

Projeto de Pesquisa

Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões ACCOOLHER

Equipe: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli
Estudantes de graduação
Estudantes de pós-graduação
Pesquisadores Parceiros

1. Contextualização

O projeto - **Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões** ou ACCOOLHER- dá continuidade às pesquisas que tenho realizado e orientado sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da sala de aula em escolas públicas e particulares, tendo como evidências empíricas as experiências vivenciadas por professores e estudantes de línguas estrangeiras. A sigla ACCOOLHER pretende indicar sua natureza abrangente que, como um projeto guarda-chuva, abriga sub-projetos de estudantes de graduação e pós -graduação bem como pesquisadores parceiros no Brasil e no exterior.

Há anos venho investigando o construto *experiência* (Miccoli, 2007a). Comecei com as experiências de estudantes (Miccoli 1997, 2000, 2003, 2004, 2007c) para depois dedicar-me à investigação das experiências de professores (Miccoli 2006, 2007b, 2008). Meu objetivo principal tem sido melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto de sala de aula através das experiências daqueles que vivenciam o processo haja vista as lacunas nos modelos teóricos de aquisição dominantes. Entre elas, a manutenção da visão do processo de aprendizagem como uma construção gradativa que acontece em um âmbito essencialmente cognitivo embora haja evidências suficientes da importância dos aspectos sociais e emocionais nesse processo. Essa visão predominante se traduz na manutenção de práticas de ensino e de concepções de aprendizagem a despeito dos avanços nas pesquisas. Afinal, salvo algumas poucas exceções, a abordagem ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras bem como os desafios vividos em salas de aula no Brasil e no exterior mantêm-se praticamente inalterados.

2. Caracterização do problema

Em 1994, comecei a coletar depoimentos de experiências de estudantes de inglês, através de

entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de obter uma descrição do processo de aprendizagem em sala de aula sob o ponto de vista deles, motivada pela predominância de modelos cognitivos e ausência de modelos teóricos com base nas experiências. A partir de 2001, para complementar a visão do processo a partir das descrições dos estudantes, comecei a documentar experiências de professores através de narrativas escritas ou de depoimentos em entrevistas. Os depoimentos coletados até hoje, embora em número restrito¹, são representativos por sua autenticidade, gerando a imediata identificação de outros estudantes e professores ao tomarem conhecimento do conteúdo das experiências, conferindo à pesquisa validade e confiabilidade.

A partir de investigações na filosofia e nas ciências cognitivas, concebo a experiência como um processo complexo por suas relações e inter-relações de caráter orgânico e coletivo, apesar de individual, que abre uma janela para outros processos e dinâmicas que a realizam e a explicam. Em outras palavras, qualquer experiência é um “processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado, no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas na interação do indivíduo com si mesmo e com outros seres viventes” (Miccoli, 2007a, p. 217).

O esforço para documentar a natureza complexa das experiências de estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras já leva alguns anos e culminou com a compilação dos artigos publicados ao longo desses anos em um livro (Miccoli no prelo). Entre os resultados mais significativos, destacam-se a importância da reflexão sobre a experiência e a possibilidade de transformação, ambos recorrentes para os participantes em projetos de pesquisa sob minha orientação (Porto 2003, Conceição 2004, Cunha 2005, Barata 2006, Aragão 2007). Mais ainda, esse trabalho coletivo afina-se com o de outros colegas pesquisadores que buscam tornar mais produtiva a trajetória de professores e estudantes de línguas em salas de aula (Barcelos 2000, 2001, 2004, Paiva 2001, 2006, Telles 1995, 2002, 2004a, 2004b).

Portanto, após mais de 14 anos de pesquisas, o foco na experiência está maduro, encontrando respaldo empírico nos depoimentos e na transposição de desafios por estudantes e professores. Essa agenda faz surgir o interesse de passar à coleta de experiências que sejam provas empíricas da importância de observar e ouvir depoimentos pessoais sobre ensino e aprendizagem, de abrir um espaço para acolher as experiências vividas em sala de aula e de buscar maneiras para enfrentar os desafios que as acompanham. As metas são estreitar a colaboração entre pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e participantes – professores e estudantes em salas de aula; buscar a

1 Trinta e dois (32) depoimentos de estudantes e trinta e quatro (34) depoimentos de professores.

superaração, se possível, de desafios vivenciados e a transformação de experiências e práticas para, em última instância, aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula.

