

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Juliana Pontes Viana

**AS CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS: UMA RELAÇÃO ENTRE PRESCRIÇÃO E
AÇÃO**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Ângela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa.

**SÃO PAULO
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

VIANA, Juliana Pontes. *Concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação*. São Paulo: s.n., 2010

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Angela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa

Palavras-chave: trabalho prescrito e trabalho realizado, ensino-aprendizagem de inglês, reflexão crítica, formação de professores

Palavras-chave: trabalho prescrito e trabalho realizado, ensino-aprendizagem de inglês, reflexão crítica, formação de professores

BANCA EXAMINADORA

Agradecimento especial,

A Deus e Nossa Senhora pela imensurável força que guiou meus passos para que eu conseguisse superar todos os obstáculos durante esse árduo e, ao mesmo tempo, fascinante processo que é o mestrado.

(...) pois há um tempo para todo propósito, um tempo para tudo que acontece. (...) Por isso concluí que não há nada melhor para o homem do que desfrutar do seu trabalho, porque esta é a sua recompensa (...)

(Eclesiastes 3: 17 e 22)

Dedico este trabalho à minha mãe, Fátima, por sempre ter acreditado em mim; pelo amor e apoio incondicionais, pelas lágrimas divididas, pelos conselhos e orações que sempre confortaram meu coração.

Aos meus queridos irmãos Jaqueline e Jaisson, seres iluminados presentes de Deus em minha vida; pelo apoio, carinho e pela paciência de sempre estarem dispostos a me ouvir e colaborar. Tenho imenso orgulho de vocês

Ao meu esposo, Marlos, companheiro em todas as horas, pelo constante apoio aos meus projetos; pela sua compreensão nos momentos de ausência e pelo seu carinho e sua dedicação nos momentos de angústia.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ângela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa, minha orientadora, pela paciência, pela compreensão e pelos momentos inesquecíveis de aprendizado; pela sabedoria e delicadeza de suas palavras. Sem o seu apoio não seria possível realizar este sonho.

À Prof^a Dra. Alzira Shimoura, por compartilhar seus conhecimentos e pelo prazer que me concede ao participar da minha de qualificação e em minha banca de defesa; pelo incentivo que tem me dado desde a época do curso Reflexão sobre a ação, passando pelo curso de Projetos e que, sabiamente, me aconselhou a cursar o mestrado.

À Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani pela imensa honra de tê-la em minhas bancas tanto de qualificação como de defesa.

À participante da pesquisa que aceitou de imediato colaborar para a realização deste trabalho.

À minhas queridas amigas e confidentes Arlete e Jane e ao meu grande amigo Wagner, pelos momentos de apoio e consolo durante essa árdua caminhada; pelas trocas de experiências, dicas, sugestões, opiniões e força

À Prof^a Dr^a Sueli Fidalgo pelas dicas durante o curso Projeto de Pesquisa e no mestrado.

A todos os colegas do LAEL, por compartilharem seus conhecimentos e trocarem experiências no decorrer do percurso.

Aos colegas do grupo de pesquisa ILCAE, especialmente à Patrícia, Andrea e Fábio pelas brilhantes dicas.

Aos Professores do LAEL, que favoreceram que eu refletisse criticamente sobre o meu papel como lingüista aplicada.

Ao meu cunhado, Gustavo, pela disposição em sempre ajudar todas as vezes que eu recorri a ele.

Aos amigos pessoais que compreenderam minha ausência durante esse período de dedicação ao mestrado.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela Bolsa Mestrado que tornou possível a realização desta pesquisa.

À Sra. Ivone pela revisão textual.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como uma professora de inglês da rede pública estadual compreende o material prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o realiza em sala de aula. Este estudo apoia-se nos conceitos do trabalho prescrito e trabalho realizado Amigues (2004), Souza-e-Silva (2004) entre outros, nos documentos oficiais que orientam a prática dos professores de inglês no contexto educacional (São Paulo, 2008; Brasil, 1998), principais teorias de ensino-aprendizagem e questões da linguagem com foco em Vygotsky (1930/1991;1934/2000;1987/1998), prática reflexiva (Freire, 1996), Giroux (1997), Smyth (1992). A metodologia de pesquisa utilizada foi a crítica de colaboração (Magalhães, 2007) e a coleta dos dados foi feita por meio de videogravações de aulas e de audiogravação de sessões reflexivas. Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas as categorias de trabalho prescrito e realizado (Souza-e-Silva, 2004) para a análise das aulas e qualidade da interação (Marcuschi, 2008) e Ações Reflexivas (Smyth, 1992; Liberali, 2004; 2008). Os resultados obtidos com base na análise dos dados revelaram que a professora-participante renormaliza as prescrições desenvolvendo-as apoiada em sua experiência profissional. A pesquisa, também, apontou que apesar das tentativas da professora-pesquisadora para introduzir questionamentos, tentando pontuar algumas incoerências a fim de propiciar alguma mudança na prática, não foram fortes o suficiente para provocar reflexões na professora-participante do estudo.

Palavras-chave: trabalho prescrito e trabalho realizado, ensino-aprendizagem de inglês, reflexão crítica, formação de professores

ABSTRACT

This research aimed at investigating how a State School English teacher understands the material prescribed by the São Paulo State Educational Department and implements it in the classroom. This is a study whose support are the concepts of prescribed and implemented work by Amigues (2004) and Souza-e-Silva (2004) among others; the official documents published by the Federal and State educational departments to guide the teachers' practices (São Paulo, 2008; Brasil, 1998); the main teaching-learning theories and language studies which focus on Vygotsky's studies (1934/2000;1987/1998;2001); the reflective practices (Freire, 1996; Giroux, 1997; Smyth, 1992). The research methodology used was the critical collaborative research (Magalhães, 2007), and data was collected by means of video recordings of classes and audio recordings of reflective sessions. For data analysis and interpretation, the categories employed were those of prescribed and implemented work (Souza-e-Silva, 2004) for classroom actions, as well as the quality of interactions (Marcuschi, 2008) and reflective actions (Smyth, 1992; Liberali, 2004; 2008). Results obtained after analysis reveal that the teacher-participant renormalizes the prescriptions by developing them with the support of her professional experience. The research also reveals that despite the attempts by the teacher-researcher to introduce a challenge to the incoherence presented in the work, so as to allow for changes in the teacher-participant's practices to take place, the former's questions were not as strong as they ought to have been to provoke the latter's reflections.

Keywords: prescribed work, implemented work, teaching-learning of English, critical reflection, teacher education

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	07
1.1 As principais visões de Ensino-aprendizagem.....	07
1.1.2 A visão behaviorista de ensino-aprendizagem.....	07
1.1.3 A visão cognitivista de ensino-aprendizagem.....	09
1.1.4 A Visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem.....	10
1.2 Documentos Oficiais.....	16
1.2.1.Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos.....	17
1.2.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.....	21
1.2.3 Caderno do Professor de LEM – Inglês.....	24
1.3 O binômio trabalho prescrito e trabalho realizado	26
1.4 A prática reflexiva.....	31
 Capítulo 2 – Metodologia de pesquisa.....	40
2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração	40
2.2 Contexto da Pesquisa.....	41
2.3 Participantes da Pesquisa.....	42
2.3.1 A professora-participante.....	43
2.3.2 A professora-pesquisadora.....	43
2.4 Instrumentos e Coleta dos Dados.....	45
2.4.1 As Aulas.....	47
2.4.2 As Sessões Reflexivas.....	50

2.5 Procedimentos e categorias de análise dos dados.....	51
2.5.1 Prescrito e Realizado.....	52
2.5.2 Interações e ações reflexivas.....	54
2.6 Credibilidade da Pesquisa.....	55

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados.....	56
--	-----------

3.1 Análise das aulas.....	56
3.2 Análise das Sessões Reflexivas.....	65
3.3 Conclusões.....	77

Considerações Finais	80
-----------------------------------	-----------

Referências Bibliográficas.....	85
--	-----------

Anexos.....	CD
--------------------	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Resumo da coleta de dados.....	46
Quadro 02: Resumo dos conteúdos abordados nas aulas.....	49
Quadro 03: Resumo dos procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados.....	51
Quadro 04: Exemplo de análise: excerto aula 1.....	53
Quadro 05: Exemplo de análise – excerto Caderno do Professor de LEM- Inglês 1º Bimestre (página 14).....	53
Quadro 06: Exemplo de análise – Sessão Reflexiva 1.....	54

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 – Aula 1 (30/05/2008).....	57
Exemplo 2 - Caderno do Professor de LEM - Inglês 1º Bimestre (página 14)....	57
Exemplo 3 - Aula 1 (30/05/2008).....	58
Exemplo 4 – Caderno do Professor de LEM - Inglês (página 14).....	58
Exemplo 5 – Aula 1 (30/05/2008)	60
Exemplo 6 – Aula 2 (04/06/2008)	61
Exemplo 7 – Aula 2 (04/06/2008)	62
Exemplo 8: Aula 4 (08/10/2008).....	63

Exemplo 9 – Aula 5 (10/10/2008)	65
Exemplo: 10 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08).....	66
Exemplo: 11 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08).....	67
Exemplo: 12 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08).....	68
Exemplo: 13 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08).....	69
Exemplo: 14 - Sessão Reflexiva 1 (10/06/08).....	71
Exemplo: 15 - Sessão Reflexiva 2 (09/09/08).....	73
Exemplo: 16 - Sessão Reflexiva 2 (09/09/08).....	74
Exemplo: 17 - Sessão Reflexiva 3 (21/10/08).....	75
Exemplo: 18 - Sessão Reflexiva 4 (18/11/08).....	76

INTRODUÇÃO

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.” (Paulo Freire)

Este trabalho está inserido no grupo de pesquisa ILCAE (Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais) coordenado pelas Professoras Doutoras Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa e Sueli Salles Fidalgo. Este grupo discute a linguagem, como uma importante ferramenta de inclusão, ou seja, considera que é pela apropriação da linguagem, neste caso das línguas portuguesa e inglesa, que capacita professores e alunos a participar das práticas sociais situadas no contexto brasileiro.

Dessa forma, por acreditar que a linguagem tenha um caráter de inclusão e não de exclusão, como temos visto no contexto escolar brasileiro, tomamos como foco neste estudo questões de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Acreditamos que a aprendizagem da língua estrangeira possa possibilitar a participação em atividades, tais como leitura de manuais, uso da internet, leitura de revistas e livros e compreensão de músicas dentre outras práticas capacitando assim uma participação cidadã

A presente pesquisa inclui-se na área da Lingüística Aplicada, doravante LA, pois estuda um de seus grandes temas – Ensino-Aprendizado de Língua Estrangeira, tendo caráter interdisciplinar e centrando-se nas questões de linguagem produzidas nas atividades humanas, isto é, do cotidiano da vida diária. Nesse sentido, o estudo desenvolverá uma análise da linguagem da vida real, uma vez que analisará a relação entre os documentos do governo que apresentam as políticas públicas concernentes à Educação, considerados aqui como prescritos¹ do governo e sua realização em sala de aula sob a perspectiva de uma professora de inglês da rede estadual.

¹ O termo teórico foi adotado pelo Grupo de Linguagem e trabalho, mas não significa que se constitui em algo que deva ser obrigatoriamente seguido, mas, sim, que serve como diretriz, orientação e parâmetro.

Segundo Moita Lopes (2006), a LA é uma ciência social que está engajada em causas sociais, ou seja, com questões do mundo real. O foco da LA está nos problemas do uso de linguagem com que se defrontam os participantes em um contexto social e por meio de intervenções baseadas em reflexões críticas pautadas pela ética para modificar a situação existente dentro e fora do ambiente escolar.

Este trabalho também se insere na linha de pesquisa de Linguagem e Educação porque busca compreender questões *da* e *na* sala de aula, mais especificamente, a aula de língua inglesa.

Assim sendo, buscamos com a presente pesquisa, investigar um caso determinado, dentro de um contexto particular, em um seguimento que propicie novas intervenções e transformações Magalhaes (2004). Partindo do estudo de um caso delimitado e particular, esta pesquisa não tem a pretensão de fazer grandes generalizações, atendo-se à reflexão sobre o foco da pesquisa. Entretanto, como todo trabalho científico, buscará apoiada no caso estudado, construir conhecimentos que poderão servir de base para discussões mais gerais sobre o ensino-aprendizagem de inglês, em contextos de escola pública. Espero, assim, trazer contribuições para a área de formação de professores de inglês e a todos aqueles voltados a essas questões.

Postos os motivos pelos quais esta pesquisa se insere na LA, neste momento, nos atentaremos à questão que nos levou ao desenvolvimento deste trabalho. Em primeiro lugar fiz o curso² de extensão *Reflexão Sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* voltado à formação de professores. No decorrer do curso, foi ficando cada vez mais claro que a educação no Brasil ainda merecia muita reflexão de todos aqueles que estão envolvidos nela, por esse motivo, decidi cursar o mestrado a fim de desenvolver uma pesquisa que buscasse não só conhecimento, mas, sobretudo que pudesse colaborar de alguma forma para o ensino da rede pública estadual no qual me insiro.

A educação no Brasil vem sendo objeto de análise em diversas áreas do conhecimento. O tema é muito complexo, pois envolve uma série de questões, como por exemplo, formação de aluno, formação de professor, questões salariais, verbas, concepções de ensino, avaliações, políticas públicas que envolvem um grande número de pessoas, desde as que planejam as políticas públicas até aquelas que as vivenciam, tanto como executores (supervisores de ensino, diretores, coordenadores, professores, funcionários) como aqueles aos quais são dirigidas (alunos, pais, comunidade)

² Esse curso terá mais detalhes no capítulo de metodologia (descrição da professora pesquisadora).

Dentre os fatores acima mencionados, há ainda a questão do material didático. Como professora de inglês falarei, especificamente, dessa área. A disciplina de língua inglesa enfrentou grandes problemas com relação ao material didático, pois os alunos não recebiam os livros do governo, fato este que, além de revelar como o ensino de Língua estrangeira não era valorizado (em comparação com Língua portuguesa, por exemplo), dificultava o trabalho do professor e a aprendizagem e motivação dos alunos.

Outro fator relevante na questão do ensino-aprendizagem de línguas era a falta de articulação e sequência entre os conteúdos, uma vez que mesmo com o plano elaborado no início do ano pelos professores de inglês, os conteúdos eram desenvolvidos de forma fragmentada, conforme a concepção de cada professor. Minha vivência prática, como professora da escola pública era muito desalentadora, pois via meus colegas professores tomados por um sentimento de solidão, cada um fazia o que queria, da forma que considerava melhor.

Muitas vezes, esses fatores resultavam em insatisfação por parte dos professores de inglês. O fato de terem de fazer cópia de materiais, na tentativa de aprimorar suas aulas e terem de custeá-las, levava-os a optar pelo mais “prático” ou “cômodo”, ou seja, pela utilização do material que tinham há tempos e desenvolvê-lo por meio do uso de giz e lousa. Assim, ficava, explicada a falta de estímulo, resultando em um conformismo, tanto para alunos e professores como a toda a comunidade.

