fato a importância de pertencer a um grupo de pesquisa coeso como o nosso do seminário de orientação (2004/2005).

Quanto à centralidade da linguagem na construção do conhecimento, a base teórica para análise dos dados foi calcada, primeiramente, em Halliday (1985, 1994), pois segundo esse autor, cada elemento da língua pode ser analisado a partir da sua função e do contexto de situação de uso em que ele se insere. A abordagem hallidiana busca descrever como e para que a língua é usada para fazer coisas, e foi por meio dela que investiguei as escolhas lexicais referenciais presentes nos participantes da pesquisa. Foram categorias de análise:

- (a) a transitividade, o levantamento das escolhas dos processos;
- (b) o ponto de partida de cada tópico dos diários, os temas;
- (c) as escolhas lingüísticas para verificar o posicionamento enunciativo dos participantes ao refletirem sobre a ação da sala de aula quanto à interação e preservação de face; e
- (d) a avaliação e valoração dada a cada tópico.

Em segundo lugar, os dados foram organizados em grupos temáticos (cf. van Manen, 1990), nos quais foram tomados como base os objetivos e as perguntas de pesquisa. Por último, com a finalidade de investigar as possíveis mudanças na interação e preservação de face dos participantes, foi feita a análise de uma das últimas aulas videogravadas. Essa análise foi pautada pelo estudo da polidez e dos relacionamentos sociais (Brown & Levinson, 1987). Após a conclusão dos três processos de análise, estes foram confrontados para a elaboração das considerações finais.

3.1. Primeiro Processo de Análise: A representação das idéias e do universo dos aprendizes estampada nos diários reflexivos – o sistema de transitividade, o sistema temático e a avaliação.

Para a análise da representação das idéias e das experiências fiz uso de um programa de computador muito útil na operacionalização da descrição dos dados coletados nos diários, o WordSmith Tools, versão 3 (Scott, 1998),

Trabalhei com a lista de palavras (*Wordlist*), com a frequência e ocorrência de palavras. Embora tenha feito o download do manual do WordSmithTool 3, sugiro a leitura do livro *Linguística de Corpus* (Berber-Sardinha, 2004), em que o autor dedica o terceiro capítulo de seu livro à explanação sobre o funcionamento de listas de palavras, concordâncias e palavras chaves.

Levando em consideração que a presente análise enfoca a linguagem, faz-se necessário explicitar o contexto de situação e o contexto de cultura analisados para a compreensão do que os textos trazem em si. O gênero analisado é o diário reflexivo de cada aprendiz. O contexto de situação apresenta as seguintes variáveis: o campo – as reflexões dos aprendizes sobre as aulas e suas atitudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem de que participam; o modo – escrito pelos aprendizes para ser lido pela professora; e as relações – os aprendizes e a professora.

Ao escreverem seus diários, os aprendizes traduziram representações de suas experiências e do mundo. A realização dessas representações se dá através do sistema de transitividade, que é um sistema subjacente à metafunção ideacional. A

transitividade é a mais forte expressão de experiência. Ao observar a escolha de processos feita nos diários reflexivos foi possível compreender a forma como os aprendizes construíam suas representações do que acontecia na sala de aula.

O arquivo de texto, composto por parágrafos selecionados dos diários dos seis aprendizes centrais, consiste em um total de 211 (duzentos e onze) parágrafos, cerca de 26.388 (vinte seis mil, trezentos e oitenta e oito) bytes, equivalente a 4.600 (quatro mil e seiscentas) palavras (tokens). Nele foram encontrados 818 (oitocentos e dezoito) processos, aproximadamente 18 % (dezoito por cento) ou 1/5 (um quinto) do texto. Nesse total encontram-se predominantemente processos relacionais e mentais, respectivamente 247 (duzentos e quarenta e sete) e 237 (duzentos e trinta e sete), 195 (cento e noventa e cinco) processos materiais, 103 (cento e três) processos verbais, 30 (trinta) processos comportamentais e 6 (seis) processos existenciais, como pode ser observado no gráfico abaixo:

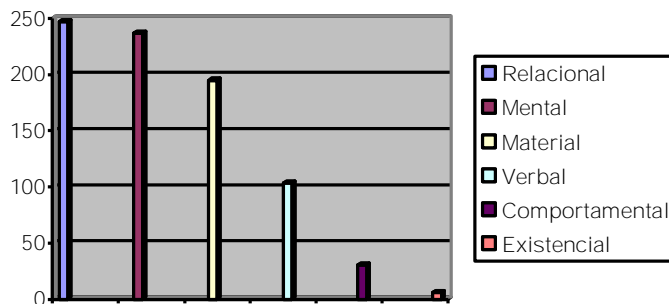


Gráfico 1 – Classificação e número de processos encontrados no arquivo de texto.

3.1.1. O Sistema de Transitividade

Haja vista meu interesse em investigar os fatores envolvidos na permanência na Zona de Conforto e o papel da reflexão e da interação para o êxodo desse patamar de estagnação, enfoquei apenas os processos relacionais e os mentais, pois, além de serem os que ocorrem em maior frequência, realizam significados inerentes à questão, uma vez que os mentais revelam sentimentos e são relativos à representação do nosso mundo interior, ao passo que os relacionais, por possuírem uma função classificatória, relacionam duas entidades no discurso. Além disso, podem atribuir um valor a um determinado elemento como membro de uma classe, bem como identificar uma entidade em termos de outra.

Os processos relacionais *ser*, *estar* e *ter* foram utilizados para sinalizar a auto-identificação dos aprendizes. Foi possível encontrar descrições experienciais em grande proporção nos parágrafos analisados, como é descrito no quadro nº 4.

Clara (competência comunicativa + interação voluntária) usa seus diários para estabelecer o seu perfil como aprendiz por meio de processos relacionais intensivos (002) a (006), (008) e (009), possessivo (001). Desde as primeiras aulas Clara afirma possuir confiança para interagir em aula, pois não tinha dificuldades para usar a língua. Os processos que utiliza estabelecem quem ela é e lhe atribui um valor.

É curioso, entretanto, que a confiança para usar a língua inglesa durante toda a aula veio gradativamente. Suas primeiras impressões surgem somente no segundo mês de aula. Clara reflete sobre suas atitudes e indaga se estar mais à vontade em sala significa mudança, como pode ser observado nos exemplos (003) ao (007). É possível perceber novos valores atribuídos por ela.

N° do Exemplo	Exemplo	Aprendiz	Data
(001)	(...) e até agora não tive muitas dificuldades.	Clara	25/02
(002)	(...) acho que estou mais à vontade para falar em inglês.	Clara	04/03
(003)	(...) Bom, eu só estou me sentindo mais à vontade para conversar em inglês. Isso é mudança?	Clara	11/03
(004)	(...) Como já venho falando nos últimos diários estou me sentindo mais à vontade para falar em inglês.	Clara	18/03
(005)	(...) Estou mais à vontade para falar em inglês.	Clara	31/03
(006)	(...) Eu me sinto mais à vontade quando estou perto de vc... E dele tb!!!	Clara	07/04
(007)	(...) Não tenho sentido dificuldades e acho que as aulas estão se tornando mais fáceis de serem entendidas.	Clara	13/04
(008)	(...) Quando os trabalhos são em dupla eu me sinto mais a vontade para falar em inglês. Porém alguns colegas não falam em inglês quando estão em dupla.	Clara	18/04
(009)	(...) Sempre fui um garoto muito tímido e o fato de ter que me expor, ser o alvo de vários olhares "Really gets to me"!!! É bastante difícil se manter compenetrado quando o nervosismo se apodera de você.	Elvis	24/06
(010)	(...) Mesmo sabendo que meu inglês não é ruim eu queria ver como era o inglês das outras pessoas.	Clara	19 e 20/05
(011)	Eu acho que minhas atitudes não estão mudando em nada, ou melhor, acho que estou mais à vontade para falar em inglês.	Clara	04/03
(012)	(...) Será que há algo errado comigo? Não sinto mudanças no meu comportamento. Bom, eu só estou me sentindo mais à vontade para conversar em inglês.	Clara	11/03
(013)	(...) Estou achando as aulas mais fáceis de serem entendidas e... + a vontade para falar em inglês.	Clara	08/04
(014)	(...) me vi cometendo erros bobos que não deveria mais estar tendo, preciso me concentrar mais para relembrar o que quero dizer.	Vânia	04/03
(015)	(...) A mudança de tomar iniciativa de tentar de buscar a resposta correta isso eu considero uma mudança em meu comportamento.	Vânia	10/03
(016)	Acredito que o meu nível do idioma não é adequado para o curso, já que não compreendi 100 % do que foi dito em inglês (...)/Fiquei com vergonha na hora em que a professora me fez uma pergunta, (...)	Mário	24/02
(017)	Não gosto muito de trabalhar em dupla.	Mário	01/04
(018)	(...) Nesta aula, aprendemos sobre como nos comunicamos utilizando certas estratégias.	Alessandra	02/05
(019)	(...) eu fico assustado em ter que falar inglês porque nem professor eu tive para aprender inglês.	Mário	várias datas
(020)	Na 5ª feira adorei o debate em sala. Eu até falei um pouquinho. Fiquei encabulado com uma coisa: aqueles temas foram extraídos dos meus diários? Tudo o que eu venho falando estava lá! (...)Não tive problemas essa semana... Só em ter conseguido me expressar em inglês, foi um troféu para mim! Estou satisfeito comigo mesmo.	Mário	30/06 e 01/07
(021)	(...) Gostei de trabalhar em grupos na aula, pois só assim consegui falar mais ou menos em inglês.	Mário	01/05
(022)	(...) Eu achei interessante, pois vi que muitas delas eu executo no meu dia-a-dia, mesmo sem notá-las.	Alessandra	02/05
(023)	(...) Percebo que em todas as aulas a profª faz com que nós juntemos a uma ou + pessoas e creio que ela deva ter boas razões p/ isso, arriscando um palpite, diria que é p/ promover a integração entre todos e nesse ponto eu também concordo.	Elvis	Sem data

Quadro nº 4 – Exemplos das descrições encontradas nos diários.

Pode ser observado que os processos relacionais escolhidos por Clara e Elvis (competência comunicativa + interação não voluntária) enfocam, primeiramente, quem são e como agem nas interações em aula, estabelecendo para seu próprio conhecimento a forma como atuavam em aula em contraste com os outros participantes.

Além disso, no exemplo (010), Clara admite sua preocupação com a competência de seus colegas de turma, ainda que seja consciente da sua capacidade e habilidade de uso da segunda língua.

Quanto aos processos mentais, Clara (competência comunicativa + interação voluntária), Estrela (competência comunicativa + interação não voluntária), MO (competência gramatical/ sem interação), Vânia (competência estratégica/ pouca precisão gramatical + muita interação voluntária) e Alessandra (competência comunicativa + interação voluntária) os utilizaram para descrever suas percepções, sua afeição – como se sentiam, e como entendiam e aprendiam, conforme pode ser visto nos exemplos (011) ao (018).

Assim como Clara e Elvis, Alessandra e Mário usaram os processos relacionais para sinalizar sua identificação e a descrição de sua experiência. No diário de 01/07, MO afirma estar satisfeito. Sua satisfação, como pode ser observada no excerto (020), é atribuída à forma como vê sua experiência anterior em sala de aula e ao fato de ter atuado inusitadamente.