Suporte Teórico

3.1. Atividade e complexidade

A pesquisa dominante sobre a aquisição de línguas² vem passando por um processo de desde o final da década de 80, quando Van Lier (1988) defendeu a pesquisa de abordagem etnográfica como uma possibilidade para a pesquisa em Linguística Aplicada, cuja tradição, até então, tinha sido de natureza essencialmente psicométrica. Esse movimento foi confirmado por Firth e Wagner (1997) ao defenderem uma perspectiva e uma abordagem holística para a pesquisa, privilegiando a influência do contexto social, dos participantes e das tarefas no uso e no processo de aquisição de língua. Mais recentemente, Swain e Deters (2007) reafirmaram o deslocamento do foco psicométrico, arriscando-se a propor a predominância de um novo tipo de pesquisa de aquisição de línguas. Segundo os autores, esse novo tipo de pesquisa se ancora em quatro pilares – numa concepção sociocultural da mente, na aprendizagem situada, nas teorias pós-estruturais e no dialogismo

Minha pesquisa se insere nesse paradigma holístico de pesquisas por conceber o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula como um processo complexo através do qual o conhecimento se desenvolve em função da maneira como é constituído, i.e., como um sistema social e co-construído, i.e., através da interação histórica de professores e estudantes consigo mesmos e com outros seres humanos dentro e fora da sala de aula, mediada pelos instrumentos culturais utilizados no meio em que se encontram. Em outras palavras, tenho adotado um marco teórico que integra duas grandes teorias - a dos sistemas (Maturana 1997, 2001, Larsen Freeman e Cameron 2008) e a teoria histórico sócio-cultural, inclusive a da atividade, de Vygotsky (1984).

Sob essa ótica, compartilho da compreensão processo de ensino e aprendizagem como de natureza evolucionista e complexo, o qual é historicamente constituído e se constitui, modulando as experiências e ações daqueles que as vivenciam. Em minhas pesquisa, apesar de identificar e categorizar experiências, não reduzo os acontecimentos em sala de aula às peculiaridades da natureza dessas experiências (como componentes do sistema). Ao contrário, a partir de uma visão sistêmica, busco a compreensão das dinâmicas e das relações que se entrelaçam nas experiências,

2 Refiro-me aqui ao que internacionalmente se conhece por *SLA research*, i.e., as pesquisas que investigam o processo de aquisição de uma segunda língua. No entanto, como no Brasil aprendemos línguas estrangeiras em salas de aula, quando me refiro ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula, considero ser a pesquisa desse processo correspondente à *SLA research*.

ou seja, busco o sentido desse todo que contextualiza a experiência. Portanto, o foco no contexto não se reduz a concebê-lo como apenas o pano de fundo sobre o qual os eventos acontecem, mas sim como parte constitutiva das experiências vivenciadas em sala de aula. Mais ainda, a história de quem relata uma experiência bem como o reconhecimento dos motivos, metas e operações que subjazem às ações associadas às experiências são fundamentais à compreensão do seu significado mais amplo.

Os resultados até o momento encontram eco na proposta de uma visão do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira a partir da teoria da complexidade (Larsen-Freeman e Cameron, 2008). Da mesma maneira como afirmo em Miccoli (1997, 2000, 2003, 2004, 2007) sobre o papel das experiências como emblemáticas da complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula, as autoras defendem a teoria da complexidade como um caminho para uma nova visão desse processo. Processo esse mais amplo que a concepção predominante do ensino, como atividade que reduz à explicação de conteúdos, e da aprendizagem, como a simples apreensão de formas lingüísticas em sala de aula.