Gentili discutindo o desencanto na Educação diz que:

O desencanto é, por assim dizer, um subproduto do pragmatismo que, por sua vez, costuma ser o eufemismo usado para definir o conformismo, o ceticismo, a aceitação anestesiante das circunstâncias que temos a sorte (ou a desgraça) de enfrentar. “Desencanto” significa sempre, de uma outra forma, tristeza. (Gentili, 2002, p.11)

Essa “aceitação anestesiante” presente na vida do professor de inglês leva-o ao pensamento de “que é assim mesmo” e poderá afastá-lo cada vez mais de uma posição crítica, ou seja, de acreditar que refletir para mudar e transformar suas práticas significa trazer melhorias, tanto ao aluno, à escola, à sociedade como para si próprio como profissional e pessoa.

Nessa direção, na tentativa de transformar e, conseqüentemente, melhorar o contexto escolar existente, no ano de 2008, o Governo do Estado de São Paulo implementou a Proposta Curricular na tentativa de homogeneizar o ensino da rede pública estadual, a fim de melhorar a

qualidade de ensino por meio de orientações aos professores em suas determinadas áreas de conhecimento e, assim, colaborar com seu trabalho por meio de sugestões de conteúdo e metodologia que atendam a uma perspectiva crítica da formação do aluno. Dizer que homogeneizar não é apagar as diferenças, mas, sim, garantir que todos tenham uma base comum sobre a qual devem ser desenvolvidas as práticas específicas para cada contexto.

Assim sendo, eu como professora de inglês, que vivenciou todo esse processo de mudança, quando foi implementada essa nova proposta, fiquei me questionando como isso estava acontecendo na sala de aula, já que supostamente não haveria mais o problema da falta de material e da sequenciação e articulação. A questão central seria então entender as orientações e o desenvolvimento desse material durante as aulas de língua inglesa.

Por isso, este trabalho visa a compreender como é que este material é compreendido e realizado na sala de aula de língua inglesa, ou seja, é ver como a proposta está sendo colocada em prática, e como os professores estão assumindo isso

Diversos estudos realizados no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem - LAEL são da linha Linguagem e Trabalho e envolvem os conceitos de trabalho prescrito e realizado como a espinha dorsal do trabalho. Entre eles, temos Charlariello (2005) que analisou uma unidade didática, desenvolvida por um grupo de professores da rede pública do estado de São Paulo, durante o último módulo do curso Reflexão sobre a Ação observando a relação entre a atividade prescrita e a atividade realizada em aulas de inglês. Kayano (2005) estudou a relação prescrito e real em sala de aula, investigando como os prescritos institucionais influenciam na atuação do professor em sala de aula de inglês e verificando de que maneira as auto-prescrições dialogavam com as prescrições institucionais; Bezerra (2003) discutiu a questão da prescrição da unidade didática procurando mostrar como se caracteriza a adequação de uma unidade didática, ao contexto em que ela foi realizada (sala de aula de inglês). Peralta (2003) analisou a atividade de trabalho do professor realizada em comunhão com seu instrumento de trabalho. Cunha (2008) estudou a respeito do que é prescrito pela legislação e o que é realizado pelo professor.

Embora, consideremos importante trazer uma contribuição ao tema em estudo, já que ainda não foi realizado um trabalho que identifique e analise como os cadernos aqui considerados como material prescrito são compreendidos e executados por uma professora de inglês e, ainda, poder proporcionar espaços de reflexão sobre essa relação.

Para isso, foi feito um estudo com uma professora de inglês da rede pública estadual em uma 5ª série do ensino fundamental II (série escolhida por ela) que foi desenvolvido sob uma perspectiva crítica, definida por Magalhães (1994) como algo que visa a desenvolver a consciência dos professores no que diz respeito à sua prática diária. Os dados foram coletados por meio de aulas videogravadas e de sessões reflexivas audiogravadas.

Apoiada nas considerações acima, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas:

- 1- Como as ações da professora de inglês revelam suas concepções em relação ao material prescrito?
- 2- Como a Sessão Reflexiva possibilita a ressignificação das concepções da professora-participante?

Com o propósito de responder tais perguntas, este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos e discutimos as questões teóricas em que a pesquisa será embasada tais como: principais teorias de ensino-aprendizagem e questões da linguagem com foco em Vygotsky (1930/1991;1934/2000;1987/1998); os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica de professores de LE que atuam no Ensino Fundamental (PCN-LE, Proposta Curricular e Cadernos de Inglês do Professor); o conceito de trabalho prescrito e trabalho realizado (Souza-e-Silva 2004; Amigues, 2004, Lousada, 2004) e os conceitos que tratam de discussões sobre a prática reflexiva (Freire, 1996/2005), Giroux (1997), McLaren (1997), Kemmis (1987), Smyth (1992), Dewey (1959), Schon (1995), entre outros.

No segundo capítulo, discutimos a metodologia utilizada neste estudo, iniciando pela definição da linha metodológica, com base nas concepções da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2007); em segundo lugar, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada; a descrição de seus participantes focais e não focais; em seguida, os procedimentos de geração de dados que se deram baseados nas gravações de aulas e sessões reflexivas e, finalmente, apresentamos as categorias de análise e interpretação dos dados.

No terceiro capítulo, descrevemos e discutimos os dados gerados nas aulas gravadas e nas sessões reflexivas, problematizando os resultados revelados conforme análise.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as reflexões sobre o presente estudo, incluindo suas contribuições e limitações. Em seguida, apresentamos as referências

bibliográficas. Já os anexos (transcrições na íntegra das aulas gravadas e das sessões reflexivas e cópias de partes do material prescrito) encontram-se anexos no CD.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos e discutimos os pressupostos teóricos que alicerçam esta pesquisa. Primeiro, discorremos sobre as principais teorias de ensino-aprendizagem apresentadas nos PCN-LE, a saber: Behaviorismo, proposta por Skinner, Cognitivismo, por Piaget e Teoria Sócio-Histórico-Cultural proposta por Vygotsky sobre a qual se fundamentam os documentos oficiais e nossas discussões. Em seguida, apresentamos os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica de professores de LE que atuam no Ensino Fundamental (PCN-LE e Proposta Curricular). Na sequência, abordamos os conceitos de trabalho prescrito e o trabalho realizado e finalizamos com a discussão sobre a prática reflexiva.

1.1 As principais visões de ensino-aprendizagem

Nesta seção, são apresentadas três teorias de ensino-aprendizagem de línguas: a behaviorista, a cognitivista e, com foco maior, a sociointeracionista. Atentaremos principalmente ao papel da linguagem e do professor em cada uma delas, pois as discussões feitas a esse respeito auxiliaram-nos na compreensão e análise dos dados.

1.1.2 A visão behaviorista de ensino-aprendizagem

É uma teoria também conhecida como comportamentalista em razão de seus estudos serem baseados na instalação e desinstalação de comportamentos. Tem como ponto de partida ambientes controlados em laboratórios, pois, desta forma, é possível controlar as variáveis que podem interferir no comportamento pesquisado, por acreditar-se que só há uma possível resposta para cada investigação e que os resultados de cada pesquisa devem ser passíveis de serem replicados.

Milhollan e Forisha (1972) discutem essa teoria apoiados nos conceitos de Skinner. Nela os conhecimentos são explorados em laboratório com animais e aplicados à educação, considerando que a educação escolar é uma forma de aprendizado por meio do condicionamento. Ainda, segundo Milhollan e Forisha, (1972) para Skinner, o aprendizado é algo controlado, com

resposta modelada. A interação com o meio deve ser rigidamente controlada. Para ele, o homem deve ser controlado por meio da educação, ou seja, instalação e desinstalação de comportamentos.

Outro aspecto relevante com impactos no ensino que tradicionalmente encontramos é o reforço. Segundo Milhollan e Forisha, (1972, p.73), esse tipo de comportamento ocorre com base nos *estímulos que seguem à resposta* que na teoria Skinneriana é chamado de *reforço*, processo pelo qual se acredita ser *a maior parte do comportamento*. Dessa forma, qualquer *estímulo é um reforçador*. Os estímulos que atuam como reforçadores dividem-se em reforço positivo, quando fortalece o campo desejado, ou seja, é um estímulo que, *quando acrescentado, atua no sentido de fortalecer o comportamento a que ele segue*; e o reforço negativo é o que tira algo que já tem, pois *alguns estímulos por sua natureza fortalecem respostas através de sua remoção* (Milhollan e Forisha, 1972, p.77-78)

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998, p.56), a aprendizagem de Língua Estrangeira na visão behaviorista, a aquisição de novos hábitos lingüísticos verifica-se por meio da automatização de novos hábitos. De acordo com essa visão, a apresentação de um item lexical é estímulo que deve ser seguido de uma repetição por parte do aluno e que é reforçada pelo professor, agindo como um avaliador de tal resposta. Esta sequência de estímulos resulta no uso de metodologias que priorizam exercícios de repetição e substituição.

Nessa perspectiva, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998), a mente do aluno é vista como uma tábula rasa que precisa ser moldada para a aprendizagem de uma nova língua. Ainda nessa visão, o foco está no ensino e no professor, pois se algo na aprendizagem do aluno não está de acordo, é pelo fato da inadequação dos procedimentos de ensino. Assim, o erro deve ser corrigido de imediato para que não afete negativamente o processo de ensino-aprendizagem, também o erro é visto como fracasso do professor, como transmissor e fracasso do aluno, como receptor.

Ainda sob a perspectiva behaviorista, as práticas do professor em sala de aula são compartimentadas e mecânicas sem qualquer relação com o meio. Assim, esse tipo de processo forma uma pessoa reprodutora de conhecimento que mantém e reproduz padrões de comportamentos aceitos pela sociedade sem espaço para decisões autônomas.

Passemos agora a outra visão de ensino e aprendizado que tem sido a pedra angular de muitos projetos pedagógicos e da formação de professores.

1.1.3 A visão cognitivista de ensino-aprendizagem.

Na concepção cognitivista, educadores como Rogers (1969) e Piaget (1950/2007) discutem o conceito de aprendizagem significativa na tentativa de redefinir o papel do aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para Piaget (1950/2007), o conhecimento ocorre por meio do desenvolvimento, dos estágios pelos quais o ser humano passa por meio de suas ações e experimentações que, aos poucos, vão ganhando qualidades diferentes. A concepção da teoria construtivista considera que o conhecimento é construído na relação do sujeito com seu meio e se dá pela superação de etapas de cada indivíduo. Estas etapas do amadurecimento individual concretizam-se baseadas nos objetos existentes em sua realidade que estão ligados aos níveis sensoriomotores (período em que a criança busca compreender a realidade). Para isso, Piaget (1950/2007) tem como ponto de partida para seus estudos a criança e todas suas etapas até a vida adulta. Rogers (1969) tem grande importância nos estudos da teoria cognitivista, também conhecida com humanista. Cabrera (2008) ao discutir os conceitos rogerianos comenta sobre a abordagem centrada na pessoa (ACP) oriunda da área da psicologia.

Segundo a autora, Carl Rogers levou para a área da educação desafios voltados à formação de indivíduos na perspectiva de crescimento da pessoa como um todo, isto é, não apenas o intelecto, mas também o espiritual. O psicólogo humanista acreditava na força que o ser humano tem e que pode se transformar; ele é potencialmente capaz de crescer. De acordo com Cabrera (2008) na visão do autor, o professor é visto como um facilitador que propicia um ambiente no qual o aluno sinta-se seguro para aprender.

Sob o aspecto do processo de ensino-aprendizagem, o contraste entre a escola tradicional (ênfase no conteúdo) e a escola piagetiana (prioridade na ação, na atividade e respeito ao ritmo do aluno), nos mostra que houve uma mudança em relação às práticas educacionais, pois no cognitivismo o foco passa a ser no aluno e na aprendizagem e permite que o professor transforme sua prática, proporcionando aos alunos momentos de construção de novos conhecimentos que são construídos baseados no que eles já sabem.

Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p.56), nessa visão o foco desloca-se *do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua*

Estrangeira. Isso significa que, o aluno com base naquilo que sabe de sua língua materna, é capaz de elaborar hipóteses sobre a nova língua que está sendo exposto. Essas hipóteses correm o risco de serem adequadas ou não, assim os erros durante o desenvolvimento do aprendizado dessa nova língua, são vistos como parte da construção do processo de aprendizagem.

Sendo assim, nessa concepção, o professor atua como facilitador além de respeitar os níveis de desenvolvimento de cada aluno, também está atento ao estilo de aprendizagem de cada um, pois, conforme os PCN-LE (Brasil, 1998, p.57), *nem todos os alunos aprendem da mesma forma*.

Para finalizar a apresentação das teorias de ensino-aprendizagem discutidas nos PCN-LE (Brasil, 1998), discutiremos agora sobre a teoria sociointeracionista.

1.1.4 Visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem

Nessa seção, abordaremos alguns conceitos vygotskianos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e a visão dos PCN-LE (Brasil, 1998) a seu respeito.

Na visão vygotskiana a construção de conhecimento se dá nas relações sociais, uma vez que *aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional* (PCN-LE (Brasil, 1998, p.57). O psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky é considerado um dos maiores representantes dessa visão que inspirado nos princípios do materialismo dialético (abordagem defendida por Marx) esforçou-se para desenvolver uma ciência do desenvolvimento humano e do comportamento. Ele vê a possibilidade de criar uma psicologia que pudesse abordar aspectos sociais, históricos e culturais em sua totalidade, ou seja, o desenvolvimento integral desses aspectos que, em sua opinião, estão inter-relacionados, o que se diferencia dos estudos dicotômicos existentes na época.

A base metodológica vygotskyana integra várias abordagens que buscam entender a gênese, o desenvolvimento, a função e a estrutura da psique humana. Rego (2002) discute os estudos de Vygotsky e diz que ele buscava compreender questões a respeito da relação indivíduo/sociedade, na perspectiva de relação dialética do homem e do seu contexto sociocultural, em que ele transforma seu meio e é transformado por ele. O psicólogo também se dedicou ao estudo das funções psicológicas humanas que incluíam tanto os processos elementares (aqueles de origem biológicas) como os processos psicológicos superiores (aqueles

emergentes da vida social) que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Para ele, o desenvolvimento mental humano não é imutável e passivo, muito menos independente do desenvolvimento histórico e social do ser humano.

Vygotsky (1930/1991) discute o importante conceito da mediação que está presente em toda vida humana e se dá pelo uso de instrumentos e signos construídos historicamente. relação do homem com o mundo não acontece de forma direta, mas, sim, mediada por esses instrumentos e signos.

Para Vygotsky, a interação social (homem e meio físico) exerce um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Assim, o desenvolvimento está relacionado ao contexto sócio-histórico-cultural em que o indivíduo está inserido. Conforme essa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento não são processos independentes, mas sim, inter-relacionados acrescentam Newman e Holzman (2002).