No presente contexto, esses dados evidenciam três aspectos. O primeiro deles é a autoconscientização de determinados aprendizes de que pensar de forma reflexiva crítica pode alterar ou influenciar sua atitude. Uma intelectualização da dificuldade que foi sentida se transforma em um problema a ser resolvido, conforme

Dewey (1909) sugere. Mário inicialmente declara não gostar de falar, porém descreve em seu diário em 01/05, exemplo (021), uma mudança de atitude influenciada por sua interação e reflexão sobre sua ação. O mesmo aplica-se a Alessandra em 02/05, no exemplo (022): a reflexão fez com que ela percebesse suas ações como uma maneira de lidar de forma mais adequada ao enfrentar diferentes dificuldades.

O segundo aspecto está relacionado com a preservação da face positiva do aprendiz. Ao tentar evitar ser julgada ou avaliada por seus colegas (010), Clara espera que os demais participantes se manifestem para que ela possa comparar sua competência antes de expor sua face. Assim como M, Elvis (009) também acha que ter de se expor o afeta bastante. O mesmo acontece com Vânia (014), que não admite ainda estar cometendo erros bobos. Ainda que sejam aprendizes com competências distintas, parece-me que os três compartilham da necessidade de terem a face preservada e, conseqüentemente, permanecerem na zona de conforto.

O terceiro aspecto está relacionado à forma como a interação pode promover o êxodo da zona de conforto. Os processos mentais e relacionais realizaram, nos diários de D e MO, uma seqüência de pensamentos reflexivos sobre a integração ao grupo, a interação em aula e a expressão de idéias e opiniões em inglês que conduzem a um nível de participação voluntária mais freqüente, como pode ser observado no exemplo (023) e em uma de minhas notas de campo, datada 02/07:

(024) A prática semanal de discutirem seus textos em inglês com parceiros diferentes tem feito diferença! Na aula passada, ao monitorar a atividade em pares, percebi que havia um comprometimento maior em tentar usar o vocabulário do texto que havia trazido. Hoje NÃO estão usando a estratégia de formar conceitos para mencionarem o assunto discutido. Mário não falou português... e está atento ao grupo. As duplas que costumam "se esconder" estavam separadas por opção própria. Fred perguntou a Mário quais partes eram reconhecíveis na palavra (prefixo, sufixo, radical...). também em inglês... Eles lembraram do texto do Nation.

A troca de informação, estritamente verbal, realizada com o cruzamento dos papéis de fala entre Mário e Fred, durante a interação, contribuiu para que Mário expusesse sua face sobrepondo seu desejo de obter uma informação à necessidade de proteção de sua face negativa. Ao responder ao pedido de informação feito por Fred, Mário está em movimento contínuo para fora da ZC.

3.1.2. O Sistema Temático

Cabe ao tema de cada oração dar efeito à mensagem que se quer transmitir. Por conseguinte, sua escolha será sempre fundamental para enfatizar o que o falante e/ou o escritor deseja realmente. Como meu objetivo era conhecer o ponto de partida de cada diário, a análise foi feita baseada no primeiro tema de cada parágrafo.

O tema vai até o primeiro elemento da Transitividade, que pode ser o Participante, a Circunstância ou o Processo (cf. Halliday, 1985-1984). Nos duzentos e onze (211) parágrafos retirados dos diários reflexivos dialogados, quarenta e quatro deles possuem temas do tipo simples, ideacional ou tópico como tema inicial, como nos exemplos do quadro nº 5:

A minha principal mudança	é que estou buscando muito mais o meu melhor
Tema Ideacional (participante) Não marcado	Rema
Contínuo	com a minha opinião de que a aula da professora é bastante ...
Tema Ideacional (Processo) Marcado	Rema

Quadro nº 5 - Exemplos dos tipos de temas

Os temas simples, cerca de trinta e nove (39), têm como característica predominante serem relacionados aos próprios aprendizes, as aulas e as mudanças. Esta relação se explica pela escolha de processos usados na primeira pessoa do singular nos diários (nos escritos em português/ 469 ocorrências em 4600 tokens; nos escritos em inglês/ 103 ocorrências em 4600 tokens). Adiciona-se à explicação a ocorrência descrita no quadro nº 6:

	Número de ocorrências	Proporção individual	Proporção do grupo
Pronomes Pessoais do Caso Reto			
EU	69	69/4600	202/4600 4.39%
I	103	103/4600	
NÓS	03	03/4600	
WE	27	27/4600	
Pronomes Possessivos			
MEU	20	20/4600	59/4600 1.28%
MY	20	20/4600	
MEUS	07	20/4600	
MINHAS	05	20/4600	
NOSSA	04	20/4600	
NOSSAS	01	20/4600	
NOSSO	01	20/4600	
NOSSOS	01	20/4600	
Pronomes oblíquos			
ME	61	20/4600	65/4600 1.41%
MIM	04	20/4600	

Quadro nº 6 – Ocorrências de itens lexicais

Verifica-se, então, que 7% de todo material analisado corresponde à descrição experiencial dos aprendizes, da forma como vêem seu mundo, pois os assuntos abordados por eles descrevem fatos relacionados aos próprios.

Quanto aos temas múltiplos, não obstante o primeiro ser tema textual, interpessoal ou o primeiro elemento do tema uma circunstância, o tema ideacional sempre aponta para fatos relacionados aos aprendizes, vide os exemplos no quadro nº 7:

Exemplos de Temas Múltiplos		
Particularmente	estou	me sentindo feliz...
Tema interpessoal	Tema Ideacional	Rema
Sinceramente	senti	me péssimo...
Tema Ideacional	Tema Ideacional	Rema
To top it off,	I	would like to say
Tema Textual	Tema Ideacional	Rema

Quadro nº 7 – Exemplos de Temas Múltiplos

3.1.3. Avaliação e Valoração

As discussões realizadas no curso de GSF que mencionei anteriormente levaram-me à compreensão de que a avaliação pode ser definida simplesmente como a indicação da opinião de um falante sobre algo, ou seja, o que o falante pensa sobre um determinado assunto – se é bom ou ruim.

A incidência de algumas palavras ou grupos de palavras que apontavam para determinados sentidos também norteou esta análise. A avaliação e a valoração dessas palavras denotam como a língua foi usada para adotar ou expressar algum tipo de atitude em relação a determinados pontos.

Após a verificação dos assuntos reincidentes nos diários, três deles foram selecionados para o levantamento da valorização a eles atribuída, e, conseqüentemente, a atitude expressa pelos aprendizes.

Como pode ser apreciado nos quadros demonstrativos de avaliação e valoração (quadros nº 8, 9 e 10), dois grupos de palavras foram recorrentes em todos os diários: o grupo A – ‘Aulas/ Aula/ Classes’ (quadro nº 8), e o grupo B – ‘Mudança/ Mudanças/ Mudança’ nas aulas (quadro nº 9) . Também foram encontradas algumas referências ao grupo C – ‘Inglês/ Uso de inglês; todavia, o

maior número de ocorrências deu-se nos diários de Mário, conforme pode ser observado no quadro n° 10.

No grupo A (quadro n° 8) , o verbo adorar, os adjetivos e modificadores apontam para uma valorização positiva da aula por parte dos aprendizes. Similarmente, demonstram três tipos de atitudes: afetiva, apreciativa e avaliativa.

Avaliação do Aprendiz	Grupo A 'Aulas/ Aula/ Classes'	Data
Mário	<ul style="list-style-type: none"> • Adorei essa... • Fiquei descontraído (...) calmo. • (...) foi muito legal. • Adorei (...) • (...) foi baseada na discussão em grupo. • Nessa (...) o objetivo principal foi alcançado (escrever e falar) 	(03/03) (03/03) (10/03) (11/03) (01/04) (19 e 20/05)
Estrela	<ul style="list-style-type: none"> • (...) foi proveitosa. • com dificuldades que me fizeram aprender mais • are very important • I don't say anything in ... • I'm losing that little sensation of nervousness that remained from (...) in Clélia Nanci • I realized that the more I do in (...) presentations and expose myself to the public, the more I get confidence in myself. 	(25/02) (04/03) (20/05) (27/05) (03/06)
Alessandra	<ul style="list-style-type: none"> • muita informação para uma (...) só • muito produtiva • Nesta (...) aprendemos • When I knew I could do it in (...), I felt so well 	(01/04) (15/04) (05/05) (24/06)
Elvis	<ul style="list-style-type: none"> • particularmente, estou me sentindo muito feliz e até mesmo excitado por fazer parte dessa (...) • em todas as (...) a profa faz com que nos juntemos a uma pessoa. 	(03/03) (05/05)

Quadro n° 8 - AVALIAÇÃO E VALORAÇÃO - Grupo A

A atitude afetiva revela o estado ou visão emocional que os aprendizes trazem em si sobre a aula. Eles a vêem como proveitosa, produtiva, legal, *'important'*. Além disso, atribuem à aula características promovedoras de bem estar

(ex: I get confidence in myself, estou me sentindo muito feliz, I felt so well, I'm losing that little sensation of nervousness). Entretanto, a atitude apreciativa expressa é menos positiva. Ela é crítica e produziu um efeito de mudança no ritmo das aulas que costumava preparar ('muita informação para uma aula só'). Pude perceber que, ao traçar meus objetivos para cada aula, pensava no meu ritmo de ensino, esquecendo-me de que ensino e aprendizagem caminham juntos. Por essa razão, distribuí conteúdo de forma menos densa ao longo do semestre. A atitude avaliativa, por sua vez, expressa uma avaliação social do grupo ('a profa faz com que nos juntemos a uma pessoa', 'aprendemos', estou (...) até mesmo excitado por fazer parte dessa aula⁵).

No grupo B, as atitudes afetiva e avaliativa dos aprendizes sobre si próprios e sobre o processo no qual estão inseridos predominam. Essa predominância é produzida pelo uso dos processos mentais *sinto* e *learn*, que revelam uma atitude gradual de mudança e da forma como essa mudança atua sobre o comportamento de cada um.

Vânia, Alessandra e Mário demonstraram gradativamente a melhora em seu desempenho. O desenvolvimento desses aprendizes, que me parece um movimento de saída da zona de conforto, é acentuado pela troca gradual do uso de português por inglês até mesmo em seus diários (vide quadro nº 9).

⁵ O sentido de aula na frase de Elvis refere-se à turma de inglês.

Avaliação do Aprendiz	Grupo B “Mudança/ Mudanças/ Mudança’ nas aulas	Data
Vânia	<ul style="list-style-type: none"> • me tornando mais segura para falar • principal (...) buscar muito mais o meu melhor • tentar buscar a resposta certa • Now I’m trying to think all the time in English • I think we’re learning more vocabulary day by day • Now I see the language not only to communicate • I needed to interact with my classmates 	(03/03) (04/03) (10/03) (31/03) (14/04) (03/06) (10/06)
Alessandra	<ul style="list-style-type: none"> • estou aprendendo a me expressar melhor por meio da fala... • estão relacionadas a capacidade de compreender melhor o vocabulário 	(18/03) (18/03)
Mário	<ul style="list-style-type: none"> • Não sinto (...) • Minhas atitudes não estão mudando... • Não sinto (...) • Estou sentindo (...) • Estou me sentindo mais à vontade para falar inglês • Estou mais à vontade para falar inglês • Estou até começando a gostar • Estou, como sempre, sentindo (...) ao falar... • Minhas atitudes vêm mudando em relação aos trabalhos em dupla • (...) Mudanças... Ah! Estou me sentindo com mais vontade de participar das aulas! (...) Não senti dificuldades nessa aula. • (...) I can’t feel any changes on my attitudes. 	(25/02) (04/03) (11/03) (17/03) (18/03) (31/03) (01/04) (07/04) (13/04) (15/04) (06/05)

Quadro nº 9 - AVALIAÇÃO E VALORAÇÃO - Grupo B

No grupo C (quadro nº 10), temos uma valorização diádica divergente – positiva e negativa. A escolha de palavras de Mário denota uma atitude afetiva negativa em relação a falar inglês – fato bastante contraditório, haja vista a posição de Mário como futuro professor de inglês.