No presente momento, as investigações convergem para a aceitação da complexidade como princípio conceitual, pois, contrariamente à pesquisa dominante, a identificação de categorias de experiências (Miccoli 2007b, 2007c) constituem um sistema de experiências manifestadas em sala de aula. No entanto, embora possam ser identificadas algumas relações entre experiências (Miccoli 2000, 2003), a expectativa de compreender a relação entre todas as experiências vivenciadas por professores e estudantes em salas de aula é improvável, simplesmente porque seria impossível encontrar uma relação linear de causa e efeito. Isso implica aceitar a sala de aula como espaço de possibilidades e não de certezas; em um espaço não totalmente aleatório, mas simultaneamente não totalmente previsível. Implica, ainda, na possibilidade de identificação de outras experiências que emergem a partir da reflexão sobre certos eventos e experiências, na resignificação de seu sentido e na transformação como evidência de mudança no sistema de experiências em sala de aula.

3. As Experiências

O desenvolvimento de uma epistemologia, entendida como a criação e disseminação de conhecimento sobre uma área de investigação em particular - no caso, o processo de aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula, tem sido a meta maior de meu trabalho com experiências. Tenho defendido que as experiências não são apenas relatos de eventos superficiais e subjetivos

(Miccoli 2007). Tomando emprestado um conceito da teoria da complexidade (Larsen-Freeman e Cameron 2008), as experiências *aninham* uma constelação de outras experiências, constituindo-se como processo. A natureza processual da experiência que defendo também encontra respaldo na filosofia e nas ciências cognitivas.

Na filosofia moderna, destaco a concepção de Hegel (1991) sobre a experiência. Para ele, a experiência é absoluta. Em outras palavras, experiência e conhecimento se integram em decorrência de uma percepção exterior que desaparece na consciência, constituindo o que denominamos como realidade ou conhecimento. A concepção de Dewey (1938) também merece atenção por tê-lo levado a desenvolver uma teoria da experiência, rejeitando sua concepção como fenômeno meramente cognitivo. Segundo ele, por ser impossível separá-la do meio que a modula, por estar entrelaçada na relação do ser com o ambiente, toda experiência é orgânica e inclui percepção, pensamento, sentimento, sofrimento e ação em um processo através do qual transformam-se tanto os seres humanos quanto o próprio meio.

Nas ciências cognitivas, encontramos uma convergência com a filosofia quanto ao papel da experiência na teoria dos sistemas, embora não se faça dela um conceito central. Já nos referimos à proposta de Freeman e Cameron (2008), que se propõem a aproximar a teoria da complexidade da Linguística Aplicada. A alusão à experiência é indireta, mas encontra-se no conhecimento também concebido como processo. A contribuição de Maturana (1997, 2001) trata indiretamente da experiência. Segundo ele, como sistemas vivos, somos biologicamente determinados e estamos inseridos em meios dos quais fazemos parte com nossas histórias individuais, compartilhando outras histórias com outros seres, humanos ou não. Nesse processo, ao refletimos sobre nossas experiências como observadores, constatamos que a experiência é aquilo que observamos. Dessa forma, a referência à experiência é sempre secundária à experiência em si.

Portanto, tanto na filosofia como nas ciências cognitivas a experiência constitui-se como fenômeno vivo, típico de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades, transformando-nos e transformando nossa existência. Por isso, a experiência não pode ser reduzida a um fenômeno pessoal e individual, devendo ser compreendida como a manifestação pessoal de um processo contínuo e em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos que são, por sua vez, historicamente constituídos a partir das experiências dos outros.

Em vários artigos apresento evidências empíricas da natureza complexa do processo de aprendizagem em sala de aula a partir dos relatos de experiências vivenciadas por professores e estudantes em diferentes contextos de ensino (Miccoli 1997, 2000, 2003, 2004, 2006, 2007b, 2007c

2008) com importantes implicações para a pesquisa e a promoção do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Emergindo a partir dos acontecimentos em sala de aula, as experiências diretas são de natureza *cognitiva, social* ou *afetiva*. Já as experiências indiretas vêm à tona na busca de compreensão sobre o sentido da experiência direta vivenciada por um professor ou por um estudante. Em outras palavras, as experiências indiretas se aninham nas experiências diretas, podendo ser de natureza *contextual, pessoal, conceptual* ou *futura*.