Outro conceito muito importante que Vygotsky (1930/1991) discute é a “zona de desenvolvimento proximal”, utilizada para explicar como a aprendizagem por meio da relação com o outro pode criar o desenvolvimento. A ZPD é um construto teórico que aponta para aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (chamado de nível de desenvolvimento real), e aquilo que ele realiza em colaboração com outra pessoa (um par mais experiente) (Vygotsky, 1930/1991). Nas palavras do autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (Vygotsky, 1930/1991, p.97)

Dessa forma, o autor resume que *os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado*, isto significa, então, que *o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado* e essa seqüência resulta as zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1930/1991, p.102).

Newman e Holzman (2002) acrescentam ainda que a ZPD é definida, como um construto teórico que permite compreender e questionar as atividades humanas na vida diária. Nessa direção, afirmam que, ao determinar o nível de desenvolvimento da criança com base nas observações do que ela pode fazer sozinha (sem ajuda de outros), está considerando somente o

que já está amadurecido, ou seja, um nível de desenvolvimento já estabelecido. Então, para o autor, é preciso observar, também, o que a criança é capaz de fazer mediante, a ajuda de outra pessoa. Embora o nível do desenvolvimento envolva, tanto o nível real como o potencial, em suas palavras, *aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha*. (Vygotsky, 1930/1991, p.96)

Esta é a linha de aprendizagem que deve ser levada em consideração em sala de aula, e precisa estar à frente da linha de desenvolvimento, pois não é o nível de maturação do aluno que diz o que ele pode aprender e sim, a colaboração de um par mais experiente que pode fazer com que a aprendizagem vá além do ponto em que ele está, e assim, possibilitar para que, futuramente, ele seja capaz de fazer aquilo sozinho.

Vimos, então, que a zona de desenvolvimento proximal é uma ferramenta necessária para se planejar o ensino e seus resultados (Hedegarde, 2002) e ainda que, nas palavras de Newman e Holzman (2002, p.86), para Vygotsky *a aprendizagem conduz o desenvolvimento na (por causa da) ZPD*.

John-Steiner (2000) vê o construto vygotskyano de ZPD como algo fundamental para os contextos de colaboração, como podemos ver em suas palavras: o contexto de colaboração provê uma zona de desenvolvimento proximal mútua onde os participantes podem aumentar seu repertório de expressão cognitiva e afetiva (John-Steiner, 2000, p.187)³. Assim, para a autora, de acordo com os termos de Vygotsky, num contexto de interação, os parceiros criam zona de desenvolvimento proximal um para o outro.

Como já sabemos, conforme a visão vygotskyana, a aprendizagem ocorre em um contexto social. Com base na interação do indivíduo com os participantes do contexto cultural, no qual está inserido e em sua participação nas práticas sociais historicamente construídas que ele se desenvolve. Nessa perspectiva de internalização das práticas culturais, o desenvolvimento humano se constitui.

Dessa forma, podemos entender, então, que o desenvolvimento pleno do homem vai depender da interação que ele tem com o grupo no qual ele está fazendo resultará na

³ Tradução minha. No original: *The collaboration context provides a mutual zone of proximal development where participants can increase their repertory of cognitive and emotional expression*. (John-Steiner,2000:187).

internalização de novos conceitos. O aprendizado garante o desenvolvimento das funções psicológicas humanas e culturalmente organizadas. De acordo com essa visão, o aprendizado possibilita o desenvolvimento.

Ainda sobre a inter-relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky toma como ponto de partida *o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia* (Vygotsky, 1930/1991, p.94). Isto quer dizer que, desde muito pequenas, as crianças interagem com o meio físico e social e que no contato com esses meios, realizam uma série de aprendizados que são construídos por conhecimentos de mundo que as cerca.

A respeito da concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, o foco passa a ser colocado na interação entre professor e aluno e entre outros alunos. Sendo assim:

Essa visão é a compreensão de que aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e uma participante de uma prática social. (PCN-LE – Brasil, 1998, p.57).

Esta compreensão de aprendizagem sugere que a interação ocorre na relação com um parceiro mais competente, podendo ser tanto um adulto com uma criança ou um professor com um aluno como um aluno e um colega da turma e, assim, possa contribuir para a construção do conhecimento durante as situações de interação.

No que diz respeito à sala de aula, o professor aqui é visto, como um mediador que constrói com os alunos apoiado no conhecimento de todos. Ele deve provocar conflitos e procurar unir a experiência de vida do aluno e a construção de conhecimento, buscando a relação conhecimento de mundo e conhecimento científico, proporcionando atividades que permitam interação entre os participantes. Esta mediação constitui-se por meio da linguagem, ou seja, ela é usada como instrumento mediador na interação social com o outro.

A concepção de ensino-aprendizagem forma um indivíduo autônomo e capaz de refletir criticamente, que seja capaz de atuar no meio em que é existente, transformando-o e sendo transformado por ele.

Depois de apresentados alguns conceitos vygotskianos centrais sobre o desenvolvimento e ensino-aprendizagem nos PCN nesta pesquisa, passamos a apresentação de sua visão sobre linguagem.

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998) a visão sociointeracional tem sido considerada a mais adequada para explicar, como as pessoas aprendem. Nessa visão, a aprendizagem deve centrar-se no engajamento discursivo, ou seja, na capacidade de se engajar no discurso para ser capaz de agir no mundo. Dessa forma, ao aprender uma Língua Estrangeira leva-se em consideração quem fala, com quem, onde, por que e o que se fala.

Por isso, *o processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso* (PCN-LE - Brasil, 1998, p.32) e agem por meio do discurso no mundo social. É construído sócio, histórico e culturalmente pelos participantes do mundo social – leitor, falante, escritor e ouvinte. Esse processo, também, é determinado pelo momento em que se vive (a história), pelo espaço em que se age (contexto) e com que objetivo as pessoas se comunicam.

Ainda de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998, p.27), *o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado*. Assim, o significado é dialógico, pois é construído pelos participantes do discurso⁴.

A partir do que foi dito, percebemos que não se pode analisar o processo de ensino-aprendizado e a linguagem fora do contexto sócio-histórico-cultural. Em se tratando de linguagem em contexto de sala de aula, a forma como ela é utilizada tem grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao introduzir um determinado assunto ou conceito, não se deve fazê-lo de forma isolada.

Rego (2002) ao citar que um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno, concorda com Vygotsky quando ele diz:

⁴ Os PCN-LE (Brasil, 1998:27) definem discurso como uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.

O ensino direto de conceitos é impossível e ingrátifero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança. Semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (Vygotsky, 1987/1998, p.104)

Assim sendo, Vygotsky reforça que o meio ambiente precisa desafiar, exigir e estimular o intelecto do aluno, caso contrário, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar impedindo-o de alcançar estágios mais elevados de raciocínio. Também, Magalhães (2004, p.60) vê a escola *como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla* o que nos faz compreender que a linguagem torna no ambiente escolar como um espaço para reflexão e negociação.

Nesse sentido, a linguagem utilizada, tanto na condução das aulas (professora-participante) como nas sessões reflexivas (professora-participante e professora-pesquisadora) será analisada nesta perspectiva apresentada. Buscaremos, então, por meio desta importante ferramenta mediadora, levantar pontos necessários para uma possível transformação de práticas no que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa sob a perspectiva sociointeracionista discutida nesta parte do primeiro capítulo deste trabalho.

Assim, como Vygotsky (1934/2000); Bakhtin (1929/2006) compartilha da teoria marxista no que diz respeito ao contexto sócio-histórico e social como determinante para as práticas discursivas. Para este autor, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (Fiorin, 2006). O foco central da teoria bakhtiniana é a noção de dialogismo, isso quer dizer que a apropriação do discurso implica sempre uma relação entre o falante e o ouvinte em que a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro.

Segundo Bakhtin:

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre todas espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos lingüísticos) acabam em relação dialógica. (Bakhtin, 2003, p.323)

Deste modo, Fiorin (2006, p.18-19) ao discutir o pensamento bakhtiniano comenta que as relações dialógicas não estão circunscritas no quadro estreito do diálogo face a face, mas sim, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, pois neles, existe uma *dialogização interna da palavra* que o discurso é o tempo todo atravessado por outros discursos.

Esse engajamento discursivo, também, é discutido pelos PCN-LE (Brasil, 1998) em relação ao ensino de uma língua estrangeira, uma vez que aprendê-la significa engajar-se no discurso por meio dessa língua, tendo a noção de quem fala, com quem, onde, por que e o que se fala.

Por isso, o processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e agem por meio do discurso no mundo social. É construído social, histórico e culturalmente pelos participantes do mundo social – leitor, falante, escritor e ouvinte. Esse processo, também, é determinado pelo momento em que se vive (a história), pelo espaço em que se age (contexto) e com que objetivo as pessoas se comunicam.

O uso da linguagem (tanto verbal como visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Assim, o significado é dialógico, pois é construído pelos participantes do discurso.

A teoria bakhtiniana é, portanto, essencial para o presente estudo, visto que procura analisar em que medida as interações entre a pesquisadora e o material prescrito influenciaram na prática discursiva com relação ao desenvolvimento de sua aula de inglês.

Passemos agora aos documentos oficiais que orientam a prática docente dos professores de inglês que atuam no Ensino Fundamental.

1.2 Documentos oficiais

Nesta seção, abordamos os documentos oficiais⁵ que orientam a prática docente de professores que atuam no ensino regular de LE. Estes documentos foram elaborados com o

⁵ Os documentos oficiais utilizados nesta pesquisa que asseguram a todos os cidadãos o direito de se aprender uma Língua Estrangeira são: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Assim, acreditamos que tais documentos poderão ser de extrema

objetivo de atender à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) no 9394/96 Art. 26, que restaurou a relevância do ensino de LE e estabeleceu sua obrigatoriedade no currículo, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (Brasil, 1998, p.37).

A seguir, faço uma apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais aos Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras

1.2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Língua Estrangeira (terceiro e quarto ciclos)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE - Brasil, 1998) são um documento oficial que têm como objetivo apresentar diretrizes e abordagens metodológicas em relação à organização dos conteúdos curriculares sob uma perspectiva de interdisciplinaridade. Este documento pode ser considerado, como um instrumento para mediar os professores em suas práticas. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentem-se como um documento, seu caráter não é dogmático (PCN- LE - Brasil, 1998, p.19) o que possibilita uma certa flexibilidade, ou seja, pode ser adequado à necessidades de contextos específicos.

A concepção de Educação dos PCN-LE (Brasil, 1998) do ensino fundamental é de base crítica, então, propõe o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, tornando-os cidadãos integrantes de seu meio, movidos pela ética e responsabilidade nas diferentes situações sociais.

Em se tratando, especificamente, do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que no caso desta pesquisa, é a língua inglesa, os PCN-LE (Brasil, 1998, p.19) dizem que *a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso por meio de atividades pedagógicas que viabilizem o aluno como ser discursivo, na sua construção como sujeito do discurso, isto quer dizer, no desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira.*

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998) no ensino de uma língua estrangeira, a linguagem deve ser entendida como prática social, ou seja, como forma de compreensão e

importância na análise e compreensão dos dados na medida que nos auxiliarão a perceber como se dá a relação entre o material prescrito e sua realização em sala de aula de inglês.

expressão de opinião por parte do educando. Para que isso seja possível, os professores devem desenvolver trabalhos, em torno de temas que lhes permitam entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Para que isso seja possível, é necessário que o professor desenvolva seu trabalho em torno de temas de interesse para os alunos, proporcionando-lhes confiança e não atividades descontextualizadas que visem apenas às estruturas gramaticais, tradução, transformação e repetição.

Como temas centrais, o documento em questão, privilegia questões sobre cidadania e a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Esses temas articulam-se com os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) que têm como foco questões de interesse social que podem ser trazidos para a sala de aula de Língua Estrangeira (PCN-LE – Brasil, 1998, p.43).

Assim, os PCN-LE (Brasil, 1998) sugerem o desenvolvimento da proposta do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental com base na compreensão dos três temas centrais articulados aos temas transversais apoiados em uma visão sociointeracional de aprendizagem e de linguagem.

Esse enfoque sociointeracionista da linguagem tem como base o engajamento discursivo que envolve escolhas como: quem escreve ou fala, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma e onde a fim de construir significados em relação às outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos.

Sob esse ponto de vista sociointeracional dos PCN-LE (1998), para que o processo de construção de significados dessa natureza seja possível, as pessoas fazem uso de três tipos de conhecimentos: sistêmico, de mundo e organização textual. Neste momento, fazemos uma descrição breve dos tipos de conhecimento mencionados nos PCN-LE (Brasil, 1998).

- Conhecimentos sistêmicos são os vários níveis da organização lingüística, quer dizer, conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos, e fonológicos. Esse conhecimento permite que os educandos façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.
- O conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, ele fica armazenado na memória das pessoas, pois é construído ao longo de suas experiências de vida. Assim, esse conhecimento varia de pessoa para pessoa. Esse

tipo de conhecimento com o desenvolvimento da aprendizagem no nível sistêmico, pode colaborar no aprimoramento conceitual do aluno, ao expô-lo a outras visões de mundo.

- O conhecimento da organização textual é usado para organizar informações em textos orais e escritos, isto é, a capacidade que uma pessoa tem de identificar um tipo de texto apenas pela sua organização. Por exemplo, quando leitores ou ouvintes deparam-se com a frase “Era uma vez...” já sabem que lerão ou ouvirão um conto de fadas e sabem que vão ler/ouvir uma história que, normalmente, terá a informação organizada em situação, problema, solução e avaliação.

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998), esses conhecimentos são utilizados na construção do conhecimento em qualquer área e se dá no *relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe*, ou seja, *é uma projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender*. (PCN-LE – Brasil, 1998, p.32).

Os três tipos de conhecimentos mencionados são fundamentais na construção do significado, sobretudo no ensino da produção escrita e oral, é por isso que é importante que o aluno perceba a interação que há no ato de escrever e falar já que *quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado*.

Em conclusão, vemos que não se escreve ou fala simplesmente para cumprir uma tarefa escolar, sem considerar quem são os participantes envolvidos na interação e seus propósitos, mas escrevemos e falamos para agir no mundo socialmente (PCN-LE – Brasil, 1998, p.103).

Ainda de acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998), tradicionalmente, a interação em sala de aula possui uma base discursiva considerada típica: INICIAÇÃO, RESPOSTA E AVALIAÇÃO. Essa interação demonstra uma estrutura assimétrica, na qual o professor exerce o controle da situação com base em um tópico escolhido por ele que utiliza perguntas cujas respostas são previsíveis e, em seguida, os alunos são avaliados. Nesse processo de ensino-aprendizagem o aluno não é estimulado a construir princípios em relação ao que está aprendendo para ser capaz de levar tal conhecimento a outros contextos que envolvam o uso da linguagem, ou seja, o que está sendo visto em sala de aula fica limitado à respostas para a resolução de tarefas desenvolvidas em sala de aula.