Avaliação do Aprendiz	Grupo C 'Inglês/ Uso de inglês	Data
Mário	<ul style="list-style-type: none"> • não é adequado • não consigo soltar • não compreendo 100% • fiquei com vergonha • não precisei falar nada • não entendi • fico assustado quando tenho que falar • nunca conversei em inglês, dá medo começar • fico inseguro • medo de se expressar em ... • detesto falar... • ter conseguido me expressar em (...) , foi um troféu. (...) Estou satisfeito comigo mesmo. 	(24/02) (24/02) (24/02) (10/03) (11/03) (10/03) (06/05) (06/05) (06/05) (06/05) (12 e 13/5) (30/06)
Clara	<ul style="list-style-type: none"> • Estou me sentindo mais à vontade para falar inglês • Estou mais à vontade para falar inglês. • Estou até começando a gostar... • Estou, como sempre, sentindo mudança ao falar... 	(18/03) (31/03) (01/04) (07/04)

Quadro nº 10 - AVALIAÇÃO E VALORAÇÃO - Grupo C

Os substantivos, adjetivos e processos usados por Mário evidenciam essa atitude. Como mostra a figura nº 3:

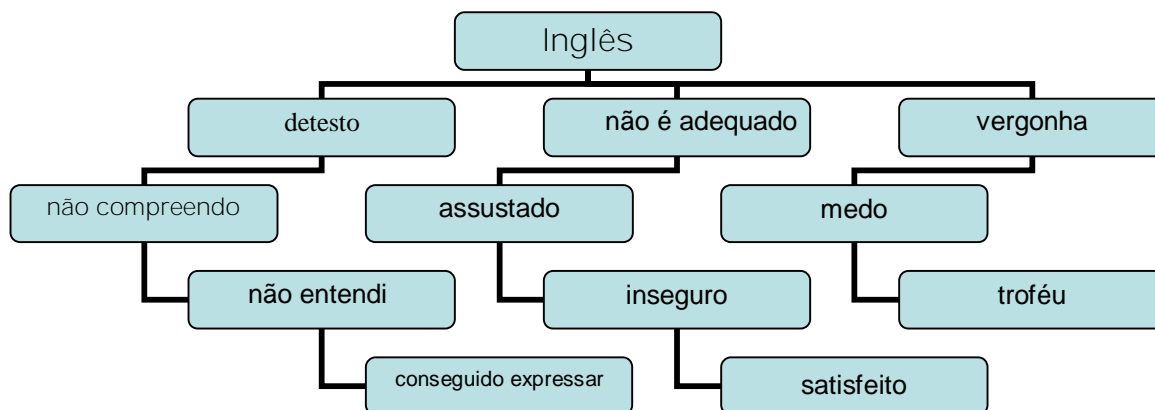


Fig.3 Escolhas Lexicais de Mário

Em todos os seus diários, Mário avalia o uso de inglês como algo negativo. Sua atitude, como futuro professor de inglês, é, de uma certa forma, uma evidência de estar estagnado na zona de conforto, bem como salienta sua preocupação com a preservação de sua face.

Em relação à Clara, observa-se uma atitude mais positiva e uma crescente aceitação do uso de inglês e maior interação em aula. Essa atitude pode ser percebida em asserções como:

- Estou me sentindo mais à vontade para falar inglês (18/03)
- Estou mais à vontade para falar inglês (31/03)
- Estou até começando a gostar (01/04)
- Estou, como sempre, sentindo bem ao falar... (07/04)

Atribuo muito desses fatos observados, que acredito serem indícios de um movimento para o êxodo da zona de conforto, à reflexão promovida pela feitura dos diários e a interação freqüente em aula. Isso porque pouco adiantariam as atividades organizadas para a turma, ainda que desenvolvessem por si só a oralidade, se os aprendizes não estivessem conscientes de seu grau de estagnação para se comunicar.

3.2. Segundo Processo de Análise: Uma análise temática – fragmentos de peças distintas reunidas.

Van Manen (1990: 64) salienta em seus estudos que a escrita direciona a pessoa à uma prática reflexiva – em contraste à conversação face a face, nas quais os indivíduos estão muito mais envolvidos. Os diários reflexivos dos aprendizes foram, novamente, de grande valia nesta etapa. Entretanto, a atitude reflexiva salientada por esse estudioso, juntamente com as demandas lingüísticas do processo de escrever, cria determinadas restrições em algumas descrições de experiências

vividas nos diários. Nem tudo que é relatado nos diários recebe foco – o aprendiz acentua as idéias mais relevantes à sua experiência. Por esta razão, observei, também, o resultado do grupo das respostas do questionário Likert (organizado, como mencionara anteriormente, em afirmações colhidas nos diários e na microetnografia onde cito algumas observações feitas em aula pelos aprendizes). Partindo desses dados, foi possível estabelecer temas, agrupá-los e, de acordo com a maior incidência, buscar compreender os principais fatores envolvidos nas questões investigadas na pesquisa.

A noção de “tema” é usada em diversos contextos e traz em si inúmeros significados. Na literatura, por exemplo, o tema de um determinado texto é estabelecido em relação ao elemento que ocorre em maior frequência. Na GFS, o tema pode ser definido como o ponto de partida da mensagem. Já na pesquisa científica humana, a noção de tema pode ser mais bem compreendida ao se examinar o seu caráter metodológico e filosófico. Segundo van Manen (1990:87), um tema é (1) uma experiência de foco, de significado de um ponto; (2) é a forma de capturar um fenômeno que alguém tenta entender. Esse autor (1990:78) acrescenta que a análise de um tema muito freqüente é vista como...

(...) an unambiguous and fairly mechanical application of some frequency count or coding of selected terms in transcript or texts (...).

Nos diários reflexivos foram encontrados diversos temas, como mudanças, diferença, participação e não-participação, reflexão, incapacidade e inaptidão. Esses

temas contribuíram para que conseguisse capturar de forma interpretativista a essência das questões relacionada à primeira e segunda pergunta de pesquisa.

Para responder a primeira delas (Quais são os fatores relacionados à permanência na *zona de conforto*?) foi observada a incidência do tema “fatores que contribuem para permanência na zona de conforto”. Já para responder a segunda, (Como(e se) a reflexão e a interação contribuem para conscientização de ações para construção de conhecimento e significados?) foi observada a incidência do tema “percepção de mudanças”.

3.2.1. Grupo Temático 1: Fatores que contribuem para permanência na Zona de Conforto

A não-participação, o sentimento de incapacidade ou inaptidão para L2, o uso de escopo reduzido de vocabulário e a falta de interação foram os indicadores da permanência dos aprendizes na ZC. Em muitas ocasiões encontrei nos diários e constatei por cuidadosa observação durante as aulas afirmações exemplificadoras desses indicadores.

Em nossos primeiros encontros, Vânia, em dois momentos distintos, demonstrou estar consciente de seu uso de escopo reduzido por ter dificuldades para memorizar palavras. Ela desconhece, todavia, que a capacidade de memorização não é inerente à construção de significados.

(...) Tenho uma certa dificuldade em memorizar vocabulário em inglês, mais já memorizei pelo menos uma palavra dita nesta aula, o que diz que em breve estarei melhorando tendo sempre esse contato com a língua. (24/02/05)

(...) Meu grande problema com vocabulário é memorizá-lo, tenho que encontrar um meio estar sempre lembrando as palavras. (03/03/05)

O sentimento de inadequação ou inaptidão para o idioma exerce uma grande força detentora do indivíduo na ZC, assim como o conforto de não se arriscar a expor sua face retém Mário em um estado de conforto e comodidade, mas de permanência na ZC.

(...) Adorei o método de ensino da professora, pois não há nada como se aprofundar numa nova língua falando português. Infelizmente, percebi que não consigo soltar o meu inglês em meu grupo. Acredito que o meu nível do idioma não é adequado para o curso, **já que não compreendi 100 % do que foi dito em inglês.** (Márcio, 24/02)

(...) Sinceramente, eu adorei essa aula porque não precisei falar nada em inglês, o que me deixou muito confortável. (Márcio, 11/03)

Por um período, Clara permaneceu no estágio de conhecimento real (cf. Vygotsky, 1930-1998). O que ela já aprendeu ao longo de sua experiência como aprendiz de uma L2 permanece intacto, sem nenhuma evolução, o que entendi, no presente contexto, como uma indicação de permanência na ZC. Esse fato parece-me estar conectado à não-interação em aula, como nos indica o excerto abaixo:

Hoje eu não aprendi nada porque não participei da aula. (Clara, 03/03)

Percebe-se, no entanto, que a reflexão e a autoconscientização apontam um caminho para que Vânia abandone a ZC. Compreendi esse fato como uma indicação de que a aluna parecia ter descoberto “o que fazer” para melhorar.

(...) Também estou encontrando várias dificuldades com a palavra, me vi cometendo erros bobos que não deveria mais estar tendo, preciso me concentrar mais para lembrar o que quero dizer. (Vânia, 04/03)

(...) A dificuldade quanto a memorização do vocabulário continua a mesma, preciso me concentrar mais para lembrar o que quero dizer. (Vânia, 10/03)

É possível notar que a intelectualização da dificuldade que foi sentida se transformou em um problema a ser resolvido. Vânia consegue conscientizar-se do que ela considera falhas em sua aprendizagem; todavia, ela está ciente do que deva fazer para melhorar sua atuação – concentrar-se.

Os indicadores de permanência na ZC, anteriormente exemplificados, foram, por conseguinte, também considerados fatores que contribuem para permanência dos aprendizes na ZC. Sintetizando-os, é possível caracterizá-los pela falta de participação, e como consequência, menores chances de construir novos sentidos, e a necessidade de proteção da face.