Vários jovens pesquisadores em Linguística Aplicada, como Aragão, 2007; Barata 2006, Conceição 2004, Cunha 2005, citando apenas alguns, trabalharam, sob minha orientação direta ou indireta, com o construto experiência em suas investigações para a compreensão mais ampla de questões que perpassam o ensino e a aprendizagem em sala de aula. No trabalho de Aragão, destaca-se a relação experiência e emoção. A pesquisa de Barata compreende a relação entre experiências, crenças e avaliação. Conceição aborda a relação experiências, crenças e práticas de aprendizagem. Finalmente, Cunha explora a relação entre dificuldades de aprendizagem e experiências de estudos fora da sala aula.

Aragão (2007), ao investigar as experiências de sete estudantes em uma sala de aula de língua inglesa em nível universitário através de conversas, entrevistas, diários e o uso de representações visuais dos processos vivenciados por eles, descobre uma imensidão de memórias, relações, crenças, conflitos, ideologias e preferências quanto ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula, que modulam as ações desses estudantes enquanto aprendizes. O processo reflexivo sobre as experiências que vivenciam lhes permite tomar consciência de emoções que restringem seu desenvolvimento. Nesse processo, descobrem-se sujeitos de suas trajetórias, o que lhes permite assumir responsabilidade pelo redirecionamento de suas experiências como aprendizes.

Barata (2006) se propôs a investigar as crenças de quatro professoras de língua inglesa a partir da análise das metáforas por elas utilizadas ao relatarem suas experiências com avaliação em duas narrativas - uma escrita sobre suas vivências como alunas-avaliadas e a outra como professoras-avaliadoras. Os dados revelaram crenças que revelavam a existência de duas concepções de avaliação, apresentados em dois modelos – o Modelo de Avaliação Experienciado e o Modelo de Avaliação Idealizado. Os resultados corroboraram a estreita ligação entre experiências, crenças e ações e permitiram conhecer as contradições vivenciadas por essas professoras em formação inicial em relação ao processo de avaliação.

Conceição (2004), interessada na compreensão da manutenção da estratégia do uso de dicionário por estudantes universitários, que já deveriam ter desenvolvido estratégias de leitura mais independentes, investigou a relação entre os relatos de estratégias aplicadas a uma tarefa de leitura e as crenças e as experiências desses alunos no ensino médio. Essa relação explica a manutenção da consulta ao dicionário, firmemente apoiada nas experiências anteriores desses estudantes em salas de aula com professores que reforçavam a tradução e o uso do dicionário, apontando para a importância da relação entre experiências e crenças na sala de aula, além de permitir a compreensão de práticas indesejáveis no processo de leitura em nível universitário no Brasil.

Cunha (2005) investigou as experiências de estudo fora da sala de aula de 86 estudantes de Letras- Inglês. Através de questionários abertos foram elicitadas as dificuldades vivenciadas, as iniciativas tomadas por estudantes em sala de aula para superar essas dificuldades e as experiências de estudo fora da sala de aula. A análise das respostas revelou dados surpreendentes. Além de muitos não terem consciência de suas dificuldades, constatou-se que o tempo dedicado ao estudo fora da sala de aula é pouco em relação às dificuldades relatadas. Os dados revelaram também que os alunos praticamente não tomam iniciativas seja em sala de aula ou fora dela. Em outras palavras, os estudantes se mostram passivos na busca de superação de suas dificuldades para o conseqüente aprimoramento de seus processos de aprendizagem.

Como é possível observar, o processo de aprendizagem documentado nesses estudos ou os dilemas vivenciados por quem tem que lidar com aspectos inerentes a esse processo são mais complexos que a visão cognitiva de um processo de natureza individual. O foco nas experiências revela relações entre emoções e posturas frente à sala de aula; entre crenças e decisões pedagógicas; entre estratégias de aprendizagem e experiências anteriores bem como entre dificuldades em sala de aula e a ausência de autonomia cujas implicações para a qualidade do processo se revela a partir do conhecimento dessas relações. Dessa forma, a experiência, como construto para a pesquisa, com foco na documentação desse processo mostra-se relevante para uma epistemologia do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula.