Sendo assim, no que diz respeito à aprendizagem de Língua Estrangeira, se o professor fizer com que o aluno perceba a relevância para sua vida daquilo que está sendo visto em sala de

aula, facilitará o seu engajamento discursivo. Por isso, a construção do conhecimento em conjunto e a construção do aluno como ser discursivo estão intimamente relacionados com seu desenvolvimento como cidadão. (PCN-LE - Brasil, 1998)

Outra questão importante discutida pelos PCN-LE (Brasil,1998), a respeito da aprendizagem de uma Língua Estrangeira é a interdisciplinaridade. O fato de construir relações entre a língua inglesa e outras disciplinas (História, Geografia, Arte, etc.) é uma maneira de relacionar a prática de sala de aula com o mundo social que, por meio do uso da linguagem, consegue agir no mundo socialmente. Dessa forma, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira no curso do Ensino Fundamental precisa ser uma experiência de vida que possa significar uma abertura para o mundo.

Ainda a respeito da importância de se aprender uma Língua Estrangeira, já no Ensino Fundamental, é que por meio dela, o aluno inicia sua capacidade de desenvolver uma consciência crítica que, futuramente, o leve a reconhecer seu papel na sociedade, como um ser ativo capaz de agir no mundo para transformá-lo e, por meio dessa conscientização, para colaborar na diminuição das desigualdades entre países e grupos sociais. (PCN-LE - Brasil, 1998).

Em síntese, os PCN-LE afirmam que:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (Brasil, 1998, p.41)

Pelos pontos abordados anteriormente, podemos dizer que esse documento pode ser entendido como uma proposta que visa a uma concepção de educação crítica e ética, a partir do momento que tem como objetivo desenvolver, por meio da linguagem, a consciência crítica dos alunos e proporcionar a capacidade deles de se engajarem discursivamente.

A seguir, discorreremos a respeito do documento que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo colocou em prática, em 2008, a chamada Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o documento complementar Caderno do Professor de LEM – Inglês.

.

1.2.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio

Como disposto no capítulo de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo - LEM (São Paulo, 2008, p. 8), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou um projeto que *visa a propor um currículo para os níveis de Ensino Fundamental do ciclo II e do ensino Médio com a pretensão de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem de seus alunos*. A Secretaria procura, também, cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas funcionem de fato como uma rede.

A proposta se diz um documento básico que apresenta os princípios orientadores para uma escola *capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo* propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar *aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo priorizando a competência de leitura e escrita* no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (Proposta Curricular do Estado de São Paulo - LEM (São Paulo, 2008, p.8).

Com a proposta curricular, há outro documento de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola* que é dirigido aos gestores. Este segundo documento conta com o apoio dos gestores para a implementação da Proposta Curricular nas escolas públicas de São Paulo e, também, com a garantia do Projeto Pedagógico que assegure a aprendizagem dos alunos com base nos conteúdos e competências previstas nesta Proposta Curricular do Estado de São Paulo - LEM (São Paulo, 2008)

Por fim, há outro documento que compõe o projeto, o *Caderno do Professor de LEM - Inglês*, é organizado por disciplina e por bimestre e apresenta situações de aprendizagem que orientam o professor em seu trabalho por meio do ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos bem como as habilidades e as competências sugeridas nesse documento, estão organizados de acordo com a série e apresentam orientações para sua realização em sala de aula, além de sugestões de avaliação e recuperação. O professor conta ainda com dias de métodos e estratégias de trabalho nas aulas.

Este material servirá como dado na análise desta pesquisa e será visto mais à frente ainda neste capítulo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo, 2008, p.10) preocupada com a qualidade dos desafios contemporâneos, espera que a qualidade do convívio, dos conhecimentos e competências constituídas na vida escolar seja fator determinante para a participação ativa do indivíduo na sociedade, sendo capaz de agir criticamente e se renovar a cada dia. Para que o acesso à educação tenha função inclusiva, o documento afirma ser *indispensável à universalização da relevância da aprendizagem*, diminuindo distâncias e aumentando o acesso à informação e ao conhecimento de forma a considerar as diferenças culturais, sociais e econômicas para evitar a exclusão.

Em resumo, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo - LEM (São Paulo, 2008, p.11) tem como princípios centrais⁶: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência da leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

No que se refere especificamente ao ensino de Língua Estrangeira (LEM) para o Ensino Fundamental (ciclo II), de acordo com esse documento, no contexto da educação regular, a disciplina Língua Estrangeira Moderna (LEM) *contribui decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se* (Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo, 2008, p.41). Essa observação nos remete ao que os PCN-LE (Brasil, 1998) acreditam ser contribuição para a construção de competência discursiva do aluno. Nessa direção, o documento tem como objetivo oferecer uma perspectiva pluricêntrica, que considera as diferenças das línguas e seus povos e, ainda, os conhecimentos e experiências vividas na língua materna.

Nesse sentido, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo 2008, p.41), *promover no ambiente educacional uma reflexão sobre essas experiências pode constituir-se num fecundo instrumento para sua formação humana e cidadã*.

O documento em questão faz um breve histórico quanto ao papel da LEM como componente curricular em 1855 e as significativas mudanças ocorridas no decorrer dos anos. Nessa trajetória, duas principais orientações metodológicas destacaram-se: a orientação de ênfase

⁶ Os princípios centrais não são definidos, pois fogem ao escopo da pesquisa.

estruturalista e a de ênfase comunicativa. Segue breve resumo de cada uma delas, conforme consta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo, 2008, p. 42)

A primeira (ênfase estruturalista) tem como palavra chave SABER. Nela, o conhecimento da língua ocorria por meio de um sistema de regras. Conhecimento da língua como sistema de regras esteve em primeiro plano com conteúdo relacionado à estrutura como mero objeto para preenchimento das lacunas das estruturas estudadas. Nos textos predominavam-se a estrutura gramatical, a explicitação de regras, a formação de tempos verbais, seguidos de exercícios de aplicação de regras e descontextualizados.

Quanto à segunda (ênfase comunicativa) a palavra-chave é FAZER. Neste caso, o uso estava em primeiro plano pautado nas funções comunicativas: cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos temporalmente identificados. Essas funções tornaram-se o eixo comunicativo do currículo, eram trabalhadas como se fossem passíveis de reprodução, ou seja, como se as realizações comunicativas pudessem ser previstas. Apesar dessa ênfase propor um trabalho com as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever), a prática oral (fluência) era colocada na questão central de forma que as outras habilidades tivessem caráter apenas complementar do conteúdo desenvolvido.

A ênfase comunicativa foi marcada pela Proposta Curricular da SEE nos anos de 1988 e, na prática, por quase não ter sido instalada nas escolas, reduziu-se ao ensino de algumas funções comunicativas com muita influência da visão estruturalista.

Com o surgimento de uma sociedade contemporânea de avanços da linguagem e da tecnologia, essas funções comunicativas cederam espaço a uma terceira visão - o letramento - que se baseia na relação saber e fazer em múltiplas linguagens e gêneros discursivos na tentativa de contribuir na construção da autonomia intelectual por meio da reflexão do aprendiz e, conseqüentemente, para sua formação cidadã. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM São Paulo, 2008, p.42)

A terceira concepção faz parte da atual orientação curricular, pois pressupõe uma alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Assim:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da

escolarização. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM, São Paulo, 2008, p.43)

Além de todos os princípios que essa nova orientação acredita ser fundamental na melhoria da qualidade de ensino da rede pública estadual, ela também considera que todo esse processo possa estabelecer relativa continuidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, fato este que como foi mencionado na introdução deste trabalho, nem sempre acontecia em relação à organização dos conteúdos.

1.2.3 Caderno do Professor de LEM - Inglês

Este material é um documento elaborado por especialistas na área da Educação que oferece orientação para o desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas para cada disciplina.

Para esta pesquisa, utilizaremos o caderno do professor de inglês referente a 5º série do Ensino Fundamental II, como parâmetro de desenvolvimento da prescrição. Como sabemos, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo LEM (São Paulo, 2008) visa às competências leitora e escritora. No entanto, como a disciplina de inglês da série em questão é iniciante; neste caderno, são sugeridas, também, atividades orais, pois, segundo o Caderno do Professor de LEM – Inglês (São Paulo, 2008, p.8) *aprender a falar é uma expectativa largamente observada entre estudantes dessa faixa etária.*

Os cadernos são elaborados para serem executados em aproximadamente 16 aulas distribuídas em 8 semanas por bimestre, podendo variar. Em relação ao tema, conteúdo, objetivos e procedimentos este documento está distribuído, conforme cada bimestre. É importante lembrar que, neste trabalho, os cadernos utilizados pela professora-participante durante a coleta dos dados foram os de 1º e 2º bimestres.

O Caderno do Professor de LEM – Inglês (São Paulo, 2008, p.8-9) considera três princípios⁷ que devem ser observados no desenvolver dos conteúdos propostos a cada bimestre. A saber:

⁷ Tradução minha. No original: Princípio 1: (Learning is meaning oriented); Princípio 2: (Language learning is much more lexical than syntactic) e Princípio 3 (Familiarity with genres is important for the development of communication skills). (Caderno do Professor de LEM – Inglês, São Paulo, 2008, p. 8-9).

- Princípio 1: (O aprendizado é significação orientada) ocorre quando a aprendizagem acontece, com base na construção de sentidos por meio de sucessivas aproximações do aprendiz com o objeto estudado. Essa perspectiva resulta em esquemas interpretativos resultantes das experiências linguísticas. Isso quer dizer que é importante propiciar experiências de aprendizagem significativas por meio de tarefas que envolvam construção e negociação de sentidos, por meio da língua inglesa, com ênfase na compreensão.
- Princípio 2: (O aprendizado da língua é mais lexical do que sintático) mais redução do ensino de uma língua a seu sistema de regras, ou seja, ênfase na gramática normativa. Isso se dá pelo fato de que as regras gramaticais são previsíveis e controláveis em uma língua. Dá-se aqui, ênfase aos *esquemas interpretativos cuja compreensão depende muito mais do conhecimento do sentido das palavras e do sentido disseminados entre elas do que do conhecimento de regras gramaticais*. Por isso, para o desenvolvimento das atividades propostas nesse caderno, o enunciado é visto como um conjunto de palavras que não devem ser entendidas na tradução isolada de cada uma, mas sim em conjunto, pois as palavras juntas podem ganhar um novo significado.
- Princípio 3: (A familiaridade com gêneros é importante para o desenvolvimento das habilidades de comunicação) que aborda os gêneros por eles fornecerem *o contexto*⁸ *necessário para que a língua seja trabalhada de modo cultural e socialmente situado*. Então, o ensino-aprendizagem por meio de gêneros significa *familiarizar-se com a língua viva, contextualizada situada histórica, cultural e socialmente*.

O material, também, oferece propostas de avaliação, de recuperação e ainda sugestões para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para compreensão dos temas estudados, como por exemplo, músicas, sites e filmes

⁸ De acordo esse material, no princípio 3 o contexto não se limita à situação de uso (por exemplo, “Fazendo compras”) ou às palavras em uma frase (por exemplo, “Paul is a boy”). Na acepção aqui utilizada, o contexto delimita os contornos em que um dado repertório de conhecimentos linguísticos e discursivos manifesta-se em determinada comunidade de falantes. (Caderno do Professor de LEM – Inglês, São Paulo, 2008, p. 9).

Sabemos que cada contexto possui suas características particulares e a elas, cabe à escola e ao corpo docente aproximá-las da construção do conhecimento dos alunos. No entanto, acreditamos também, que a tentativa de aproximação desses documentos dos componentes curriculares com seu desenvolvimento em uma linha sócio-histórico-cultural, é uma forma não só de colaborar para prática docente, mas também do direito do aluno aprender por meio de um processo que lhe assegure um aprendizado que seja para a vida dentro e fora da escola.

Em outras palavras, por acreditarmos nisso, esta pesquisa tem como objetivo compreender, como uma professora de inglês interpreta e articula as orientações curriculares com suas práticas didáticas diárias. Para isso, faz-se necessário discutir sob o ponto de vista de determinados autores, a questão do trabalho prescrito e do trabalho realizado, como veremos a seguir.

Após ter apresentado os documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas dos professores de LE, passamos, a seguir, a apresentar os conceitos do trabalho prescrito e trabalho realizado.

1.3 O binômio trabalho prescrito e trabalho realizado

Os termos trabalho prescrito e realizado utilizados nesta pesquisa são definidos pela Ergonomia que é a ciência que estuda a atividade do trabalho. Com base nesse referencial entendemos a tarefa prescrita, ou seja, os PCN, Orientações Curriculares e os cadernos do Estado que devem nortear a ação dos professores, como trabalho prescrito e a atividade realizada na sala de aula, como o trabalho realizado.

Existem diversas concepções sobre o que é a Ergonomia que surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, e visava à adaptação da máquina ao homem. Simultaneamente, na França, pesquisas voltadas à observação do trabalho humano tiveram como preocupação a adaptação do trabalho ao homem. Do ponto de vista dos ergonomistas franceses, ela tem por objetivo pesquisar a atividade do trabalho.

Nas palavras de Souza-e-Silva (2004, p. 84), a Ergonomia é entendida como *um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação* e está ancorada no binômio trabalho prescrito (ou tarefa) e trabalho realizado (ou atividade). Tais conceitos de trabalho

prescrito e realizado têm sido utilizados cada vez mais na área da Educação por inúmeros grupos de pesquisa interessados em compreender a ação do professor em situação de interação.

Esta abordagem no campo educacional estuda a ação do professor em situação de interação como tentativa de compreender suas ações em sala de aula com base em uma prescrição que lhe é dada. Sendo assim, a autora considera o trabalho prescrito *todos os aspectos institucionais e normativos, tanto formais como informais que determinam o trabalho do professor* e o trabalho realizado pode ser considerado a *atividade efetivamente realizada*.

Além da contribuição da Ergonomia francesa no que diz respeito aos conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, Amigues (2004, p.40) menciona o novo conceito discutido pelo professor de psicologia Yves Clot denominado trabalho real. Segundo ele, *a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito*. Nesse sentido, Amigues (2004) em referência a Clot (1999), diz que, na atividade, tanto o realizado como o não realizado têm igual importância.

Lousada, também, discute o trabalho real considerado por Clot (1999) quando ao parafrasear o autor cita que:

O trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem. Na verdade, a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorriam no momento da ação. Essas outras atividades que não foram realizadas e que também fazem parte do trabalho real têm grande importância para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e devem ser levadas em conta na análise das situações de trabalho (Lousada, 2004, p.275)

Dessa forma, podemos compreender que o conceito de atividade real diante das prescrições, possibilita o entendimento da atividade realizada, aquela que o professor foi capaz de desenvolver em meio a tantos imprevistos relacionados à sala de aula.

A esse mesmo respeito, Souza-e-Silva discorre que:

Analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais e potenciais; no caso do professor, as

instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos, e ainda, por extensão, as famílias, a sociedade (Souza-e-Silva, 2004, p.99).

A autora discutindo Clot e Faita (2001, p.18 *apud* Souza-e-Silva, 2004, p.99) mostra que eles propõem como concepção de atividade realizada aquela que era *realizável* naquele determinado momento e situação, já o real da atividade também é o que não se faz, algo que tentou-se fazer, mas não conseguiu, e ainda, *aquilo que fazemos para não fazer o que deveria ser feito*.