Encontram-se no quadro nº 11 exemplos de proteção à face retirados dos excertos dos diários reflexivos:

Aprendiz	Atos de Proteção à Face	Data
Clara	<ul style="list-style-type: none"> (...) Acho que para conseguir minorar essas dificuldades eu tenho que tentar falar mais inglês em sala, apesar de não sentir muito à vontade ainda. 	(17/03)
Mário	<ul style="list-style-type: none"> Não tenho muita coisa para falar. Gostei de trabalhar em grupos na aula, pois só assim consegui falar mais ou menos e inglês. Até porque só tinha amigos no grupo! Não gosto muito de trabalhar em dupla. 	(01/04)
Clara	<ul style="list-style-type: none"> Até agora não senti dificuldade em trabalhar com pessoas diferentes, até pq ainda ã tive que trabalhar com ninguém que eu não gostaria... (...) No começo das aulas eu não gostava de falar inglês em sala, pois ficava com vergonha. Mesmo sabendo que meu inglês não é ruim eu queria ver como era o inglês das outras pessoas. 	(08/04) (19 e 20/05)
Elvis	<ul style="list-style-type: none"> (...) Sempre fui um garoto muito tímido e o fato de ter que me expor, ser o alvo de vários olhares "Really gets to me"!!! 	(24/06)

Quadro nº 11 – Exemplos de proteção à face

Em contrapartida, há o início de uma ação indicadora de movimento para fora da ZC quando a reflexão e a autoconscientização contribuem para que a necessidade de comunicação e interação em aula sobreponha-se ao desejo de preservação da face. Essas ações apontam atitudes afetivas valorizadas positivamente, como as descritas no quadro nº 12:

Aprendiz	Atos de Exposição da Face	Data
Clara	<ul style="list-style-type: none"> (...)Estou achando as aulas mais fáceis de serem entendidas e... + à vontade para falar em inglês. 	(08/04)
	<ul style="list-style-type: none"> (...) Acho que minhas atitudes vêm mudando com relação aos trabalhos em trio e em dupla... Não o em dupla eu já tinha que falado gosto né! Acho que tenho gostado desse tipo de trabalho because eu só tive que fazer com pessoas que... 	(13/04)
Alessandra	<ul style="list-style-type: none"> Todavia, quando se trata de eu me avaliar eu observo que há momentos em que eu não aproveito os recursos lingüísticos disponíveis, como o meu uso do vocabulário. Às vezes, eu apenas me restrinjo ao uso de poucas palavras porque, dependendo do assunto, não tem como "falar" dele, usando palavras as quais são consideradas "novas" para mim. O que posso fazer apenas é buscar um vocabulário variado. O resultado será o meu crescimento intelectual perante tal conteúdo. 	(09/06)
Estrela	<ul style="list-style-type: none"> (...) I have observed that I am losing that little sensation of nervouness that remained from the times of school presentations in Clélia Nanci. I realized that the more I do in class presentations and expose myself to the public the more I get confidence in myself and, as a consequence, I even like the thing and want to do it again. 	(23/06)
Mário	<ul style="list-style-type: none"> Na 5ª feira adorei o debate em sala. Eu até falei um pouquinho. Fiquei encabulado com uma coisa: aqueles temas foram extraídos dos meus diários? Tudo o que eu venho falando estava lá! 	(30/06)
	<ul style="list-style-type: none"> Não tive problemas essa semana... Só em ter conseguido me expressar em inglês, foi um troféu para mim! Estou satisfeito comigo mesmo. 	(01/07)
Elvis	<ul style="list-style-type: none"> (...) Eu, como pessoa, não só como aluno, admito que tenho por natureza uma atitude bastante reservado com relação a pensamentos e opiniões de que me ponho a pensar e refletir bastante sobre observar essas coisas e assuntos, sofrendo a quando devo falar e o que vou falar. (...) Essa atitude é típica do meu ser e creio que assim me mostrava na sala de aula. 	(01/07)

Quadro nº 12 – Exemplos de Atos de Exposição da Face

Atribui-se à interação um papel catalisador, bem como de força centrífuga para o êxodo da ZC. É também evidenciado o resultado de melhor desempenho em aula. No excerto abaixo, torna-se evidente a ligação entre interação e empoderamento, pois Clara contribui para a melhora do desempenho do colega e, simultaneamente, toma para si o poder de se autocorriger.

A interação com meus colegas contribui para que eu tenha um melhor desempenho em aula. Mas não sempre depende muita do colega. Quando os trabalhos são em dupla eu me sinto mais a vontade para falar em inglês. (Clara, 18/04)

Agora me sinto muito a vontade para falar em sala e mesmo errando coisas bobas como trocar “he” por “she” e “his” por “her” eu não me importo, pois sempre que eu troco essas palavras ou qualquer outra eu mesma me corrijo. (Clara, 18/04)

(...) Estou, como sempre, sentindo mudança ao falar... Apesar de você pensar que eu falo mais por causa de Dênnys isso ã é verdade. Eu me sinto mais à vontade quando estou perto de vc... E dele tb!!! (Clara, 07/04)

Os fatores que contribuem para permanência na zona de conforto podem, a meu ver, ser subjugados se forem postos à tona, se aprendizes estiverem conscientes do poder que tais fatores exercem sobre si e a forma como os mantêm retidos à ZC. Para tanto, cabe ao professor promover situações para conduzi-los a reflexão e a autoconscientização do processo em que participam e empoderá-los para, assim, evoluírem.

3.2.2. Grupo Temático 2: Percepção de Mudanças, Reflexão e Interação

Como foi estabelecido na fundamentação teórica (item 1.2), o pensamento reflexivo é aquele que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Esse pensamento é uma cadeia e aspira a chegar

a uma conclusão. Partir de um determinado estágio para alcançar uma compreensão requer paciência e persistência. Um dos assuntos recorrentes nos diários foi a idéia de mudança. Todavia, embora soubessem que a feitura dos diários visava a contribuir para a pesquisa de sua professora, os aprendizes não sabiam qual benefício obteriam desse ato colaborativo.

A proposta de escreverem sobre suas experiências como aprendizes durante aquele semestre foi compreendida de distintas formas. Alguns deles, principalmente os aprendizes de apoio, compreenderam que os diários poderiam representar o resumo do que aprenderam na aula e assim se preparariam para avaliações. A visão de Elvis sobre o diário limita-se a vê-lo apenas como um instrumento de comunicação com a professora, como no exemplo abaixo:

(...) **Começo a** pensar nesse diário como uma forma não só de contribuição às pesquisas da profª, como também uma ajuda a nós mesmos. Por meio destas páginas podemos testemunhar nossas dúvidas, descontentamentos e podemos até mesmo também relatar avanços nos nossos estudos. (Elvis, 10/03)

Mário, em contrapartida, em alguns diários, demonstra acreditar que eles eram usados para que a professora extraísse os temas das atividades:

Fiquei encabulado com uma coisa: aqueles temas foram extraídos dos meus diários? Tudo o que eu venho falando estava lá!
Não tive problemas essa semana... (Mário, 30/06)

Vânia, por exemplo, costumava listar as dificuldades sentidas em aula; entretanto, após refletir enquanto escrevia seu diário, percebeu a importância de interagir com seus colegas de turma para alcançar uma meta considerada por ela importante: saber o vocabulário – uma preocupação explicada por Leffa (2000) para a tomada de decisão com a finalidade de optar entre o léxico e a sintaxe (vide

fundamentação teórica, item 1.3). O texto de Vânia retrata sua inquietação como uma situação conturbada ou confusa no início – *‘I had some difficulties to do it’*:

In this class we replaced sentences, and I had some difficulties to do it. To know the vocabulary, to substitute the phrases I needed to interact with my classmates. So to work in group was important to do this activity. (Vânia, 10/06)

Com o processo de reflexão, Vânia descreve essa situação inicial transformada em uma situação esclarecida, unificada, resolvida no final. Foi por meio dessa reflexão que a aprendiz conseguiu compreender a necessidade de interagir para construir o conhecimento necessário para resolução da tarefa proposta em sala, iniciando, assim, o movimento de mudança e, por conseguinte, o êxodo da ZC.

Obviamente, o processo reflexivo não é promovedor imediato de mudanças. Pode, inclusive, conduzir o aprendiz à conscientização do insucesso antes da promoção de mudanças. Contudo, o que em geral seria apenas causa de aborrecimento e desânimo para uma pessoa não acostumada a pensar reflexivamente é, para um investigador de idéias experiente, um estímulo e um guia. Encontra-se nessa situação uma das razões pela quais o exercício de refletir deve ser parte da rotina do aprendiz para a construção de novos sentidos e significados em uma situação de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Assim sendo, creio que o processo de êxodo da ZC é árduo, requer inquietação, curiosidade e desejo de mudar. Vânia foi uma dos aprendizes que mobilizaram suas forças para vencer uma resistência ou dificuldade para atingir o fim desejado – no contexto, construir novos sentidos e significados. A figura nº 4 representa toda a ação de Vânia.

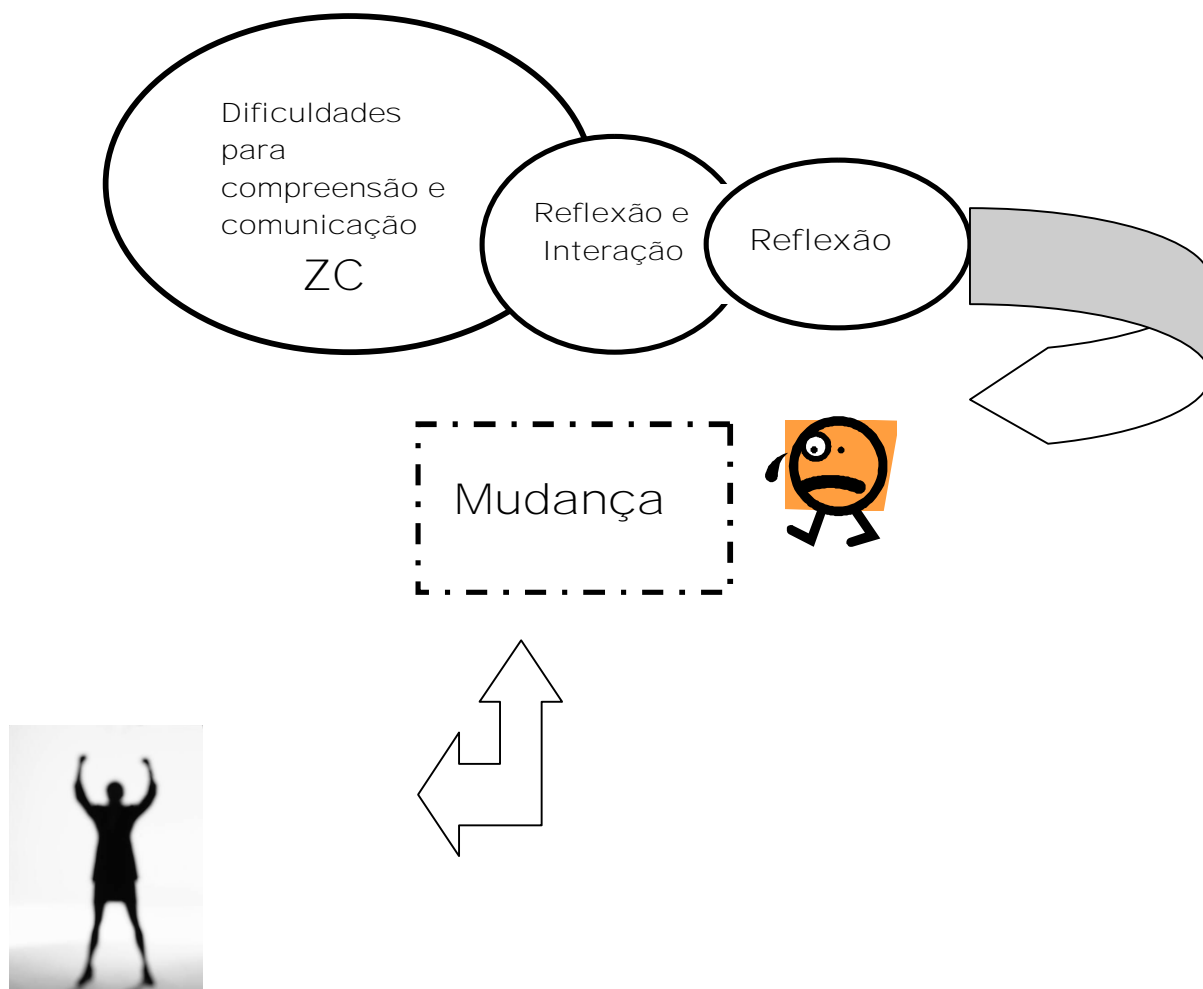


Fig. 4 Movimento para o êxodo da ZC

Ao receber diário de 10/06 de Vânia, percebi que o modo como ela refletiu sobre sua ação alterou sua atitude em aula. Em uma das vídeo-gravações, percebi sua participação na discussão em pares, sem fazer uso da L1, sobre a cena de um vídeo da atividade. Ela demonstrou perceber variações nas escolhas lexicais, como:

A17: I noticed many other words we learned recently. A word that [*trecho inaudível*] (...) referring to the word fight? 'You know any one that can ...