4. Objetivo

O objetivo primordial deste projeto de pesquisa é dar continuidade a esse esforço na busca de uma compreensão aprofundada da natureza do processo de aprendizagem em sala de aula de uma maneira ampliada e colaborativa.

4.1. Objetivo geral

Estreitar as relações entre pesquisadores e professores para aproximar a pesquisa à prática através de uma rede de colaboração entre pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e professores e estudantes de línguas estrangeiras em escolas públicas e particulares com o objetivo de criar espaços de apoio, discussão e de propostas de ação que tenham por base as experiências de professores e estudantes sobre eventos vivenciados em sala de aula.

4.2. Objetivos específicos

1. Oferecer a professores e estudantes a oportunidade de discutir experiências vivenciadas em sala de aula com o objetivo de estreitar a relação entre a academia e sala de aula.
2. Ampliar, a partir dessa interlocução, a identificação e descrição de experiências vivenciadas por professores e estudantes;
3. Ampliar a descrição da complexidade da experiência do ensino e da aprendizagem, focalizando desafios específicos vivenciados por professores ou estudantes de línguas estrangeiras;
4. Refletir sobre os desafios que se apresentam a partir das experiências, buscando as possibilidades de solução e documentado iniciativas com esse fim.
5. Analisar os resultados dessas iniciativas para avaliar até que ponto contribuem para o aprimoramento da experiência do ensino e da aprendizagem de línguas .

4.3. Metas a serem alcançadas

1. A primeira meta é o estabelecimento de parcerias entre pesquisadores e colaboradores da academia com professores e estudantes de escolas públicas e particulares de modo a oferecer-lhes a oportunidade de participarem de uma rede de interlocução e de apoio na busca de soluções para os desafios que vivenciam em salas de aula de línguas estrangeiras (inglês e espanhol). Tenho como meta estabelecer, no primeiro ano, pelo menos duas parcerias - uma com uma escola pública e uma com uma escola particular para iniciar o projeto, sem prejuízo de outras parcerias ao longo da duração do projeto. Embora esse número pareça modesto, me parece prudente não ser ambiciosa antes de ter uma idéia clara dos desafios a serem enfrentados na implantação de uma iniciativa dessa natureza. Além disso, há questões práticas que não podem ser desprezadas, tais como: a série de

procedimentos para autorização do projeto de natureza institucional e pessoal; além disso, a definição de espaços para os encontros, sua duração e os equipamentos para a coleta de dados, questões que dependem da disponibilidade dos participantes e de recursos, que neste momento, não estão garantidos.

2. A segunda meta é colocar a serviço de professores e estudantes o conhecimento da academia sobre questões de ensino e aprendizagem num formato de interação colaborativa, cuja meta é estreitar os laços entre os mundos da academia e da escola, aprimorando o conhecimento de ambas sobre seus espaços de ação e os desafios que vivenciam. Em última instância, busca-se o aprimoramento do conhecimento da academia sobre a experiência de ensino e aprendizagem e, no espaço escolar, das práticas de ensino e aprendizagem para um processo educacional mais satisfatório para todos os interessados.
3. A terceira meta é contribuir para a promoção do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula, ampliando o conhecimento dos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a saber: professores e estudantes. Além disso, esses conhecimentos interessam àqueles que indiretamente lidam com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras – diretores de escolas e coordenadores de ensino. Dessa maneira, o projeto almeja explicitar a natureza dessa experiência e a divulgação de seus resultados em minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
4. A quarta meta é a criação de uma rede de pesquisa que tenha por base a experiência, contando com a colaboração de pesquisadores nacionais e internacionais, ampliando o foco para o espanhol, sem o prejuízo de que pesquisadores de outras línguas estrangeiras se juntem ao grupo. Uma iniciativa nessa direção foi a apresentação de um simpósio na AILA 2008, o qual integrando pesquisadores brasileiros que têm seu olhar voltado para aspectos da experiência de ensino e aprendizagem com pesquisadores internacionais que buscam uma descrição da natureza da interação e da subjetividade das experiências vivenciadas em salas de aula. Nosso objetivo é obter a participação de outros pesquisadores através de sub-projetos de pesquisa que se agreguem aos que já estão em andamento sob minha orientação.
5. A quinta meta é composta de uma série de ações complementares, a saber: participar, individualmente ou com o grupo ACCOOLHER, de eventos nacionais e internacionais; escrever pelo menos dois artigos ou capítulos de livros por ano de duração do projeto; oferecer seminários no programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos da FALE, UFMG sobre experiências ou questões afins bem como disciplinas na graduação em Letras da UFMG. Além disso, criar uma página eletrônica para interação entre os participantes colaboradores e a divulgação de resultados.