Em se tratando do trabalho do professor, podemos-se considerar como atividade realizada aquela que o professor desenvolveu em sala de aula, de acordo com a situação, e o real da atividade algo que ele possa ter planejado para aquela mesma aula, mas que foi interrompida. Esta interrupção pode se dar por imprevistos que ocorrem em sala de aula, dentre eles, alguém que bate à porta e interrompe o raciocínio do professor, questões relacionadas ao tempo tanto da aula que se encerra antes do docente cumprir as ações planejadas como o tempo de aprendizagem dos alunos, problemas de falta de disciplina entre inúmeras outras possibilidades.

Lousada (2004, p. 277) afirma que *não se pode deixar de considerar todo o trabalho de renormalização, que, entre uma aula e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor*.

Em relação às prescrições, Amigues (2004) refere que não é o sujeito (executor) da tarefa que as define, mas sim, outras pessoas que não fazem parte delas. Por essa razão, geralmente, há uma distância entre o trabalho do modo como é prescrito e da forma que é efetivamente realizado.

Ao tomar agora como foco o trabalho realizado consideramos importante ressaltar como alguns pesquisadores consideram-no. Urvinis (2009) apresenta uma discussão a respeito do ensino de línguas em que são gerados saberes por parte do professor no decorrer de suas práticas, designados como saber local. Este saber, de acordo com Canagarajah (2005) é um saber criado pelo professor em seu contexto cotidiano, e ele se refere ao saber que diverge do que é estabelecido ou legitimado pelo saber acadêmico, ou seja, as decisões tomadas pelo professor no decorrer de sua prática, muitas vezes, não se coadunam com os paradigmas estabelecidos advindos do saber global.

Ainda segundo o autor, o saber local está ligado a um contexto específico de uma comunidade, embora ele não seja sistemático, possui dados delineados. Esse tipo de saber é uma construção histórica que é construída de baixo para cima, isto é, da vivência para a experiência.

Para Canagarajah (2005), com o avanço da globalização os saberes local e global influenciam-se mutuamente, pois como afirma Kumaravadivelu (2006, p.134) referindo-se a Robertson (1992) é o processo da particularização do universal e da universalização do particular, isto é, o local está globalizado e o global está localizado.

O fato é que nenhum saber é puramente local ou global. Sendo assim, podemos afirmar que o conhecimento do professor é caracterizado tanto pelos saberes gerados por ele mesmo em sua atividade (local) como aqueles adquiridos por meio das teorias globais (Rajagopalan, 2006).

Acreditamos que os termos saber local/global podem ser relacionados aos prescrito/realizado visto que ambos envolvem o conhecimento do professor, de acordo com sua prática, permitindo-nos entender os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam essas práticas às quais, por sua vez, são refletidas na sala de aula. Em resumo, os saberes do professor sejam eles construídos tanto na prática diária como em estudos teóricos é importante que ele perceba que suas ações têm implicações no processo de ensino-aprendizagem que podem afetar os alunos e a si próprio.

Retomando então a abordagem Ergonômica, a prescrição está na origem da atividade, porém sua realização depende do contexto em que se insere. Isto quer dizer que a ação do professor não significa apenas operacionalizar o que foi prescrito, mas também adaptar a sua realidade pessoal.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que as prescrições direcionam o trabalho do professor, elas oferecem-lhe a ele a possibilidade de questionamento e reelaboração das normas prescritas. Para Amigues (2004, p.45) essa redefinição *é mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas*. Também Lousada (2004) em referência a Amigues afirma que a atividade pode transformar a prescrição, resultando em um processo dialético de constante renormalização.

Essas adaptações feitas nas prescrições no âmbito da atividade do professor, novamente indicam a influência mútua do saber local/global e são refletidas em suas ações em sala de aula.

Diante disso, compreendemos que as prescrições podem ser percebidas, como imposições ou pontos para reflexão para a escola e aos professores, e podem ser questionadas e resignificadas em seu contexto particular. Cada docente se organiza em meio às dificuldades e às variáveis ocorrentes em sala de aula anteriormente mencionadas, as quais, por sua vez, geram diversas rupturas na organização do trabalho docente. De fato, os professores reconstróem o

trabalho prescrito (a tarefa), durante a organização de suas aulas na tentativa de criar espaço para que o trabalho realizado (atividade) se concretize e, assim, possam atingir seus objetivos inicialmente propostos.

Ainda nessa relação ação e prescrição, Souza-e-Silva (2004) afirma também que as ações do professor em situações de interação não levam em conta o papel das prescrições. Isso quer dizer que, muitas vezes, o professor abandona as prescrições e opta por desenvolver seu trabalho de forma pessoal, ou seja, suas ações em sala de aula são independentes das prescrições advindas de uma unidade maior.

Nesse sentido, Amigues (2004) fala sobre a ruptura das prescrições, que é caracterizada pelo abandono da abordagem descendente, aquelas elaboradas pela hierarquia e que determinam o que os professores devem ou deveriam fazer. Por outro lado, a autora também comenta a respeito de algumas prescrições que ora são muito coercitivas ora muito vagas e ainda às vezes, contraditórias que não podem ser ignoradas, conforme Amigues (2004, p.42) *levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo, a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos.*

Se levarmos para o campo da educação, as prescrições descendentes, como nas demais profissões, o trabalho do professor também possui procedimentos que são elaborados por outros. Estas prescrições são advindas de uma cascata hierárquica (Souza-e-Silva, 2004) e são, nesta pesquisa as Leis de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e atualmente a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

Amigues (2004) menciona que o docente utiliza-se de muitas ferramentas durante todo seu processo de ação com seu meio de trabalho e, no decorrer da sua atividade, muitas vezes, transforma-as, de modo que sejam mais eficazes para seu meio de trabalho. Podemos dizer que o professor se autoprescreve, de acordo com sua experiência profissional. O autor, então, completa que o trabalho do professor não é uma atividade individual, pois está envolvido em diversas histórias, por isso o professor estabelece *relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros, com os valores e consigo mesmo*⁹. Nas palavras do autor *o professor vai ser o executor de sua própria concepção.*

Nesta pesquisa, procuramos focar as ações de uma professora de inglês em relação ao material prescrito com base em uma análise crítica do binômio trabalho prescrito (Caderno de

⁹ Amigues (2004, p.45) citando Amigues (2003).

Inglês do Professor) e trabalho realizado (ações da professora), para que por meio desses conceitos, possamos propiciar momentos de reflexão sobre a prática docente com a possibilidade de ressignificação.

Conforme os aspectos teóricos enfatizados até aqui vimos que sempre há uma distância entre o prescrito e o realizado. Desse modo, no que concerne à necessidade de renormalizações, particularmente, nesta pesquisa, reiteramos que o professor frente a essa necessidade precisa ter a preocupação com as implicações que estas podem causar, isto quer dizer, que deve ser feito de forma consciente e crítica estabelecendo relações entre o que pensa, o que faz e as consequências de sua prática.

Tendo apresentado e discutido os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, passamos a apresentar uma discussão que trata da prática reflexiva no que diz respeito ao agir do professor.

1.4 A prática reflexiva

Sabemos que, a necessidade da discussão sobre questões relacionadas à formação de professores tem aumentado no decorrer das últimas décadas. Tais estudos pontuam a importância da formação do professor, como reflexivo crítico, como possibilidade de levá-lo a olhar para sua prática e fornecer-lhe oportunidades que visem à sua transformação.

Dessa forma, esta pesquisa trata da formação de professor no momento em que estuda as ações da professora em sala de aula apoiado no material prescrito. Por isso, acreditamos ser importante trazer o conceito de reflexão crítica tão defendida por importantes estudiosos que a consideram fundamental na formação crítica dos educadores como discorreremos a seguir.

Como dito, muitos são os autores que discutem a reflexão crítica, como por exemplo, Freire (1996), Dewey (1959), Schon (1995), Nóvoa (1995), Kemmis (1987), Smyth (1992), Magalhães (2004), Liberali (2004; 2008) entre outros. Todos consideram a reflexão crítica como uma importante atividade para o desenvolvimento profissional. No que se trata do profissional professor, esperamos que ele seja capaz de refletir sobre sua prática, de acordo com sua realidade.

Conforme, estes autores essa perspectiva trata da necessidade de construir um novo discurso na formação de professores sob o ponto de vista da prática reflexiva. A questão envolve

a prática do professor no modo como ele vê seu papel dentro e fora da sala de aula, de sua posição no mundo como agente de transformação.

As investigações em torno da prática reflexiva vêm contribuindo para a clarificação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem, os quais segundo pesquisadores como Schon (1995), Pérez Gómez (1995), Magalhães (1996), entre outros, ora privilegiam o ensino com base nas teorias e técnicas científicas ora a ênfase na prática dissociada da teoria.

A esse respeito, a obra freiriana trouxe importante contribuição no modo como relacionar a teoria e a prática (McLaren,1997). O educador reflexivo tem a preocupação de relacionar o que faz e o que fala dentro e fora da sala de aula. Para Freire (1996/2005), o educador reflexivo precisa saber o que significa ensinar, para ensinar os estudantes a pensar criticamente e lutar por uma sociedade mais justa. Assim, o educador reflexivo é o que pensa sobre o que acontece em sala de aula, questiona sua prática, faz reflexões sobre ela e preocupa-se com a relação teoria e prática.

McLaren (1997) e Giroux (1997) apontam que o problema enfrentado na educação deve-se à ênfase no modelo teórico e reprodutivo da escola como agência de poder e reprodução. Segundo os autores, as teorias preocupam-se em falar *sobre* as escolas e não *para* as escolas deixando de propiciar contextos para uma linguagem de reconstrução de um processo reflexivo-crítico na formação do professor.

Deste modo, para os autores que defendem a pedagogia crítica, é necessário, repensar questões teóricas e práticas, para que haja um aprendizado crítico (McLaren,1997, Magalhães, 2004 e Liberali, 2004) e que seja uma escolarização crítica e emancipadora (Giroux,1997). Para esses autores, a geração de um novo discurso possui um duplo propósito que, por um lado, pode analisar os fracassos e as deficiências da visão tradicional de ensino. Por outro lado, revelar novas possibilidades de repensar e organizar as experiências escolares.

Como podemos observar, inseparável das questões do contexto de reflexão crítica e da transformação, está a linguagem que é vista como um instrumento de reconstrução e transformação. Por ela e nela que o homem constitui-se nas práticas sociais. Magalhães (2004) diz que, dentro do contexto escolar, é a linguagem que propicia as escolhas feitas pelos professores, ou seja, é a ferramenta necessária para a compreensão e transformação dos contextos escolares. Compreender a linguagem, como propiciadora de uma análise crítica nos contextos de formação profissional significa colaborar para que tal profissional seja capaz de

descrever, analisar e interpretar a própria prática, aproximando-o de um espaço para desconstrução de suas ações com a possibilidade de reconstrução.

Dessa forma, questões como esta vêm mostrando a grande necessidade de mudanças na teoria educacional. Segundo Magalhães (2004), para que os profissionais da educação constituam-se criticamente, é necessário que nos contextos de formação haja espaço para a apropriação de novos discursos que os levem a repensar sobre sua prática com base na dialética entre teoria e prática. Assim, segundo a autora:

É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido, sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que a reflexão e crítica tenham lugar. (Magalhães, 2004, p.70)

Nesse sentido, o objetivo de formar o professor como educador reflexivo é de prepará-lo para questões da vida real, de repensar sua linguagem, levando-o a repensar suas representações do que é ensinar e aprender. Nas palavras de Magalhães (2004, p.60) isso significa levá-lo a *compreender a escola como um espaço cultural, social e político e não apenas um local de transmissão de conhecimento neutro e desvinculado do contexto de ação*.

Ainda nessa linha de repensar a linguagem tradicional da escola, para Freire (1996), ensinar não se reduz à transmissão de conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo como se conhecimento fosse algo a ser consumido, mas vai muito além disso, ensinar é construir conhecimento e envolver os alunos nessa construção. O autor vê o professor crítico, como um ser predisposto à mudança.

Liberali (2008, p.38) embasada na reflexão crítica freiriana, refere que *a reflexão crítica implica na transformação da ação* e, por isso, seria uma transformação social. Também nas palavras da autora, *não basta criticar a realidade, mas mudá-la, uma vez que individuo e sociedade são realidades indissociáveis*.

Ao considerar que ensinar é uma prática muito complexa, entre outros autores, Magalhães (2004) também aponta o instável contexto de trabalho do professor. As razões para explicar esse quadro considerado tão complexo envolvem questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimento, bem como o que significa ensinar e aprender em

determinados contextos, envolve, também, o papel do professor e o do aluno e ,ainda, os discursos desacreditados marcados no contexto escolar, além das diferenças culturais e sociais nos distintos contextos.

Ainda de acordo com a mesma autora, além dessas questões, existem outros fatores que dificultam a introdução de mudanças no contexto escolar, como por exemplo, a imposição de reformas sob pressão de uma implementação rápida e sem apoio teórico; a exigência imediata do uso da tecnologia; o complexo contexto da comunidade escolar; a falta de interesse dos alunos, que muitas vezes, se dá pela forma como os conteúdos lhes são oferecidos bem como o grande número de alunos em uma mesma sala; a violência somada ao salário que torna o professor pouco motivado para trabalhar em um contexto tão fragmentado.

Por sua vez, Pérez Gomez (1995) afirma que na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações pelas quais ele não encontra respostas pré-elaboradas. Em suas palavras:

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de realidade educativa. (Pérez Gomez, 1995, p.110)

Fica certo que não existe um conhecimento profissional para cada situação problemática decorrente na sala de aula, ou seja, não há uma única solução. Para o autor, o profissional competente deve refletir na sua ação para que, assim, em ele arrisque, experimente, corrija e invente por meio do diálogo que estabelece com essa nova realidade indo além de regras científicas estabelecidas.

Para que haja uma mudança, Maclaren (1997) e Giroux (1997) acreditam que os contextos de formação precisam oferecer espaço para que os professores possam redefinir seus papéis como profissionais críticos e intelectuais, capazes de formar alunos engajados na sociedade a qual pertencem.

Nóvoa (1995, p.30), também, observa que a mudança educacional depende dos professores, de sua formação e, conseqüentemente, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Segundo ele, para que essa transformação no campo educacional dê espaço a uma *nova cultura de formação de professores*, é necessário que se faça *um esforço de troca e de*

partilha de experiências de formação realizada pelas escolas e pelas instituições de ensino superior.

Outro autor que possui grande importância para esse quadro de reflexão pelo qual estamos falando é John Dewey. Em seus estudos, Dewey (1959) defende a importância do pensamento reflexivo estabelecendo o contraste entre uma ação rotineira (aquela ocorrida diariamente no dia a dia das pessoas) e uma ação reflexiva (sequência de idéias interconectadas de modo que a primeira dê continuidade para uma próxima, até que se chegue a uma conclusão).