A5: Strive

Considero, outrossim, relevante reiterar que o pensar reflexivo para a feitura do diário não é por si só responsável pela mudança imediata de atitude e pelo desejo de interagir para construção de novos significados. São as diversas fases do pensar reflexivo, alternadas com a ação, que colaboram para mudança. Na realidade, a mudança vem como resultado da experiência direta de domínio acrescida da necessidade da verificação de hipóteses (Se eu interagir vou me comunicar melhor? Vou construir novos significados?) pela ação (interação).

É importante frisar que não houve um tempo em comum entre os aprendizes para percepção de mudanças. No caso de Clara, nenhuma mudança em termos de maior produção oral é percebida inicialmente, como pode ser observado em fragmentos de dois diários escritos na primeira quinzena após o início das aulas:

(...) Não sinto mudanças, continuo achando a aula meio confusa e tediosa. (Clara, 25/02)

Eu acho que minhas atitudes não estão mudando em nada, ou melhor, acho que estou mais à vontade para falar em inglês. (Clara, 04/03)

Dewey (1909) estabelece dois estados no pensar reflexivo. É a partir da segunda semana do mês de março que surge um sinal do primeiro estado reflexivo – um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar. É quando, pela primeira vez, Clara se questiona sobre seu comportamento:

(...) Será que há algo errado comigo? Não sinto mudanças no meu comportamento. Bom, eu só estou me sentindo mais à vontade para conversar em inglês. Isso é mudança? (Clara, 11/03)

A partir da segunda quinzena de março, a percepção torna-se mais clara e é evidente nos próximos diários, como indicam os excertos agrupados no quadro n° 13:

Estado Reflexivo – Percepção Gradual de Clara	Data
<ul style="list-style-type: none"> (...) Estou sentindo mudanças nessa questão de trabalho em grupo, estou me sentindo mais..., não sei explicar. 	(17/03)
<ul style="list-style-type: none"> (...) Como já venho falando nos últimos diários estou me sentindo mais à vontade para falar em inglês. 	(18/03)
<ul style="list-style-type: none"> (...) Nossa, em todo diário e tenho escrito à mesma coisa! Estou mais à vontade para falar em inglês. 	(31/03)
<ul style="list-style-type: none"> (...) Estou, como sempre, sentindo mudança ao falar... 	(07/04)

Quadro n° 13: Estado Reflexivo – Percepção Gradual de Clara

Esse estado reflexivo somado à percepção gradual de Clara parecem ter provocado em Clara mudanças que resultaram em atitudes de menor preservação da face e, como consequência, maior participação e interação nas aulas. Nos excertos de 01 de abril e 13 de abril o retrato das mudanças já ocorridas em suas atitudes:

Não estou encontrando dificuldades e na verdade estou até começando a gostar das aulas. (Clara, 01/04)

(...) Acho que minhas atitudes vêm mudando com relação aos trabalhos em trio e em dupla (...) **Não tenho sentido dificuldades** e acho que as aulas estão se tornando mais fáceis de serem entendidas. (Clara, 13/04)

Há, também, em dois fragmentos dos dias 08 e 15 de abril, a descrição do movimento de Clara para o êxodo da ZC, em dois estágios: primeiramente achando as aulas mais fáceis e, em seguida, sentindo-se mais à vontade para participar das aulas.

(...) Estou achando as aulas mais fáceis de serem entendidas e... + à vontade para falar em inglês. (Clara, 08/04)

(...) Mudanças... Ah! Estou me sentindo com mais vontade de participar das aulas! Não senti dificuldades nessa aula. (Clara, 15/04)

Embora compartilhe com Dewey a idéia de que não seja possível aprender ou ser ensinado a pensar, considerarei muito positivo, como professora, o fato de Clara atribuir a mim a responsabilidade por sua atitude reflexiva em duas ocasiões distintas (19/05 e 08/07). Assim sendo, saliento aqui a importância de o professor contribuir de alguma maneira para que todos aprendizes compreendam a forma de como adquirir o hábito geral de refletir.

(...) você me fez refletir e perceber que desde o início das aulas houve muita mudança. (Clara, 19/05)

(...) Eu gostei muito da atividade que fizemos e apesar de tudo me senti a vontade e participaria de outros se fosse necessário, apesar de relutar um pouco para fazer essa atividade eu gosto deste tipo de trabalho. Posso até dizer que no próximo semestre vou sentir falta das suas aulas. Obrigada por me fazer aprender que é realmente importante falar e participar das aulas. (Clara, 08/07)

O processo de êxodo de Clara da ZC avançou com a percepção de poder e a despreocupação com a face, que se destaca no fragmento do diário de 20 de maio:

(...) Agora me sinto muito a vontade para falar em sala e mesmo errando coisas bobas como trocar "he" por "she" e "his" por "her" EU NÃO ME IMPORTO, pois sempre que eu troco essas palavras ou qualquer outra EU MESMA me corrijo. (Clara, 20/05)

Em contraste com Clara, o tempo empreendido para tomada de consciência de Mário para sinalizar qualquer mudança é maior. É observável também o sentimento de incapacidade e necessidade de proteção à face, que são explícitos em diversos fragmentos em um único diário.

(...) **Infelizmente, percebi que** não consigo soltar o meu inglês em meu grupo. **Acredito que o** meu nível do idioma não é adequado para o curso, já que não compreendi 100 % do que foi dito em inglês. **Praticamente, metade da aula eu perdi** por falta de compreensão auditiva. (Mário, 24/02)

Entretanto, embora o movimento de êxodo de Mário seja mais tênue, ele começa a demonstrar a percepção que pode se comunicar na L2, bem como compreender o que é falado em aula já no segundo mês de aula. É perceptível que a preocupação com sua face não é tão intensa como no início do semestre. Além disso, a demonstração de satisfação é nitidamente traduzida como autoconquista.

(...) **Consegui me concentrar mais na aula, pois como foi bem descontraído, fiquei bastante calmo. Com isso, compreendi a aula inteira (que alívio!!!) e consegui falar em inglês! Ufa!** (03/03)

Mário continuou seu movimento para fora da ZC e avaliou positivamente seu progresso com palavras e/ou expressões como ‘quase 100% em inglês’, ‘adorei’, ‘o objetivo principal foi alcançado...’

(...) **No trabalho em grupo** expressei minhas opiniões quase 100 % em inglês. **Adorei o método do trabalho já que o objetivo principal foi alcançado (escrever e falar).** (Mário, 19 e 20/05)

Comparado à sua localização inicial na ZC, nos últimos diários e, por conseguinte, nas últimas aulas, Mário demonstrou uma evolução promovedora de auto-estima e autoconfiança. Acredito que por sua atitude reflexiva e mais interativa, Mário deu seus primeiros passos para fora da ZC. Foram passos que requerem continuidade para o êxodo total, mas que representam uma vitória para um aprendiz de L2.

Na 5ª feira adorei o debate em sala. Eu até falei um pouquinho. Só em ter conseguido me expressar em inglês, foi um troféu para mim! Estou satisfeito comigo mesmo. (Mário, 30/06 e 01/07)

Quanto à percepção de mudança de Vânia, parece-me ser essa um pouco mais acentuada. Acredito que essa percepção deve-se ao desejo de comunicar-se que a aprendiz traz em si. Frequentemente, eu notava que era nas atividades em dupla que Vânia tinha mais iniciativa para interagir na L2. Vale lembrar sua atitude participativa em aula, pois ainda que fosse na L1, Vânia sempre ressaltava em seus diários a percepção das atitudes que denotavam mudanças, conforme pode ser observado no quadro n° 14:

Percepção de atitudes que denotavam mudanças de Vânia	Data
<ul style="list-style-type: none"> (...)Estou me tornando mais segura para falar. 	(24/05)
<ul style="list-style-type: none"> (...) A minha principal mudança é que estou buscando muito mais o meu melhor, estou me dedicando ao máximo para conseguir desenvolver um bom texto. 	(04/03)
<ul style="list-style-type: none"> (...) A mudança de tomar iniciativa de tentar, de buscar a resposta correta isso eu considero uma mudança em meu comportamento. 	(10/03)

Quadro n° 14: Percepção de atitudes que denotavam mudanças de Vânia

A meu ver, a percepção da forma que deveria agir para melhorar seu desempenho na L2 provocou mudança não somente na prática da oralidade, mas também em sua produção textual. Seus próximos diários são, voluntariamente, escritos em inglês, com fragmentos que traduzem a reflexão sobre a solução para evoluir na L2, como pode ser observado nos exemplos de 17 de março e 14 de abril.

(...) Now I'm trying to think all the time in English I've watched films on DVD's in English to improve my listening skills. (Vânia, 17/03)

(...) I think we are learning more vocabulary day by day. (Vânia, 14/04)

Em diversos fragmentos é possível encontrar a expressão de satisfação de V. em se comunicar em inglês. Tratam-se de indícios de uma atitude de quem não está detido em uma ZC. Todavia, é no excerto do diário de 20 de maio que a satisfação de ser bem-sucedida na aprendizagem é descrita.

(...) I see the language not only to communicate, I'm learning many things about English and I'm enjoying it a lot. (Vânia, 20/05)

Estrela nunca apresentara dificuldades para se comunicar em inglês. Ela própria salienta não ter problemas quanto a isso. Entretanto, foi somente a partir do segundo mês de aula que seus diários foram escritos em inglês. Essa foi sua primeira mudança em relação à sua atitude como aprendiz. A figura n° 5 representa o primeiro movimento de mudança de Estrela.

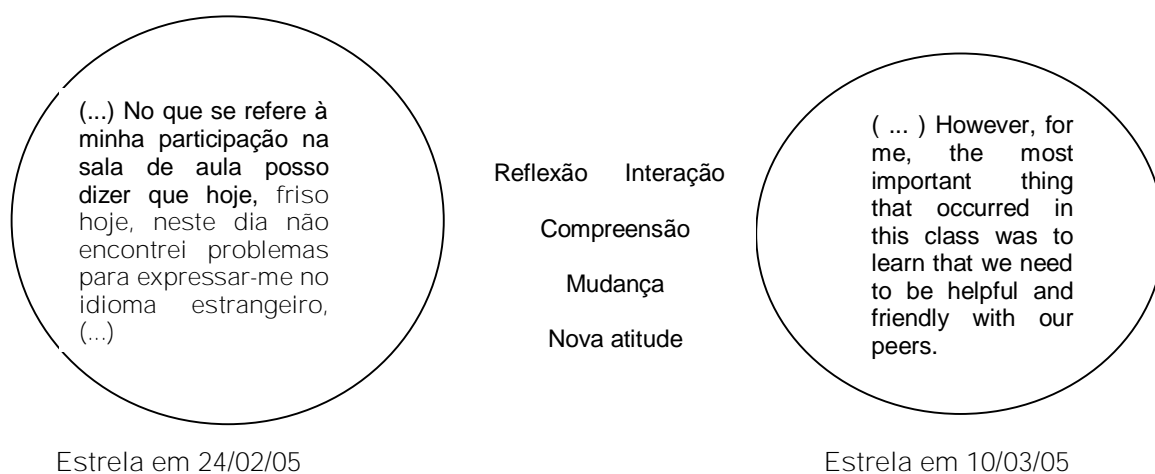


Figura n° 5 – Mudança Inicial de Estrela

Ainda que escrevesse seus diários em inglês ou, sempre que solicitada, participasse das aulas, usando a língua alvo, Estrela, a princípio, não apresentou diferença do perfil que apresentava no início do semestre. Todavia, próximo ao término do período, ela demonstrou estar envolvida nos dois estados do pensar reflexivo descrito por Dewey (1909). O primeiro deles, um estado de dúvida, hesitação e perplexidade, o qual origina o ato de pensar. O segundo estado em que se encontra envolvida é aquele que expressa seu ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva sua dúvida, assente e esclareça sua perplexidade. Esses dois estados são descritos no diário de 10 de junho.