6. Finalmente, pretendo organizar um livro em conjunto com membros do projeto ACCOOLHER, no qual sejam apresentadas experiências emblemáticas vivenciadas por professores e estudantes, acompanhadas de interpretação à luz das teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de soluções emblemáticas para sua superação, o qual sirva como um 'guia de bordo' para professores e aprendizes de línguas.

5. Metodologia

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo. É uma pesquisa documental interpretativa (Bogdan; Biklen 1998) que busca ampliar o conhecimento sobre os eventos que acontecem em salas de aulas de línguas estrangeiras. A metodologia inclui **levantamento bibliográfico** sobre os seguintes temas: sistemas complexos, teoria socio-cultural e da atividade, pesquisa colaborativa e narrativa, bem como experiências, emoções, crenças, indisciplina e didática de ensino de línguas e educação. A investigação empírica se dará a partir da identificação de **experiências** vivenciadas em sala de aula, tendo por base a categorização de experiências de estudantes (Miccoli 2007b, 2007c) e professores (Miccoli 2007c). Um dos instrumentos para a coleta dessas experiências será a **narrativa**, entendida como um depoimento oral ou escrito que busque criar sentido sobre algo vivenciado pelo narrador em sala de aula. Essas narrativas poderão ser gravadas em áudio durante os encontros entre professores, ou estudantes, e pesquisadores ou serão redigidas após observação de vídeos que tenham documentado alguma atividade em sala de aula. O foco na narrativa permite organizar a complexidade da experiência para que esta possa ser contada. Contadas na primeira pessoa, as narrativas têm em seu conteúdo experiências que consistem de escolhas entre o sem número de impressões e percepções vivenciadas, ou seja, não são de natureza aleatória e se referem a eventos significativos. Representam, portanto, a história do narrador. A reflexão sobre as experiências que compõem a narrativa faz emergir outras, que subjazem a primeira, em cujo fluxo se identificam características, estruturas e processos que lhe dão estabilidade, identidade, permitindo seu reconhecimento bem como a oportunidade de aprender e de transformar, através de ações, a natureza e o sentido dessas experiências (Miccoli 2007d).

5.1 Procedimentos para Coleta e Análise

A metodologia de coleta e de análise de experiências seguirá os procedimentos adotados em Miccoli (1997). Esses, por sua vez, foram adaptados de Donato e McCormick (1995), cuja síntese apresento a seguir:

1. Leitura das narrativas com o objetivo de identificar os temas que se encontram nas experiências relatadas pelos estudantes.
2. Agrupamento de temas por campos de experiência. Cada agrupamento, devidamente nomeado, se refere a diferentes experiências de uma mesma natureza – cognitiva, social, afetiva, contextual, pessoal, conceptual e futuras.
3. Isolar as experiências que se enquadram nas diferentes sub-categorias cada grupo de experiências
4. Decidir quais experiências serão selecionadas para análise posterior de acordo com os objetivos da pesquisa;

A partir dos resultados buscaremos evidência de experiências cuja compreensão leve os participantes a algum tipo de ação que transforme o sentido da experiência anterior. Pretendemos, ainda, refletir sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula com vistas a aprimorar nossa compreensão desse processo bem como levar os participantes a encontrar soluções próprias para os desafios que enfrentem. Dessa forma, esperamos oferecer uma contribuição tanto de natureza prática quanto teórica para os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

6. Resultados e Impactos esperados

Indicadores de Progresso ao final de cada 6 meses de projeto:

1. Divulgação dos resultados obtidos em eventos nacionais e internacionais.
2. Publicações em periódicos e capítulos de livros.