Dessa forma, Dewey diz que:

a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas 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 que se refere. As partes sucessivas do pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vem confusamente. (Dewey (1933/1959, p.14)

Assim, para o autor, pensar reflexivamente significa dar atenção especial a um determinado assunto, como sendo uma consequência e não uma sequência de ideias desordenadas. Podemos dizer, então, que, voltar o pensamento para o fato ou acontecimento remete à reflexão, como consequência de uma ação observada, cujo objetivo final é o de futura transformação.

Para Giroux (1997, p.40) *as escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam, tanto teóricos como praticantes que possam combinar teoria, imaginação e técnicas.* O autor sugere ainda que os sistemas escolares públicos cortem suas relações com instituições que focam o treinamento de professores, formando, apenas, técnicos. Para ele, é necessário, também, que os professores se esforcem para compreender os motivos pelos quais os levam a pensar e agir de uma determinada maneira que se interroguem criticamente que se unam aos outros professores para desenvolverem novas formas de relações sociais que visem tanto ao ensino como à organização escolar.

Para o autor, a soma de todos esses fatores significa ensinar os estudantes *a pensarem criticamente, a aprenderem, como afirmar suas próprias experiências e a compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa.* (Giroux, 1997, p.41)

Também com grande contribuição para educação, Schon (1995), dentro de uma reflexão técnica e prática, aborda a crise de confiança no conhecimento profissional, percebendo o distanciamento entre teoria e prática

Schon (1995), apoiado nos pressupostos de Dewey (1959), preocupou-se em ligar o conceito de reflexão na ação, abordando a importante questão da crise de confiança no conhecimento profissional e a busca de uma nova epistemologia dessa prática. Na educação, esta crise centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação, tanto dos professores como dos alunos.

De acordo com o autor, o professor possui um conhecimento que foi adquirido por meio de sua prática e utiliza na solução de questões diversas, muitas vezes, complexas e imprevisíveis. Para Schon (1995) esse saber agir profissional pode levar à reconstrução do saber. O autor caracteriza o bom profissional com base na combinação entre ciência, técnica e arte. Assim, esta interação possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. Também para Alarcão (1996), esse tipo de conhecimento manifesta-se na resolução de uma tarefa que envolve uma série de estratégias não planejadas e sem qualquer reflexão prévia.

Schon (1995) propôs alguns conceitos de grande importância no campo do pensamento reflexivo. Para o autor, a *reflexão na ação* é um processo que ocorre durante a própria prática e no seu decorrer, ela sofre reformulações. Esse tipo de reflexão ocorre, por exemplo, em uma situação de ação em que o professor ao perceber que seus objetivos podem não ser alcançados, muda o percurso, ou seja, ele reflete ao mesmo tempo em que realiza sua prática.

Outro conceito denominado pelo autor como *reflexão sobre a ação* verifica-se depois do acontecimento. Essa noção implica o distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão para olhá-la de longe. Esta atitude permite ao professor perceber melhor o que aconteceu em determinada situação, e como ele a resolveu.

Finalmente, a *reflexão sobre a reflexão na ação* ocorre no momento em que o professor tenta compreender sua própria ação. Esta reflexão consiste em olhar, retrospectivamente, para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação e, assim, auxilia-o na escolha de suas ações futuras. O tipo de reflexão acontece quando um observador ou coordenador se estabelece um questionamento sobre cada ação transcorrida em sala de aula, em busca compreender problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e tenta colaborar com ações de melhoria.

Um pouco mais além, com a preocupação a respeito da transformação social que a reflexão poderia proporcionar no campo educacional, autores como Kemmis (1987) defendem uma perspectiva emancipatória dos professores com base no entendimento do conceito de reflexão crítica.

O autor discute a reflexão crítica em busca de novas possibilidades de ação prática, já que o foco é o sujeito na ação como participante da atividade social, na história da situação, em um processo de autoavaliação, posicionando-se diante das diversas questões.

Ao discutir o uso da reflexão crítica no âmbito escolar em relação a seu aperfeiçoamento e à formação pessoal, Kemmis (1987) destaca a importância de se formar uma comunidade crítica envolvida por sujeitos que pesquisem e questionem o projeto educacional da escola, assumindo uma postura crítica e reflexiva. Isto quer dizer que a reflexão crítica envolve a capacidade de analisar e desafiar as estruturas institucionais de uma maneira crítica.

Assim sendo, a reflexão crítica consiste na busca de reinterpretação de nossa história enfatizando o resgate crítico dos processos de autoformação e construção social que nos levam a assumir e defender determinadas posturas e ideias e, ao mesmo tempo, relaciona-se à reinterpretação de sistemas e instituições educacionais onde trabalhamos, dando ênfase às estruturas e contradições sociais e institucionais que incluem a interação social no ambiente escolar.

Aprofundado a discussão, Smyth (1992) também discorre sobre a reflexão crítica para o ensino e a formação de professores. O autor cita que esta precisa ser vista à luz de contextos mais amplos, ou seja, a consciência sobre os processos que orientam suas práticas pedagógicas diárias deve estar relacionada com as realidades sociais e políticas em que elas estão inseridas.

As quatro formas de ações reflexivas críticas constituem-se em instrumentos do processo reflexivo e têm como objetivo auxiliar os envolvidos (no caso desta pesquisa, professora-participante e professora-pesquisadora), por meio das sessões reflexivas a organizar seus discursos, possibilitando proporcionar oportunidades para a reflexão crítica. Para isso, retomamos, resumidamente, os quatro movimentos da reflexão crítica, propostos por Smyth (1992) e discutidos por Liberali (2004;2008) com base nos postulados de Freire (1970), entendendo-os, como instrumentos necessários para quaisquer ações formadoras que visem à pedagogia crítica

Descrever: (o que faço?) é uma análise de fatos no contexto da prática, está ligado à descrição da própria ação. É dar voz às ações dos praticantes, como ponto de partida para a reflexão. Descrever pode romper o mero intelectualismo e dá voz às ações dos praticantes, como o ponto de partida para a reflexão (Liberali, 2004), evidenciando o que está por trás de cada uma das ações, abrindo portas para o informar.

Informar (qual é o significado das minhas ações?). Princípios do professor (conscientemente ou não) que informam sua prática. Informar permite resgatar o entendimento das teorias presentes em sua prática.

Confrontar (A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?), envolve buscar as inconsistências da prática, ou seja, questionamento das teorias e as contradições que permeiam sua prática.

Reconstruir (como agir de forma diferente?) é relacionado à proposta de emancipação do professor, isto é, significa reconhecer que as práticas acadêmicas não são imutáveis. É o processo pelo qual o professor passa a tomar suas próprias decisões por meio da reconstrução de suas representações e ações.

As quatro formas de ação acima descritas são consideradas instrumentos do processo reflexivo e têm como objetivo possibilitar a organização do discurso voltado para uma reflexão crítica. Assim, para esta pesquisa, os momentos considerados propícios para que essas ações pudessem ser desenvolvidas, foram as sessões reflexivas que de acordo com Magalhães (2004, p.82) são uma nova organização discursiva que se iniciou por meio na *necessidade de propiciar contextos, para a formação de um educador reflexivo informado em uma prática crítica*.

Podemos concluir que a prática reflexiva é o caminho que oferece novas possibilidades de ação, é o momento pelo qual o profissional reflete sobre aceitar o estado de incerteza e de insegurança, ou se está aberto a novas hipóteses que podem levá-los a novos resultados e, ainda, quem sabe, novas soluções. Porém, nesse caminho de novas tomadas de decisões que podem levar a uma mudança de prática, para alguns professores, pode ser muito difícil, porque ele é desafiador e não permite acomodação.

Como diz Freire (1996, p.79), *mudar é difícil, mas é possível*. Assim como o pensamento vygotskyano de que somos sujeitos da história, Freire (1996/2005) também define o homem como um ser sócio-histórico-cultural e que por isso, temos papel no mundo que não é só o de quem constata o que ocorre, mas também, o de quem intervém, como sujeito de ocorrências. Somos capazes de intervir na realidade de forma a melhorá-la. Por isso, o autor fala da capacidade de aprender, não apenas para se adaptar no mundo, sobretudo, de transformar a realidade.

Dessa forma, entendemos que refletir criticamente não é um processo fácil e de curta duração de tempo, mas, sim, árduo e longo, mas acreditamos que esse seja um único caminho de oportunidades de desenvolvimento pelo qual nos tornamos profissionais mais conscientes e consequentemente, melhores.

Apresentadas as teorias que tratam da ação reflexiva e reflexiva crítica, para a conclusão deste tópico, retomamos um dos temas deste trabalho (a prescrição e sua realização) por considerarmos que o professor precisa refletir criticamente sobre as prescrições (neste caso, o material prescrito), uma vez que estas servem como instrumento norteador de suas ações. Por isso, é necessário que ele as interprete criticamente, observando seu objetivo, o tipo de linguagem que as permeia, bem como a teoria de ensino-aprendizagem que está por trás, perceba a relevância dos conteúdos e temas propostos e tente relacioná-los com sua realidade escolar para que o material prescrito não seja visto apenas como algo a ser “dado” aos alunos, mas, sim, como algo que orienta suas ações em sala de aula.

Tendo apresentado e discutido os pressupostos teóricos que alicerçam esta dissertação, passamos agora a discorrer sobre a metodologia de pesquisa que acreditamos ser coerente com o objetivo do presente trabalho.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, primeiro, apresentaremos a escolha teórica referente à metodologia de pesquisa; em segundo lugar, o contexto de pesquisa e seus participantes, em seguida os procedimentos de geração de dados e, finalmente, apresentarei as categorias de análise e interpretação dos dados.

2.1 A pesquisa crítica de colaboração

Este trabalho foi desenvolvido com a concepção qualitativa de fazer pesquisa. Conforme Minayo (1994), ela preocupa-se com o mundo dos significados das ações e relações humanas, ou seja, com um nível da realidade que não pode ser quantificado.

Partindo, assim, de uma perspectiva de análise qualitativa, esta pesquisa foi conduzida com uma base crítica de colaboração (PCCol) que, segundo Magalhães (2007), é um novo modo de intervir na prática, dando aos participantes que antes eram somente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento. Nesse sentido todos os participantes estão envolvidos de forma que negociem suas agendas na construção do conhecimento e possibilitem a reflexão sobre suas ações. Assim, a autora afirma que:

O papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, tampouco é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. (Magalhães, 1994, p.72)

Nesse sentido pressupõe que todos os participantes tenham voz e vez para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros e ao de si próprio, em um ambiente de negociação e colaboração, para que possam discutir criticamente sobre o que está sendo citado (Magalhães, 2004).

Ainda para Magalhães (2007), a pesquisa colaborativa é um método de pesquisa intervencionista e tem como objetivo dar a todos os participantes meios de responder

eficazmente os problemas dos contextos particulares das atividades em foco, bem como as ações transformadoras.

É importante dizer, também, que a PCCol é uma pesquisa desenvolvida de maneira colaborativa que se distingue de uma base de cooperação, tão pouco como igualdade de participação, mas, sim, como igual possibilidade de negociação no qual a diversidade de conhecimentos, de formação, de tempo disponível leva à diversidade de atuação na pesquisa tornando um processo, muitas vezes, não linear.

Nesse quadro de colaboração, há um conceito fundamental: a reflexão crítica. Esse tipo de reflexão parte de profissionais que se preocupam com as implicações éticas e morais de suas ações (Liberali, 2004). Esses profissionais são orientados, por meio da reflexão crítica a questionar os sentidos e significados de suas escolhas e atitudes. Magalhães (2004) relaciona essa questão diretamente à linguagem e a vê como possibilitadora da constituição de profissionais críticos e reflexivos, pois é com a linguagem que eles são capazes de descrever, analisar e interpretar suas próprias práticas, proporcionado assim, espaços para desconstrução de ações.

Assim sendo, a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) é uma pesquisa de intervenção no contexto escolar, a fim de propiciar questionamentos que possibilitem aos participantes refletir criticamente sobre suas práticas, podendo transformar os contextos em que estão inseridos, por meio de um diálogo que se organiza argumentativamente, no caso desta pesquisa, a sessão reflexiva (Smith,1992), Liberali, 2004;2008).

Isso posto, consideramos adequada a escolha desse tipo de metodologia já que esta pesquisa visa a investigar a compreensão de uma professora de inglês sobre o material prescrito por meio do modo, como ela o realiza em sala de aula e com base nisso, possamos juntas (professora-participante e professora-pesquisadora) interagir em um espaço de colaboração crítica, a fim de proporcionar reflexões que visem à transformação e reconstrução de nossas práticas.

2.2 Contexto da pesquisa

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida, pertence à rede estadual de ensino e localiza-se na região do ABCD paulista, no município de Diadema – SP. A escola está inserida em um

bairro residencial e apresenta característica particular, pois os alunos são de contextos socioeconômicos diferentes, vindos de bairros periféricos de classe menos favorecidas, especificamente, favelas.

Há famílias estruturadas, mas também existem as mais diversas formações familiares, como por exemplo, famílias formadas exclusivamente pela mãe que é a mantenedora do lar. Em razão disso, ela precisa se ausentar para o trabalho, e seus filhos acabam ficando sozinhos em casa, muitas vezes, tendo de cuidar das atividades domésticas ou esses filhos por estarem sozinhos passam boa parte de seu tempo (antes ou depois da escola) na rua. Há também famílias formadas por tios que são responsáveis pelos jovens e outras que se responsabilizam por jovens não familiares, pois o restante da família está no Norte e Nordeste.

O bairro tem boa infraestrutura. Possui saneamento básico, energia elétrica e pavimentação e conta ainda com alguns serviços essenciais, tais como: posto de saúde, polícia, correios, centro comercial, creches, escolas de educação infantil, fundamental e médio, bem como biblioteca pública e quadra para esportes.

A escola atende aproximadamente dois mil alunos entre o Ensino Fundamental ciclo II e o Ensino Médio, sendo o primeiro nos períodos da manhã e tarde, e o segundo nos períodos da manhã e noite. As salas de aula são numerosas com 40 a 45 alunos cada.

O corpo docente é formado por 35 professores efetivos e 45 Ofas (isto é, não efetivos). Todos lecionam nas disciplinas em que são formados e, entre eles, há um professor que tem o curso de Mestrado. Já o corpo administrativo e pedagógico é constituído por uma diretora, duas vice-diretoras, um secretário, três inspetoras, cinco agentes de organização e seis agentes de serviço.

Quanto ao espaço físico possui 17 salas, uma biblioteca, uma sala de informática (não atende à demanda), um laboratório de química (no momento está desativado), duas quadras poliesportivas, sendo uma delas, coberta além de um pátio grande e uma cantina.

2.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa a professora-participante, uma sala de aula (5ª série do ensino fundamental II – não focais) escolhida por ela e a professora-pesquisadora. Cada um deles será apresentado a seguir.

2.3.1 A professora-participante

Formada no curso de Letras, a professora-participante ministra aulas de inglês para o Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio no período da manhã; e de português para o Ensino Fundamental II no período da tarde, na mesma escola da rede pública estadual desde 2005, tempo este também de magistério.