Primeiro estado do pensar:

This week, I've been more concerned with my participation in class because I feel that you expect me to express my thoughts with more frequency and I know that you are always wanting us to talk because it is good for us, it is essential to our learning. (...) that is why I've been reflecting about my interaction and asking myself question, such as: "Was my participation in class today satisfactory?" (...) (Estrela, 10/06)

Segundo estado do pensar:

.(...) that is why I've been reflecting about my interaction and asking myself question, such as: "Was my participation in class today satisfactory?" (...) For me, this kind of reflection was part of my routine, but this last week it obtained a major importance. (...) Talking about the subject of your class, I want you to know that I have been monitoring myself more often (...) (Estrela, 10/06)

Nesses estados, Estrela apresentou incerteza – para promoção da investigação, e a necessidade de solucionar a dúvida – fator básico e orientador de todo o mecanismo da reflexão crítica.

Há, entretanto, uma mudança de atitude expressa em um de seus últimos diários. Os fragmentos abaixo traduzem as novas características de Estrela, que parecem-me inerentes a estar fora da ZC: não apresentar inquietações durante suas

falas, não ser controlada por fatores como humor e reações de seus colegas, não se incomodar com resultados diferentes do expectável, nem se incomodar em expor sua face. São exemplos de indícios de estar fora da ZC os excertos dos diários de Estrela agrupados no quadro nº 15.

Indícios de estar fora da ZC	Data
<ul style="list-style-type: none"> • (...) I have observed that I am losing that little sensation of nervousness that remained from the times of school presentations in Clélia Nanci. • I realized that the more I do in class presentations and expose myself to the public the more I get confidence in myself and, as a consequence, I even like the thing and want to do it again. • (...) I also realized, in my every class reflections, that there are some things – creativity, inspiration and organization of the ideas – that depend on external factors, such as mood and weariness, • (...) and we must be prepared if we feel that we are not having the results that we expect. 	(23/06)

Quadro nº 15: Exemplos de indícios de estar fora da ZC extraídos dos diários de Estrela

Em relação à Alessandra, percebe-se uma busca por mudanças para conseguir melhor expressividade oral, bem como compreensão auditiva a partir do diário datado 18 de março (quadro nº 16). Contudo, os dados concernentes à importância da reflexão, da interação e do modo como esses itens contribuiriam para a evolução de Alessandra são encontrados, apenas, em seus diários no quinto mês de aula.

O ato de refletir e interagir com o meio é muito importante para o meu desenvolvimento, tanto social, quanto intelectual. (...) Concluindo, acredito que o ato de refletir me leva a entender que através do meu vocabulário e das avaliações que eu faço de mim mesma, eu participo das aulas o tempo todo, mostrando meus ideais, pontos de vista e respostas às perguntas apresentadas. (Alessandra, 09/06)

Exemplos de mudanças experimentadas por Alessandra	Data
<ul style="list-style-type: none"> • (...) Sobre as mudanças que estou experimentando, estou aprendendo a me expressar melhor por meio da fala e também aprendendo certos valores (que infelizmente não quero citar) que tem me ensinado a saber vivenciar fatos na vida de forma sábia e construtiva. • (...) Sobre as mudanças que estou experimentando (...) Sei que tenho conseguido vencer e entender tudo com maior clareza 	(18/03)

Quadro n° 16: Exemplos de mudanças experimentadas por Alessandra

Durante a pesquisa, não percebi em Elvis nenhum movimento para fora da ZC. Seu desempenho, quando solicitado, sempre foi muito bom. Porém, se um gráfico indicando sua prática de oralidade e interação no grupo fosse traçado, perceberíamos que não haveria alterações expressivas. Embora considerasse importante praticar a L2, como afirma em seu diário datado 03 de março, em muitas ocasiões, tecia comentários sobre o assunto na L1 ou respondia em tom muito baixo procurando ser ouvido apenas pela professora. Ademais, todos os seus diários foram escritos em português.

(...) Continuo com minha opinião de que a aula da prof^a é bastante interessante pois mistura calma, tranquilidade e eficiência, não prejudicando o rendimento da aula sem contar o fato de falar inglês na sala, que p/ mim é bastante importante. (Elvis, 03/03)

Em relação à pesquisa, essa atitude revela que é possível permanecer na ZC ainda que o aprendiz tenha competência comunicativa. Similarmente, apesar de possuir esse tipo de competência, a necessidade de proteção à face, para determinados aprendizes, sobrepõe-se ao desejo de comunicar-se.

Em seus diários Elvis sempre refletia sobre as aulas e a forma como eram conduzidas, bem como demonstrava perceber a importância da interação:

(...) Percebo que em todas as aulas a prof^a faz com que nós juntemos a uma ou + pessoas e creio que ela deva ter boas razões p/ isso, arriscando um palpite, diria que é p/ promover a integração entre todos e nesse ponto eu também concordo. (Elvis, 17/03)

Somente próximo ao término do semestre Elvis demonstrou sentir a necessidade de deixar a ZC. O fragmento abaixo retrata o exato momento em que propulsionado por uma força maior, a interação do grupo durante uma atividade, Elvis é quase que 'expelido' para fora da ZC.

(...) Sempre fui um garoto muito tímido e o fato de ter que me expor, ser o alvo de vários olhares "Really gets to me"!!! É bastante difícil se manter compenetrado quando o nervosismo se apodera de você. Mas depois de um certo tempo, quando você sai está dentro do turbilhão e sabe que "there's no way back" tudo o que você tem a fazer é ir até o fim e tentar se sair bem. E foi essa a experiência pela qual passei nessa aula. (Elvis, 24/06)

3.3. Terceiro Processo de Análise: Ameaças e proteção à face, lucros e vantagens – co-construindo o conhecimento na interação.

Para esta análise baseei-me no conceito de face e atos de ameaça à face (Goffman, 1974), a teoria da polidez (Brown & Levinson, 1987), que juntos permeiam o conceito de *Zona de Conforto* (Colombo-Gomes, 2004-2006). Os dados analisados foram colhidos de uma das aulas videogravadas. A videogravação teve oitenta e oito minutos de duração. Nela foram encontrados quatrocentos e oitenta e nove (489) turnos⁶, com cerca de 56 sobreposições de vozes. Cento e dezoito (118) tomadas de turnos foram realizadas por mim, enquanto as demais foram realizadas pelos aprendizes, com exceção dos aprendizes A19 e A21 que participaram das

⁶ O conceito de turno que utilizo é o de Jacoby (2000): "...turns are emergent units dynamically designed in real time to be recognizable as now just beginning, now still in progress, and now ending."

discussões em subgrupos, cujo som não foi captado. Esses números revelam que, embora traga em mim a preocupação de proporcionar aulas onde haja maior simetria nas vozes de professora e aprendizes, ainda controlo quase um quarto das falas – o que se trata de uma grande porção comparada ao número de alunos presente em sala.

Após diversas audiografações e videografações, os aprendizes já demonstravam estar mais confortáveis durante as aulas. Além de ter observado este fato, pude corroborar esta impressão com a leitura dos diários reflexivos e com o resultado da PEPA (Anexo I). No item 14, por exemplo, a turma inteira afirma não ter medo de ter algum colega rindo de uma atuação inadequada em aula. Ainda assim, foi possível perceber na transcrição da aula, em uma situação estável, com um elo social mais fortalecido, a ocorrência de diversos lucros de interação, busca de vantagens, atos de ameaça à face e atos de minimização de ameaça à face, transgressão à face positiva do falante, e atos contrários aos desejos da face do ouvinte.

Muitos turnos na aula acentuam a polidez positiva em contraste à necessidade real de expor uma opinião ou idéia. Os aprendizes demonstram que é necessário que alguém exponha a face antes de cada um, a fim de salvarem a própria. Pude notar que se expusesse minha face alegando não ter certeza ou demonstrasse que simplesmente precisasse da opinião de um deles ou da turma eles tentariam trocar opinião e idéias sobre o assunto abordado. Ademais, quando me posicionava em relação a um dado assunto, tendiam a concordar com minha opinião ou com a daquele que primeiro fizesse uma colocação qualquer (vide quadro n° 17)

Exemplos de atos relacionados à polidez	Tipo
<ol style="list-style-type: none"> 1. P: Very long in comparison to....? (silêncio)... Well, I'm not sure... And what about if I have something like this? Is it ok? Is this format ok? What do ya think? 2. A4: I don't think so... 3. P: You think it is? 4. A5: Not this way. 5. P: So, maybe ... what would we have here in this paragraph? 6. A3: Pros and cons? 7. A4: About the subject. 8. P: So, it is...Ok, it's the pros and cons of a subject. Can we have them together? 9. A3: No. 10. A8: No. 11. A14: I, I...I agree with them 12. A18: Me too. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dúvida da professora – exposição da face negativa. Polidez positiva (para satisfazer à face positiva dos aprendizes). 2. Lucro pela explicitude – demonstração de não-manipulação. 3. Lucro pela explicitude – a professora quer saber a opinião do aprendiz. 4. Concordar com o falante buscando preservação da face. 5. Ameaça à face – dúvida sobre a posição dos aprendizes 6. Pergunta para preservação da face – não se expõe, não impõe sua opinião. 7. Resposta em tom natural – despreocupação com a preservação da face. 8. Pergunta da professora – provocação à face dos aprendizes. 9. – 10. – 11. – 12. Reivindicação de auto-imagem do grupo – os aprendizes sinalizam compartilhar a mesma opinião.

Quadro n° 17: Exemplos de atos relacionados à polidez

Uma outra forma de usar a polidez positiva feita pelos aprendizes é o uso de tom baixo ao responder qualquer pergunta formulada. Ao transcrever a fita, não foi possível compreender diversas falas como as de A2 e A3. A meu ver, estes aprendizes sabiam as respostas para minhas perguntas; todavia, a necessidade de protegerem sua face era maior que o desejo de interagir: não deixavam de responder as perguntas da professora, nem arriscavam ameaçar sua face. Dessa

forma, lucravam com a interação: demonstravam interesse na aula e minimizavam a ameaça à face.

P: What for?

A3: For our partners to.....

A4: make suggestions

P: Ok, good. And then I asked you to pay attention to some details. Do you remember the details I asked you to focus on?

A3: The format.

P: The format.

A2: [*trecho inaudível*]

P: Sorry?.

[A2: [*trecho inaudível*]

[A3: [*trecho inaudível*]

P: Excuse me?

A2: the plural?