Indicadores de resultados ao final do projeto:

1. Publicação de, pelo menos, 6 artigos
2. Participação em, pelo menos, 6 eventos nacionais e dois internacionais.
3. Edição de um livro

Redação de dois artigos sobre os resultados preliminares								X	X	X	X	X	X
Participação em Congresso				X						X			

Ações 2010	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AG O	SET	OUT	NOV	DEZ
Seleção e revisão de material bibliográfico			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientação de doutorandos, mestrandos, bolsistas de IC e colaboradores			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Definir cronograma de trabalho com profs.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Segunda análise de dados			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Acompanhamento do projeto com colaboradores			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise final dos dados			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Redação de tres artigos sobre os resultados			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em congressos nacionais para apresentação de resultados				X					X			

Ações 2011	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AG O	SET	OUT	NOV	DEZ
Seleção e revisão de material bibliográfico			X	X	X	X	X					
Orientação de doutorandos, mestrandos, bolsistas de IC e colaboradores			X	X	X	X	X					
Apresentação de paper em Congresso Internacional				X								
Sistematização de Resultados Finais			X	X	X	X	X					
Redação de Artigo e			X	X	X	X	X					

8. Aspectos Éticos

O projeto ACCOOLHER será submetido ao Comitê de Ética da UFMG. Toda a participação será voluntária, informada e esclarecida. As narrativas e experiências coletadas pelo projeto ACCOOLHER só são utilizadas nas pesquisas do grupo, após a assinatura de termo de consentimento esclarecido ou de qualquer outro tipo de autorização para a publicação e a utilização de dados e resultados para fins exclusivamente de pesquisa e acadêmicos. Todos os participantes poderão adotar pseudônimos, embora a maioria dos colaboradores geralmente prefiram usar o próprio nome. Antes de dar conhecimento público aos resultados, teremos o cuidado de editar as narrativas retirando identificação de pessoas e/ou instituições cujas faces possam ser ameaçadas por alguma afirmação ou avaliação no conteúdo das experiências. As análises não fazem juízo de valor sobre as atitudes, sentimentos ou sobre ações empreendidas pelos participantes aos quais somos gratos pela contribuição.

8. Referências Bibliográficas

ARAGÃO, R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARATA, M.C.C.M. Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006. 224f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F. de S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998.

CONCEIÇÃO, M.P. Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências,

- crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CUNHA, N. B. Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.
- DONATO, R.; McCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, v. 78, 1995. p. 453-464.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, v. 81, 1997. p. 286-300.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia del espiritu*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MATURANA, H. R. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MATURANA, H. R. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (Org.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p.19-124.
- MICCOLI, L. Learning English a foreign language in Brasil: a joint investigation of learning experiences in a univesity classroom on going to the depth of learners' classroom experinces. 1997. 279 f. Doctoral (Dissertation) - Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.
- MICCOLI, L. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.
- MICCOLI, L. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 123-140.
- MICCOLI, L. Individual Classroom Experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.
- MICCOLI, L. Collective and Individual Classroom Experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem – ReVel*. Ano 2, n. 2. 2004. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 18 abr. 2007.
- MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MICCOLI, L. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 1, 2007a, p. 207-248.

MICCOLI, L. . Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 10, p. 47-86, 2007b.

MICCOLI, L. . Experiência de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, p. 197-224, 2007c.

MICCOLI, L. . Por um novo tratamento da 'experiência' na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 12, p. 263-283, 2007d.

MICCOLI, L. Brazilian EFL Teachers' Experiences in Public and Private Schools: different contexts but similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. *Narratives of Learning and Teaching EFL*. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 65 – 79.

PAIVA, V. L. M. O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001. p.193-209.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PORTO, C. Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação de aprendizagem: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SWAIN, M.; DETER, P. “New” Mainstream SLA theory: expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, v. 91, (Focus Issue), 2007. p. 820-836.

TELLES, J. A. Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Canadá, 1995.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002. p. 15-38.

TELLES, J. A. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 61-106.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004. p. 57-84.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research*. New York: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