Em relação a sua formação, como professora de inglês, antes da graduação, Ela cursou um ano de inglês em uma escola de idiomas e após a graduação fez o curso “Interaction Teachers” (on line) com duração de um ano e meio, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Apesar de assumir uma rotina estafante com um período integral de aulas, a professora-participante, também, está cursando Pedagogia (curso a distância com encontros mensais aos sábados) e Licenciatura em geociências e educação ambiental no período noturno.

Embora ministre aulas nas duas disciplinas (português e inglês), o foco desta pesquisa foi somente nas aulas de inglês. Para isso, precisávamos de uma turma em que as aulas de inglês pudessem ser gravadas. A escolha dessa turma foi concedida à professora-participante, como já foi citado acima, foi uma 5ª série do Ensino Fundamental II pertencente ao período da manhã.

Como o objetivo desta pesquisa foi estudar a relação do trabalho prescrito (caderno de inglês do professor) e realizado em sala de aula (ações do professor), não achamos necessário fazer a descrição da turma, embora a questão de ensino-aprendizagem seja de fundamental importância, o foco está na realização do trabalho prescrito, ou seja, nas ações do professor perante uma prescrição.

2.3.2 A professora-pesquisadora

Sou professora de inglês na rede pública estadual de São Paulo, desde 2001 e atuo, também, numa escola de idiomas desde 2007. Sou graduada no curso de Letras (português e inglês) em uma universidade do interior de São Paulo que cursei no período de 1998 a 2000. A escolha por esse curso ocorreu pelo gosto de aprender inglês. Desde os meus anos escolares eu sempre gostei dessa disciplina e, também, obtinha notas satisfatórias. Durante a faculdade, tive o

incentivo de uma professora de inglês (atualmente, coordenadora do curso de Letras), que sempre me aconselhava a dar continuidade a meus estudos.

Além disso, eu sonhava estudar em uma escola de idiomas, pois achava, o que aprendi na escola ou na faculdade não era o suficiente para ser uma boa professora de inglês, como sonhava ser. A oportunidade de aperfeiçoamento só veio após o término de minha graduação e da mudança do interior para a cidade de São Paulo , em 2001.

Como já foi dito, ao concluir minha graduação, mudei-me para a cidade de São Paulo, isso aconteceu porque sabia que nessa cidade, não teria oportunidade de emprego na área e, muito menos, a chance de continuar meus estudos.

Já na cidade de São Paulo, no mesmo ano, comecei a lecionar aulas de inglês em uma escola da rede pública e a partir daí matriculei-me em uma escola de idiomas. Após um ano de estudo, na escola onde eu trabalhava, vi um anúncio que oferecia cursos de formação contínua para professores de inglês da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, sem ônus financeiro aos participantes. Tais cursos foram criados mediante parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Cultura Inglesa de São Paulo. Foi então que comecei minha trajetória, passei pelo curso da Cultura Inglesa (no período de 3 anos) e em seguida fui para o curso *Reflexão Sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, com esse curso, dei continuidade ao curso de inglês da Cultura Inglesa durante mais 3 anos (anos pelos quais, também, obtive bolsa de estudo)..

Como já dito na introdução deste trabalho, o curso de reflexão trouxe muitos questionamentos sobre minha ação como professora de inglês, ele me fez enxergar o quanto eu precisava transformar minhas práticas. Então, minha ânsia em aprender para fazer melhor só aumentava. Mesmo, assim, o ponto de partida para meu ingresso no Mestrado foi, com certeza, uma conversa que aconteceu entre mim e uma professora do curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, em que ela sabiamente aconselhou-me e mostrou-me o caminho certo para a realização de meu sonho. O primeiro passo, então, seria o Mestrado e quem sabe um dia, o Doutorado.

Após isso, fui pensando em algo que, por meio do inglês, colaboraria para a educação, transformaria minha vida e, conseqüentemente, a vida de meu aluno. Assim, fui para o curso de

projetos de pesquisa oferecido também pela PUC/SP na COGEAE, em que elaborei meu pré-projeto que deu origem a esta pesquisa.

2.4 Instrumentos e coleta de dados

A seguir, os dados apresentados foram gerados entre os meses de março e novembro de 2008. É importante ressaltar que, nesse período, estava acontecendo a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, como já mencionado na introdução deste trabalho. Assim, durante 40 dias, entre os meses de fevereiro e março, foi desenvolvido também pela Secretaria da Educação, um jornal cujo, objetivo era rever alguns conteúdos até que chegassem os Cadernos do Professor que dariam sequência ao ano letivo.

Os dados coletados deram-se baseados em cinco aulas videogravadas e quatro sessões reflexivas audiogravadas que foram transcritas pela professora-pesquisadora para futura análise.

As aulas e as sessões reflexivas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, considerando o objetivo do trabalho e as perguntas de pesquisa. Não foi necessário fazê-lo muito detalhada, pois, segundo Marcuschi (2008), ela pode ser adaptada de acordo com suas necessidades. Assim, o nível de detalhes da transcrição depende do objetivo do trabalho. No que diz respeito às siglas usadas nas transcrições temos: PA que se refere à professora-participante (aulas) e alunos quando o turno referia-se as falas dos próprios alunos; PE para professora-pesquisadora e, novamente, PA para a professora-participante (sessões reflexivas) Quanto aos turnos foram numerados, a fim de que se possa fazer referência à análise de maneira mais clara. Já para o destaque dos excertos, o recurso *itálico* foi utilizado para melhor marcar os grupos de excertos de cada exemplo e o **negrito** para melhor destacar os termos que nos chamaram mais à atenção.

No que diz respeito à forma de coleta dos dados, as gravações das aulas foram necessárias, pois, por meio delas tentaríamos compreender melhor, como a professora-participante relacionava o material prescrito às suas ações em sala de aula de inglês, já as gravações das sessões reflexivas tinham como objetivo proporcionar espaço para possíveis ressignificações das concepções da professora-participante a respeito de sua prática.

Os dados do quadro abaixo mostram a fonte de coleta, datas e objetivos de cada uma das aulas e das sessões reflexivas que serão descritas e comentadas a seguir.

Quadro 1 - Resumo da coleta de dados

FONTE DE COLETA	DATA	OBJETIVOS
1ª aula (videogravada)	30/05/2008	Levantar dados sobre como a professora realiza as prescrições na aula de LE
2ª aula (videogravada)	04/06/2008	Levantar dados (continuação da 1ª aula)
1ª SR (audiogravada)	10/06/2008	Retomar as ações da 1ª aula
3ª aula (videogravada)	03/09/2008	Levantar dados sobre como a professora realiza as prescrições na aula de LE
2ª SR (audiogravada)	09/09/2008	Retomar as ações da 2ª aula
4ª aula (videogravada)	08/10/2008	Levantar dados que apontem uma mudança ou não, após as sessões reflexivas das ações da professora-participante, perante o material prescrito.
5ª aula (videogravada)	10/10/2008	Levantar dados que apontem uma mudança ou não, após as sessões reflexivas das ações da professora-participante, perante o material prescrito (continuação da 4ª aula).
3ª SR (audiogravada)	21/10/2008	Retomar as aulas e Srs buscando apontar pontos a serem melhorados.
4ª SR (audiogravada)	18/11/2008	Último encontro para reflexão dos pontos abordados durante todo o período de coleta, na tentativa de entender se houve ou não mudança de prática.

Fonte: dados da professora-pesquisadora

Na tentativa de melhor alcançar os objetivos propostos, ficou combinado entre a orientadora e a professora-pesquisadora que as sessões reflexivas fossem feitas em curto espaço de tempo, após a gravação das aulas, pois, mesmo com a transcrição em mãos, achamos importante que não passasse tanto tempo entre a gravação das aulas e a sessão reflexiva referente a elas, para que, assim, as aulas estivessem bem claras na memória das participantes da pesquisa.

Para isso, conforme podemos ver no Quadro 1 a sequência em que os dados foram gerados, mostra que a cada gravação de duas aulas, uma sessão reflexiva foi feita, com exceção da 3ª aula que foi gravada individualmente, porque no horário de sua próxima aula aconteceria

um evento comemorativo na escola. Por isso, não foi possível realizar a coleta na forma sugerida. Assim, a aula ficou individual, ou seja, não foi possível obter a sequência daquela matéria. Como acabamos de afirmar, cinco aulas foram videogravadas; no entanto, os dados da aula 3 não foram analisados porque vimos que nela a professora-participante não usou o material prescrito, o que não nos permitiu fazer relação entre este e seu desenvolvimento.

O quadro nos mostra, também, o longo espaço de tempo entre as duas primeiras aulas e a terceira aula que deu-se pelo fato de, na época, ter acontecido uma greve entre os professores da rede pública estadual, seguida de recesso escolar e Conselho de Classe, além de excursões promovidas pela Unidade Escolar, bem como a emenda de feriados. Em razão disso, a 3ª aula e a segunda sessão reflexiva só puderam ter sido gravadas já no 3º bimestre.

A seguir, descrevemos cada uma das situações de coleta.

2.4.1 Aulas

A gravação das aulas foi negociada entre a professora-participante e a professora-pesquisadora, conforme horário das aulas da série escolhida.

A seguir, apresentamos a seguir um pequeno resumo das aulas, a fim de situar a coleta de dados. (os dados completos estão nos anexos). Conforme já dito, os alunos não tinham o material, então, para as duas primeiras aulas a professora-participante usou cópias xerocopiadas do material do professor (Cadernos de Inglês do Professor), já para as outras 3 aulas não havia cópia.

- **Primeira aula:** esta aula foi gravada em 30/05/2008 (anexo CD) e pertencia ao 2º bimestre. Na sala, havia a professora-participante e, aproximadamente, 38 alunos que estavam dispostos em fileiras individuais. No início a professora-participante explicou aos alunos o motivo da presença da professora-pesquisadora com uma câmera em um pedestal, localizado no fundo da sala de aula. A professora-pesquisadora falou brevemente sobre seu projeto e lhes informou que estaria presente em algumas aulas que o foco não seria os alunos, mas, sim, a professora-participante e o material prescrito.

A aula durou de 45 minutos, seu tema constou dos cumprimentos em inglês, os recursos utilizados foram lousa, giz e uma folha xerocopiada com exercícios do Caderno de Inglês do

Professor. O assunto fazia parte do caderno referente ao 1º bimestre (advindo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo), e apenas alguns alunos tinham a folha xerocopiada.

A professora-participante iniciou a aula com a correção de um exercício que foi dado, como tarefa para casa. Em seguida, ela acrescentou outros exercícios referentes ao tema cumprimentos e depois retornou a folhinha xerocopiada para realizar outros exercícios propostos no material prescrito.

Após o desenvolvimento de tais exercícios, já quase no final da aula, a professora-participante passou como tarefa para casa, um diálogo que os alunos deveriam usar os cumprimentos de chegada e saída, vistos em sala de aula.

Segunda aula: esta aula foi gravada em 04/06/2008 (anexo CD), seu conteúdo foi a continuação da primeira aula, na qual a professora-participante retomou o assunto (os cumprimentos e despedidas em inglês). A professora-participante, assim como na aula anterior, desenvolveu alguns exercícios do material prescrito, acrescentou novos cumprimentos, pulou um exercício que foi retomado no final da aula, para ser feito como lição de casa. O tempo de duração da aula foi de 40 minutos e, desta vez, ela trouxe consigo um CD player, além do aparelho, utilizou ainda os mesmos recursos mencionados na descrição da primeira aula.

Depois disso, escreveu na lousa uma música que falava dos cumprimentos em inglês. Esta música continha lacunas para que os alunos completassem conforme ela era tocada. No final, a professora-participante passou aos alunos a tarefa para casa já mencionada.

Terceira aula: esta aula gravada, foi realizada em 03/09/2008 (anexo tal) e durou 40 minutos, porque a professora-participante novamente se atrasou para chegar até à sala (ela justificou a distância que há entre uma sala e outra, e que, às vezes, precisa buscar material na sala). Para essa aula, os alunos não tinham material xerocopiado como nas aulas anteriores. Percebemos que o tema desenvolvido (números de 20 a 100 em inglês) não pertencia ao Caderno de Inglês do Professor, Para o desenvolvimento da aula, ela escreveu os numerais na lousa por extenso e os pronunciou em inglês.

Como finalização, a professora-participante passou uma lição de casa.

Quarta aula: esta aula foi realizada em 08/10/2008 (anexo CD), o tempo de gravação foi de 40 minutos. Nela os alunos não tinham nenhum material de apoio, assim, a professora utilizou giz e lousa. Apesar de o bimestre vigente ser o 4º o conteúdo desenvolvido nesta aula foi embasado no Caderno de Inglês do Professor referente ao 2º bimestre.

Para esta aula, a professora-participante escolheu uma atividade opcional (ensinar o alfabeto em inglês) sugerida pelo material prescrito em que ela escreveu o alfabeto na lousa e, em seguida, convidou os alunos a repetirem seus sons em inglês. Como sua finalização, a docente solicitou aos alunos que soletrassem seus nomes sozinhos e depois que o fizessem com os colegas de classe.

Quinta aula: finalmente, a quinta aula foi gravada 10/10/2008 (anexo CD) durou 37 minutos, pois era semana do dia das crianças e foi encerrada, antes do horário normal porque os alunos iriam receber um lanche diferenciado e algumas lembrancinhas.

Quanto ao conteúdo, a continuação da quarta aula que foi novamente retirado e adaptado do Caderno de Inglês do Professor (2º bimestre), e os alunos continuavam sem material de apoio. A professora-participante iniciou a aula com o exercício 4 do material prescrito. Depois da sua resolução e correção, ela foi para o exercício 1 do mesmo material acrescentando uma questão complementar do exercício 4 e o pediu-o como lição de casa.

Como já foi dito, a aula terminou antes do horário normal por causa do dia das crianças. Como finalização a professora-participante escreveu na lousa “Happy Children’s Day” e, então, encerrou a aula com a entrega do lanche e das lembrancinhas aos alunos ainda na sala de aula.

Quadro 2: resumo dos conteúdos abordados nas aulas .

Aula	Recurso utilizado	Conteúdos abordados
1ª aula 30/05/2008	- lousa, giz e folha xerocopiada (copia do caderno do professor de inglês)..	- os cumprimentos e despedidas em inglês. Foco: ensinar aos alunos como cumprimentar e se despedir em inglês.
2ª aula 04/06/2008	- lousa, giz, CD player e continuação da folha xerocopiada na primeira aula.	- retomada dos cumprimentos e despedidas, acréscimo de outras questões relacionadas a eles com os pronomes: Mr, Mrs e Miss. Foco: Prática de perguntas e respostas em inglês relacionadas aos

		cumprimentos.
3ª aula 03/09/2008	- lousa, giz e partes do caderno de inglês do professor (alunos não tinham o material xerocopiado).	- números de 20 a 100. Foco: escrita e pronúncia dos numerais, praticados por meio de exercícios com equações matemáticas e uma cruzadinha.
4ª aula 08/10/2008	- lousa, giz e partes do caderno de inglês do professor (alunos não tinham o material xerocopiado)	- o alfabeto em inglês Foco: os alunos praticarem a soletração, para aprenderem a soletrar seus nomes em inglês.
5ª aula 10/10/2008	- lousa, giz e partes do caderno de inglês do professor (alunos não tinham o material xerocopiado)	- nomes estrangeiros e apelidos. Foco: fazer com que o aluno pesquise sobre a origem de seu nome e fale sobre seu apelido.