Contudo, algumas dessas ocorrências previamente citadas apontam para o êxodo da zona de conforto, haja vista a forma como os aprendizes respondem ou fazem colocações dedicando maior importância à racionalidade – quando querem realmente participar de uma interação sem medo de terem sua face invadida. É quando há o interesse em construir algum sentido, usando estratégias de dissecação de palavras para compreender ou se fazer compreendido, mesmo que soe inadequado aos demais participantes da interação. É na forma que A16 interage que é possível observar o desejo de se fazer compreendida e sobrepor-se à proteção da face:

P: (...) remember what we have been talking about fearing making mistakes? So, what can you say about this?

A2: You think... uh... you are afraid to make a mistake before to think you... everybody makes mistakes.

P: Just hold on, guys. Ok, well, now go ahead. So, what were you saying?

A16: She said about people who [*trecho inaudível*] and also about... how can I say? When we talk about vergonha, né, you say people shame on you but when we have to say people... they... estão com vergonha, como se diz isso?

Dentre essas ocorrências, pode ser observada uma busca de lucro do falante em momentos distintos. Uma delas é a tentativa de ganhar crédito por ter tato – manter-se neutro, isto é, ao responder uma das perguntas da professora com finalidade de checar compreensão, A6⁷ muda a entoação descendente para ascendente e, por conseguinte, replica com uma outra pergunta. Logo em seguida, A3 faz uso da mesma estratégia.

P: Oh, the format. But is it ok if I have blocks? Remember that I asked you to write in blocks? If I have a block like this for introduction... Is it ok? This format?

A2: No.

P: Why not?

A6: Because it's very... big...?

[...]

P: So, maybe ... what would we have here in this paragraph?

A3: Pros and cons?

A6 demonstra coerência diante de sua tentativa de proteger sua face e ser racional. Todavia, A6 quer participar e checar sua compreensão, mas não quer se sentir embaraçada caso sua resposta seja inapropriada. O mesmo acontece em um outro momento quando há checagem de vocabulário. A1 responde com a entoação de resposta, mas com um tom muito baixo, pois não se sente confiante para responder. A17, que, por sua vez, já usara em aula a expressão “to be embarrassed”, ainda assim, não responde – faz uma pergunta esperando a confirmação da professora.

A1: They are ashamed?

P: Well, you are ashamed when [*trecho inaudível*] but it's not a matter of [*trecho inaudível*]. What is this? You feel...

A3: Shy...

P: Uh... Oh... Not exactly shy, but you feel...

A17: Embarrassed?

P: Yeah, uhum!

⁷ Devido à preservação da identidade dos aprendizes centrais e de apoio, os denomino A1, A2, A3..... A22 em todas as transcrições das aulas.

Após receber a confirmação da professora, A17 demonstra estar mais à vontade e acrescenta mais uma informação sobre o vocabulário discutido.

A17: I noticed many other words we learned recently. A word that [*trecho inaudível*] (...) referring to the word fight? You know any one that can...

A1: Strive.

P: Uhum! Good, Estela! Any other? So, you know that instead of using fight you can also use...

A5: Strive.

P: And what else?

A6: Struggle.

P: Uhum. So, you can use fight, struggle and strive.

A atitude de A17 promoveu a interação entre A1, A5 e A6. Essa interação gerou uma participação mais intensa do grupo na atividade e, até mesmo, uma reflexão no momento da ação que causou distintas tomadas de turnos. Por conseguinte, trouxe o uso da língua como meio, não como fim em si, para comunicação, interação e desestagnação da inércia comum da ZC.

A11: Sometimes... uh... some people think in Portuguese and then translate to English. When they do it, they confuse ideas, so on. So, they are not so confident talking in the foreign language. So they... they.... don't say what they think.

A4: [*trecho inaudível*].

A9: And do you think that not showing your ideas... uh... disturbs you [*trecho inaudível*] ? Not being able to express your ideas [*trecho inaudível*]. Does it cause you any problems?

A5: Yes.

P: What kind of problems?

São em ocasiões como a descrita acima que se torna possível observar o êxodo da ZC, pois a necessidade de comunicação transpõe todas as barreiras impostas pelo escudo de proteção à face erguido por cada um.

Percebe-se, também, que há no grupo atos de ameaças à face sem a preocupação de minimização pela professora ou pelos aprendizes, como em:

A13: [*trecho inaudível*] not interact in the class, because you have a... a... you afraid to make a mistake.

A2: (...) you think... uh... you are afraid to make a mistake before to think you... everybody makes mistakes.

A5: YOU "asked", us to do it....

Alguns aprendizes evidenciam uma mudança em seu agir. Nessa aula, pareciam ter esquecido da gravação, do medo de errar e do desejo de não se expor. Eles seguiram duas das máximas gerais de Grice (1975): a de relevância (para eles era importante expressar suas idéias) e a de qualidade (eles acreditavam que suas asserções eram verdadeiras). No presente estágio, há duas generalizações que ameaçaram a face negativa dos ouvintes (aprendizes e professora): “você (denotando as pessoas) tem medo de cometer erros” e “todo mundo comete erros”. De modo adverso ao período inicial de nossas aulas, esses atos não trouxeram nenhuma ameaça à face, nem causaram nenhum movimento para detenção dos aprendizes na ZC.

Finalmente, acredito ter encontrado possíveis respostas para minhas indagações. Respondendo a primeira questão de pesquisa (Quais são os fatores relacionados à permanência na *zona de conforto*?), observei que os fatores relacionados à permanência na zona de conforto são diversos, principalmente a necessidade de proteção à face, a distância social entre os participantes de uma interação, os cálculos de lucros que podem ser obtidos ao usar ou não a polidez negativa ou positiva – o que envolve fatores relacionados à comunidade em que estão inseridos, assim como a dúvida concomitante entre o desejo de transmitir uma idéia e de ser racional em oposição ao desejo de proteger sua auto-imagem.

A figura do professor pode ser considerada um instrumento de detenção à ZC se a sua figura tiver sido eleita pelos aprendizes como a imagem pública que desejam para si. Observei que eles sentiam sua face positiva agredida, até mesmo ao receberem um elogio por reproduzirem a entoação (ascendente ou descendente) que eu utilizava. Em meu caso, não queria impor um modelo; buscava sua

autoconscientização para que compreendessem a importância da transposição do vocabulário passivo para o ativo. Outrossim, buscava a compreensão do quão fundamental é a validade da distinção entre o conhecimento desses dois tipos de vocabulário. Não desejava que os aprendizes retivessem a idéia de que a construção de conhecimento é recebida de outros, conforme salienta Nation (2001:24) ao distinguir o conhecimento passivo do ativo, mas que a construção de conhecimentos e sentidos se constitui em uma ação conjunta em que o desejo de expressar um sentido por meio da fala ou escrita seja mais forte do que a vontade de proteger sua face ou permanecer na ZC.

É perceptível que a reflexão e a interação contribuíram para conscientização de ações visando à construção de conhecimento, vocabulário e significados quando os aprendizes respondiam ou faziam colocações dedicando maior importância à racionalidade – quando queriam realmente participar de uma interação sem medo de terem sua face invadida, ainda que lhes soasse inadequado.

Para responder a segunda questão de pesquisa (Como (ou se) a reflexão e a interação contribuem para conscientização de ações visando à construção de conhecimento e significados?), saliento que a reflexão realmente contribuiu para que os aprendizes interagissem, pois a sensação de conquista, destacada nos diários, causava um sentimento de empoderamento e capacidade inusitado. Por conseguinte, sentiam-se mais confiantes para discordar e aceitar ou não a opinião de um de seus parceiros de interação.

Em uma das aulas, vídeo-gravada em junho de 2005, notei que os aprendizes buscavam utilizar o vocabulário do texto que discutíamos anteriormente porque já era de seu entendimento que uma palavra que é lida ou ouvida apenas

uma vez, sem grande envolvimento por sua parte, pode ser facilmente esquecida, ao passo que aquela que é retomada e é afetiva e cognitivamente usada terá mais chance de ser inserida em seu escopo de vocabulário ativo. Dessa forma, processaram a construção de conhecimento muito mais profundamente, haja vista o número de experiências vividas por cada um, trocadas a cada vez que evocavam o significado de determinado vocábulo em questão. Essa conscientização obtida pela reflexão e compartilhada na interação foi o grande agente promovedor de mudanças. Graças a essa combinação, os aprendizes implementaram suas ações e foram, assim, capazes de apresentar solução para sua evolução na aprendizagem.

Após ter compreendido as questões envolvidas nas duas primeiras perguntas de pesquisa pude encontrar algumas respostas para a última (De que forma o professor pode levar o aprendiz à conscientização e implementação de ações que o tornem autônomo para construir significados e não permanecer na zona de conforto?). O professor pode levar o aprendiz a conscientizar-se de possíveis ações e a implementá-las a fim de que o tornem autônomo para construir significados e não permanecer na zona de conforto quando este se propuser a, antes de tudo, estar aberto a mudanças e aceitar ser educável. O professor conseguirá esse feito quando trazer em si a combinação das regras do respeito próprio e a regra de consideração pelo outro; e, principalmente, quando for capaz de diminuir a distância social entre aprendizes e professor.

Quando o professor estiver aberto a mudanças e aceitar sua condição de 'educável', ele exercerá o seu papel de forma menos autoritária, levando em consideração as diferenças individuais de cada um. Conseqüentemente, não ameaçará a face do aprendiz, ou se o fizer, buscará cometer atos que demonstrem

não ser indiferente à face positiva dos aprendizes e que, também, se importa com a imagem que querem reivindicar para si. Essa postura lhes trará maior auto-estima e menor necessidade de escudos como proteção de face. Não precisarão mais permanecer em silêncio, nem falar tão baixo, a ponto de quase não serem ouvidos, pois saberão que a imagem reivindicada para si é respeitada por seu professor. Portanto, ainda que exponham sua face negativa ao participarem de interações em aula, não serão julgados pelo professor e adquirirão o desejo de se comunicarem e deixarão a ZC.

Quando o professor trazer em si a combinação das regras do respeito próprio e a regra de consideração pelo outro, ele também será educável e consciente de que as metas por ele traçadas podem não ser as mais adequadas. Ele buscará novos caminhos e enfocará as atividades em que os aprendizes assumam papéis mais importantes, mais críticos. O professor buscará atividades que acentuem o interesse de falantes e ouvintes para as atuações em duplas ou com a turma, que tragam em pauta experiências vivenciadas pelos aprendizes, dando-lhes oportunidade de retomar determinados vocábulos de forma afetiva e cognitiva, causando, assim, a inserção desse vocábulo no escopo de vocabulário ativo dos aprendizes.

Finalizo aqui a análise dos dados obtidos nesta pesquisa. A seguir, retomo as principais questões que nortearam este estudo com algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa retratou a proposta de um estudo sobre o papel da reflexão e da interação como possível alternativa para promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de Língua Inglesa. Procurou-se compreender o papel fundamental do professor-pesquisador de refletir sobre sua prática de interagir com seus alunos a fim de encorajá-los a assumir responsabilidade sobre seu processo de aprendizado e a atuar de forma autônoma e crítica. Durante esse período, experimentei alternativas para a minha ação pedagógica, com o intuito de construir meu próprio conhecimento sobre as formas como a reflexão e a interação contribuem para a conscientização de ações de construção do conhecimento. Parto do pressuposto de que o papel fundamental do professor-pesquisador é de refletir sobre sua prática de dialogar com seus alunos a fim de encorajá-los a assumir responsabilidade sobre seu processo de aprendizado e a atuar de forma autônoma e crítica.

Objetivei verificar como a reflexão e a interação de alunos entre si e com o professor podiam levar aprendizes ao êxodo da zona de conforto, compreender os fatores relacionados à “acomodação” de determinados aprendizes e a identificar as possíveis alternativas que promovam o êxodo da Zona de Conforto, em uma turma da disciplina Língua Inglesa I, em uma faculdade de formação de professores de língua estrangeira localizada numa zona semi-residencial de uma região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Enquanto investigava as questões pertinentes aos objetivos estabelecidos, procurei me conhecer mais profundamente como profissional reflexiva. Para tanto, busquei respostas para algumas questões propostas por Freire. Essas perguntas, de ordem filosófica, ao terem suas respostas emersas, como um fenômeno da saída de um astro eclipsado de detrás do disco aparente do astro eclipsante, contribuíram para que fosse norteada para as verdadeiras questões de pesquisa.

Identificar o que faço parecia ser fácil; contudo, deparei-me com fatos inusitados, como, por exemplo, a descoberta de que ao preparar minhas aulas desconsiderava as diferenças individuais dos aprendizes. O diálogo reflexivo entre mim e os aprendizes, criado pelos diários, promoveu mudanças não somente em suas atitudes, bem como em minha prática durante a pesquisa.

Descobrir o que fazia tornou-me capaz de perceber que não queria ser daquela forma. Essa percepção remeteu-me a Freire (1996:26; 38; 60) que afirma que *sou educável à medida que me reconheço 'inacabada'*, pois assim pude ser educável e procurar também mudar. Conscientizei-me de que meu agir era baseado no que eu era como aprendiz e em minhas atribuições às metas que alcançava ao longo de minha história de aprendizagem, sem levar em conta as diferenças individuais dos aprendizes. Isso significou que posso agir de forma diferente: compreendendo que o tempo empreendido no processo de ensino-aprendizagem e para a conscientização para construção de novos sentidos e significados é variável. Para mudanças, é ainda maior.

De uma certa forma, meu agir refletia em meus aprendizes como instrumento que contribuía para sua detenção na ZC, uma vez que minhas ações eram, na sua maioria, contrárias aos desejos da face negativa de alguns deles. Como professora, ao impor atividades para promover a prática oral, não pretendia evitar a liberdade de ação dos aprendizes – queria-os interagindo, desafiava-os a responder aos seus pares. Com isso, interferia na polidez positiva dos aprendizes, ou seja, na auto-imagem que cada um reivindicava para si. Por isso, permaneciam em silêncio, ou usavam a “teoria do evitamento”, a polidez negativa.

Acredito ter crescido ao reconhecer que eu mesma precisava mudar, ao ter vivenciado e avaliado as mudanças dos aprendizes, ao ter aprendido vivenciando o ensinar baseado no diálogo, na reflexão e na interação, ao ter ouvido o que li nos diários ao invés de ter apenas decodificado os signos escritos pelos aprendizes.

Durante a pesquisa, como consequência da postura que assumi, percebi uma diminuição gradativa da distância entre mim e os aprendizes. Essa distância minimizada permitiu-lhes participar do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa: sentiam-se capazes de se enxergarem como aprendizes de uma L2 e de se avaliarem para buscar mudanças com fins de evolução na prática oral – ingredientes principais para o êxodo da ZC.

A construção de uma saída para a efetivação da aprendizagem representou uma aprendizagem significativa para meus alunos e uma não-conformidade para mim como professora. Como fruto das reflexões de aprendizes e professora obtive uma potencialidade para o ensino-aprendizagem. Edifiquei

minha capacidade de ser educável, compreendi que quanto maior for a resistência à aprendizagem, menor será a criatividade e autonomia do aprendiz.

Sinto-me gratificada por tanto trabalho e estudo dedicado a esta pesquisa. Sinto-me recompensada por ter percebido que as partes sucessivas de um pensamento reflexivo são derivadas umas das outras, de forma ordenada, não um ir e vir de idéias. Sinto-me feliz em concluir que na pesquisa, nós, aprendizes e professora, buscamos pensar reflexivamente e que encontramos unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado foi um movimento continuado para um fim comum: o êxodo da zona de conforto.

Não obstante, não posso deixar de mencionar que ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas para que esta questão seja concluída. Não posso afirmar que os resultados obtidos servem como solução para todos os casos de permanência na ZC. Creio, todavia, que o que fiz pode ser aplicado ou experimentado para atingir pelo menos alguns casos, independentemente da L2 ensinada.

Minhas percepções sobre a ZC apontam caminhos que exigem ações transformadoras do professor, demonstram que o que causa conforto aos aprendizes é, simultaneamente, um agente causador de desconforto no professor. É algo paradoxal, mas o êxodo da Zona de Conforto propicia ao professor uma sensação de conforto por saber que o desejo de aprender pode sobrepor-se ao desejo de manutenção da face.

Ao escrever estas considerações finais, sinto-me um pouco mais experiente, mais educável e aberta a mudanças. Compreendo que existe uma abertura à experiência em minha prática. Consigo enxergar algumas falhas que

cometi, como não ter estabelecido que a entrega dos diários deveria ser via e-mail. Esse procedimento possibilitaria uma economia de tempo e maior interação entre os participantes da pesquisa.

Percebi que na pesquisa não existe fim; só existe o começo e uma inquietação tremenda que nos conduzem a novas pesquisas. Em meu caso, perguntas como:

- ü A permanência na Zona de Conforto é algo comum em qualquer situação de ensino e aprendizagem?
- ü Qual é a identidade do aprendiz que permanece na zona de conforto? Que práticas discursivas constituem socialmente a identidade institucional do aluno que permanece na Zona de Conforto?
- ü Qual a identidade do professor que busca a promoção do êxodo da Zona de Conforto?
- ü Como se comportam os aprendizes estagnados na Zona de Conforto em contextos institucionais diferentes?

Hoje ainda não tenho respostas para essas perguntas, mas acredito ser possível encontrá-las ou, pelo menos, trilhar caminhos que me incitem a outras ações transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALWRIGHT, R. L. 1980. Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching . In: LARSEN-FREEMAN, D. *Discourse analysis in second language research*. Rowley: Newbury House.

_____ 1991. *Exploratory Teaching* .Unpublished Paper, Viseu.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press

BERBER SARDINHA, T. 2004. *Lingüística de Corpus*. Barueri, SP: Manole.

CELANI, M. A.A. 2000. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: Fortkamp M.B.M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*, 17-32. Florianópolis: Insular.

_____ 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

CANALE, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. In J. W.Oller, Jr. (ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House.

_____. & SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1).

COLOMBO-GOMES, G. da S. 2004. O aprendiz e a zona de conforto. Comunicação apresentada no 14º InPLA - INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA , PUCSP ,São Paulo , SP

DEWEY, J.1909 . *How we think*. New York. D.C.Heath & CO., Publishers

COADY, J. and T. HUCKIN 1997 *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

COHEN, ANDREW D. 1990. *Learner Strategies: The Role of the Teacher.*, 15p.

EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.

ELLIS, Rod. 1989. Classroom Learning Styles and Their Effect on Second Language Acquisition: *A Study of Two Learners*. System; v17 n2 p 249-262.

ERICKSON, F. 1986. Qualitative Methods of Research on Teaching. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research in Teaching*. MacMillan.

FREIRE, P. 2001a. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. (Coleção Leitura). Editora Paz e Terra S.A.

_____. 2001b. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra S.A.

GOFFMAN, E. 1967 – 1974. *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*. New York: Garden City

_____. 1981. *Forms of talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.

GRICE, H.P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole and Morgan, eds *Chapter 3*. 41-58.

HALLIDAY, M.A.K. 1985 – 1994. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

HORWITZ, E.K. , HORWITZ, M.B., COPE, J. 1991. Foreign Language Classroom Anxiety. In: E.K. Horwitz & D. J. Young (eds), *Language Anxiety*. New Jersey: Prentice Hall, p. 27-36.

JACOBY, S. 2000. Turn. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 9 (1-2): 259-262. American Anthropological Association.

LAUFER, B. 1998. The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different? *Applied Linguistic* 19 (2): 255-271

LEFFA, V.J. 2000. *Aspectos externos e internos da aquisição*. 67-92. Pelotas: Educat.

_____. 1997. *Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research*. IRAL, 23 (1): 69-75

_____. 1999. Learner Strategies. *Language Teaching*, 32: 1-18

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.239-259.

MELKA , F. 1997. Receptive vs Productive Aspects of Vocabulary. In N. Schmitt and McCarthy (eds.) *Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, p. 84-102.

MOITA LOPES, L. P. 1996. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

NATION, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge. CUP.

NASCENTE, R.M. & MONTEIRO, D.C. 2003. The influence of affect in language learning. IN: *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Ano 2, nº 1 p. 71-79

NUNAN, D. 1989. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.

OXFORD, Rebecca. 1989. Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies With Implications for Strategy Training. *System*; v17 n2 p. 235-47

REGO, T.C. 1994. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

RICHARDS, J. C. 1998. *Beyond Training*. Cambridge. Cambridge University Press.

SCHNEUWLY, B. 1994. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. IX, nº 4: 281-291

SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. Basic Books.

_____ 1987. *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.

_____ 1992 a. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, v.22:2, p.119-139.

_____ 1992b. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) 1992. *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. págs.79-91.

SCOTT, M. 1998. *Wordsmith tool*, disponível em www.lexically.net/

SELIGER, H. W. 1983. *Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition*. Rowley, Massachussetts: Newbury House.

THIOLLENT, M. 1992-2002. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez

THOMPSON, G. 1996. *Introducing functional grammar*. London: Arnold

TSUI, A. B. 1996. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K & NUNAN, D. (ed). *Voices from the Language Classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.

van LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Longman.

_____ 1994. Language, awareness, contingency and interaction. *Aila Review*. Vol.11.pp.69-81.

van MANEN, M. 1990. *Researching Lived Experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada. The Althouse Press.

VYGOTSKY, L.S. 1930-1998. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1934 – 1987. *Pensamento e Linguagem*: Martins Fontes.

WALLACE, M. 1998. *Structured Reflection: The role of the Professional project in training ESL teachers*. Cambridge University Press

PEPA (Potentially Exploratory Pedagogical Activity)

Discuss with your peer the statements below, then mark with an X the slot which best suits your opinion.

DA = definitely agree A= agree D= disagree TD= totally disagree BM= beats me!

	DA	A	D	TD	BM
1 - I never feel self assured when I'm speaking in an English class.	1	8	5	2	-
2 - I don't care about making mistakes in class.	-	8	8	-	-
3 - I shake when I know that I'll have to answer a question specially addressed to me.	2	3	5	6	-
4 - I panic when I can't understand what the teacher is saying in class.	5	1	8	2	-
5 - I always think my peers know more than I do.	3	1	10	2	-
6 - I freak out if I have to improvise in class.	2	5	2	7	-
7 - I often feel like not coming to my English class.	-	3	9	3	-
8 - I feel confident to speak in my English class.	2	3	9	1	1
9 - I fear my teacher being willing to correct all the mistakes I make.	1	4	6	5	-
10 - Sometimes my teacher is so fast that I fear not catching up with her.	5	8	-	3	-
11 - I get tenser during English class than during any other class.	3	6	3	4	-
12 - I prefer to work in pairs or with small groups than individually or with large groups.	3	11	1	-	1
13 - My previous learning experiences had no meaning to me. They were neither important nor unimportant to me.	-	1	4	10	1
14 - My worst fear is knowing that my peers may laugh at me.	-	-	6	10	-