Fonte: dados da professora-pesquisadora

2.4.2 As sessões reflexivas

Além das aulas explicitadas, conforme já dito, os dados também foram coletados por meio das sessões reflexivas que surgiram da necessidade de espaços que possibilitassem uma organização discursiva com o objetivo de serem colocados pontos de vista relacionados às aulas e ao material prescrito.

A sessão reflexiva é uma nova organização discursiva que surgiu baseado na necessidade de propiciar contextos que colaborassem com a formação de profissionais críticos que refletissem sobre suas práticas (Magalhães, 2004, p.84). Nesse sentido, as sessões reflexivas conduzidas nessa pesquisa, tiveram como objetivo negociar e problematizar questões relativas ao material prescrito e sua realização proporcionou discussões sobre as implicações relacionadas à prática da professora-participante e possíveis ressignificações da sua prática.

As sessões reflexivas aconteceram na própria escola onde a professora-participante lecionava, por isso, a professora-pesquisadora propôs-se a ir até lá. É importante ressaltar, também, que não havia horários disponíveis para que esses encontros acontecessem, então, eles eram feitos durante os intervalos de um período de aula da professora-participante, durante alguns HTPCs e, ainda, no próprio horário de almoço da referida professora. Isso se dava pelo motivo da mesma ter dois cargos, como já foi mencionado na descrição da participante e ainda precisar se ocupar da faculdade que cursava durante a semana.

Apesar desses encontros terem sido em curtos espaços de tempo (de 20 a 30 minutos cada), eles tinham como objetivo final observar se as discussões realizadas nas sessões reflexivas contribuíram, ou não, para uma mudança na prática da professora-participante em relação às suas ações perante as prescrições.

As perguntas que nortearam minhas ações nas sessões reflexivas eram semiestruturadas por meio das questões da reflexão. A transcrição completa encontra-se no CD em anexo.

2.5 Procedimentos e categorias de análise dos dados

Nesta seção, encontram-se os procedimentos e as categorias que foram utilizados para análise linguística dos dados, com base no referencial teórico adotado neste estudo.

Como forma de melhor organizar a análise e interpretação dos dados, foi decidido que seria feita em duas partes, a primeira nas aulas escolhidas seguidas, dos procedimentos sugeridos pelo material prescrito; porém, quando não eram considerados necessários, traríamos somente os dados relacionados às aulas. Na segunda parte, encontra-se a análise das Sessões Reflexivas.

Além disso, é importante citar que alguns dos excertos referentes às aulas foram separados por reticências, para que não ficassem tão longos e uma forma que mostrassem só o que era necessário para a análise.

Abaixo, segue um quadro com o resumo dos procedimentos utilizados para a análise e interpretação dos dados.

Quadro 3– resumo dos procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Categorias de análise de dados	Categorias de interpretação
1) Como as ações da professora de inglês revelam suas concepções em relação ao material prescrito?	- videogravação de cinco aulas	- Prescrito e realizado: renormalizações e autoprescrições (Amigues, 2004 et al)	- As principais teorias de ensino-aprendizagem; - Linguagem; -Binômio: Trabalho prescrito e trabalho realizado; --Documentos oficiais

2- Como a Sessão Reflexiva possibilita a ressignificação das concepções da professora-participante?	- audiogravação de quatro sessões reflexivas	-Qualidade da interação: introdução de tópicos, tipos de perguntas e marcadores conversacionais (Marcuschi, 2008) - Ações reflexivas (Smyth, 1992); Liberali 2004;2008)	(PCN-LE – Brasil, 1998; São Paulo, 2008) - Saber local/global - Prática Reflexiva - As principais teorias de ensino-aprendizagem; - Linguagem; - Binômio: Trabalho prescrito e trabalho realizado; --Documentos oficiais (PCN-LE – Brasil, 1998; São Paulo, 2008) - Saber local/global - Prática Reflexiva
---	--	--	--

Fonte: dados da professora-pesquisadora

Passemos agora às categorias de análise de dados.

2.5.1 Prescrito e realizado

Com o objetivo de tentar responder a primeira pergunta de pesquisa analisamos como a professora-participante compreende o material prescrito e realiza-o em suas aulas de inglês. Estas categorias nos permitiram perceber, como a professora-participante estabelecia relações entre suas ações e o material. Assim sendo, o binômio trabalho prescrito e trabalho realizado, além de ser utilizado nessa pesquisa, como interpretação dos dados, também tem função de categoria de análise. Como discutido no capítulo teórico, foi possível fazer a relação entre a

prescrição e sua realização por meio de renormalizações e autoprescrições (Amigues, 2004) feitas pela professora-participante conforme, veremos na análise das aulas.

A seguir apresentamos um exemplo para melhor compreensão de tal procedimento, no qual mostra a análise da prática da professora-participante que se revela na aula 1, tomando como referência os procedimentos sugeridos pelo material prescrito.

Quadro 4 – Exemplo de análise: excerto aula 1

PA10: ...A letra a diz: “ *In your language, what do people say when they meet in formal situation?*” ***Então o que as pessoas dizem quando elas se encontram em situações formais, então como elas dizem em situações formais?*** ...

...

PA20 “...E aí, na letra B **a** pergunta é: *What do they say in informal situation?* ***Então, e nas situações informais. O que eles dizem em situações informais, o que que nós falamos quando encontramos nossos amigos?***”

No exemplo do quadro 4, as partes em negrito destacam os termos utilizados pela professora-participante no desenvolvimento da aula. Como podemos observar, a professora faz o uso de paráfrase em português.

Vejamos, agora, no quadro 5, o procedimento sugerido para a realização dessa atividade.

Quadro 5 – Exemplo de análise – excerto Caderno do Professor de LEM - Inglês 1º Bimestre (página 14)

Procedimentos: para iniciar a atividade, leia as perguntas para os alunos e peça que digam o que entendem. Ele, provavelmente vão reconhecer palavras transparentes (ou cognatas) como formal, informal, situations e talvez outras que já tenham visto fora da escola, tais como friends, people e language. Explique que meet é encontrar e say é dizer e veja se os alunos conseguem reconstruir o sentido das perguntas. Converse com a turma sobre as respostas que surgirem espontaneamente.

Nesse exemplo 5, as partes em negrito destacam os termos utilizados no material prescrito. Ao analisarmos essa relação de como a professora-participante realiza (quadro 4) o trabalho prescrito (quadro 5), podemos observar que a ela usa o material, mas o realiza de forma diferente. De acordo com Amigues (2004), isso indica uma autoprescrição, que é desencadeada, quando o docente retrabalha a prescrição, interpretando-a e desenvolvendo-a de maneira que considera mais eficaz.

2.5.2 Interações e ações reflexivas

Com o objetivo de tentar responder a segunda pergunta de pesquisa, analisamos a qualidade da interação e utilizamos como referencial teórico a Análise da Conversação, segundo Marcuschi (2008). O autor discute como tópicos, subtópicos, alternância de turnos e digressões, entre outros recursos, estruturam conversas. Nesta pesquisa, analisamos a qualidade da interação entre a professora-pesquisadora e a professora-participante, tomando como foco os tipos de perguntas que ocorrem e os marcadores conversacionais, pois entendemos que tais categorias nos permitem pesquisar como as professoras interagem e (re) constroem conhecimentos. Segundo o autor, as *perguntas* abertas têm como característica algum marcador do tipo: quem? qual? como? etc. e as fechadas que são do tipo sim ou não, e os *marcadores conversacionais* que funcionam como elo entre as unidades comunicativas, podendo operar como iniciadores ou finalizadores de turno.

Também usamos, como categoria de análise para a segunda pergunta, as ações reflexivas de Smyth (1992) discutidas por Liberali (2004; 2008) que são: descrever, informar, confrontar e reconstruir que foram definidas no capítulo teórico desta pesquisa.

Tais categorias foram escolhidas, pois proporcionam, por meio de uma organização discursiva, momentos de construção e de colaboração entre as participantes da pesquisa com possíveis ressignificações.

A seguir, citamos um exemplo resumido de como procedemos a análise da qualidade da interação para responder a segunda pergunta de pesquisa.

Quadro 6 - Exemplo de análise – excerto Sessão Reflexiva 1

PE7: **Bom**, o assunto da aula foi você que escolheu? **Como** você fez?

PA8: O assunto tá no planejamento.

PE9: O da escola?

PA10: Isso, **ele tá até um pouquinho atrasado por conta dos 42 dias do reforço** então, na verdade esse assunto seria introduzido logo no início do ano, né? Que é a parte dos **greetings**, né? As questions, então geralmente eu começo com isso, com o alfabeto Com o **alfabeto**, os **números** e aí atrasou por isso quê...

Nesta parte da interação relacionada à sessão reflexiva 1, o termos em negrito destacados mostram o uso do marcador conversacional “*bom*” seguido de uma pergunta aberta iniciada pelo marcador “como” os quais demonstram ser uma estratégia da professora-pesquisadora para buscar esclarecimento a respeito do assunto inicialmente desenvolvido pela professora-participante na aula anteriormente dada

Conforme Marcuschi (2008), as *perguntas abertas* têm como característica algum marcador do tipo: quem? qual? como? entre outros e os *marcadores conversacionais* funcionam como elo entre as unidades comunicativas, podendo operar como iniciadores ou finalizadores de turno. Essas categorias nos permitem pesquisar como as professoras interagem e (re) constroem conhecimentos. Vemos também nesse exemplo que, a professora-participante, em sua resposta, descreveu o que aconteceu e essa ação, segundo Smyth (1992), dá voz às ações dos praticantes, abrindo espaço para a discussão, como um ponto de partida para a reflexão.

2.6 Credibilidade da pesquisa

A credibilidade deste estudo é garantida pelas discussões realizadas durante os Seminários de Orientação, com o grupo de pesquisa ILCAE, bem como nas orientações individuais com a professora orientadora que permitiram rever questões que surgiam no decorrer da pesquisa. O presente trabalho, também, foi apresentado e debatido em simpósios e sessões de pôsteres nos seguintes eventos: 1º SIAC – Simpósio Ação Cidadã Colaboração e Criatividade na Ação Social, 2007; 4º FÓRUM LACE (Linguagem e Atividade em Contexto Escolar), 2008; 8º FÓRUM ILCAE – “Ensino de Alunos com Necessidades Especiais”; II CLAFLP – II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2009 e no 17º INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2009.

Este capítulo discutiu a metodologia de pesquisa, percorrendo sobre o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos usados para a análise de dados. Nele foi apresentado, também, os quadros de categorias de análise e interpretação dos dados. O capítulo a seguir abordará a análise e discussão dos dados

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e a discussão dos dados que têm como suporte os referenciais teóricos apresentados no capítulo 1. A análise é organizada em duas partes: na primeira, analisamos quatro das cinco aulas gravadas e as partes do material prescrito utilizadas pela professora-participante, apoiando-nos na categoria de trabalho prescrito e trabalho realizado (Amigues, 2004).

Nesta primeira parte da análise, temos como objetivo responder à pergunta de pesquisa 1:

- Como as ações da professora de inglês revelam suas concepções em relação ao material prescrito?

Na segunda parte, analisamos as Sessões Reflexivas, tendo como referencial para análise os conceitos de interação (Marcuschi, 2008) e Ações Reflexivas (Smyth, 1992) discutidas por Liberali (2004; 2008). Com isso, pretendemos responder à pergunta de pesquisa 2:

- Como a Sessão Reflexiva possibilita a resignificação das concepções da professora-participante?

Iniciamos agora a análise da prática que se revela nas aulas da professora-participante tomando como referência os procedimentos sugeridos pelo material prescrito. Tal metodologia nos permitiu fazer a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

3.1 Análise das aulas

Antes de iniciarmos a análise, é importante lembrar que, como já mencionado na Metodologia, no ano em que os dados para esta pesquisa foram coletados, a implementação da Proposta Curricular estava sendo iniciada e, por essa razão, os alunos não recebiam ainda os cadernos do Estado. Como consequência, nas duas primeiras aulas, alguns alunos tinham uma cópia do material feita anteriormente, mediante solicitação da professora; já para as três últimas aulas, os alunos não tinham qualquer tipo de material de apoio, fato este que não podemos

desconsiderar, pois, embora seja um fator externo, pode influenciar consideravelmente o trabalho do professor ao desenvolver suas aulas (Lousada, 2004).

Exemplo 1 – Aula 1 (30/05/2008)

PA10: ...A letra a diz: “ *In your language, what do people say when they meet in formal situation?*” **Então o que as pessoas dizem quando elas se encontram em situações formais**, então como elas dizem em situações formais? ...

...

PA20 “...E aí, na letra B a pergunta é: *What do they say in informal situation?* Então, e nas situações informais. **O que eles dizem em situações informais**, o que que nós falamos quando encontramos nossos amigos?”

Como podemos observar nos dois turnos do exemplo 1, a professora faz o uso de paráfrase em português. Para melhor analisarmos tais excertos, recorreremos, agora, ao procedimento sugerido para essa atividade realizada no exemplo 1.

Exemplo 2 - Caderno do Professor de LEM - Inglês 1º Bimestre (página 14)

Procedimentos: para iniciar a atividade, leia as perguntas para os alunos e peça que digam o que entendem. Ele, provavelmente vão reconhecer palavras transparentes (ou cognatas) como formal, informal, situations e talvez outras que já tenham visto fora da escola, tais como friends, people e language. Explique que meet é encontrar e say é dizer e veja se os alunos conseguem reconstruir o sentido das perguntas. Converse com a turma sobre as respostas que surgirem espontaneamente.

Ao olharmos para o procedimento do exemplo 2, vemos que as instruções sugerem a leitura das perguntas que compõem o exercício do material prescrito de modo que esta permita aos alunos que digam aquilo que entenderam, bem como o reconhecimento de palavras cognatas que podem facilitar o entendimento do texto (neste caso, as perguntas). Além disso, a sugestão de explicar aos alunos o significado dos verbos *encontrar* e *dizer* é levá-los a reconstruir o sentido das perguntas.

De fato, vemos que a professora-participante lê os enunciados conforme sugerido no Caderno do Professor de LEM – Inglês (2008), no entanto, ela não dá espaço para os alunos dizerem o que entenderam com base nas de palavras já vistas. Podemos considerar que sua

prática gerou uma adaptação do material prescrito, pois como vemos a professora-participante modifica o procedimento de desenvolvimento da atividade proposta. A adaptação do prescrito parece demonstrar que sua visão de ensino aprendizagem de inglês deve privilegiar a necessidade dos alunos compreenderem tudo que está escrito em inglês. Essa perspectiva aponta, também, que a prescrição é vista pela professora de uma maneira mais particular, pois vemos que ela usou o material, mas utilizou-o de maneira diferenciada. Esse fazer diferente, segundo os conceitos de Amigues (2004), indica uma autoprescrição que é desencadeada, quando o docente retrabalha a prescrição, interpretando-a e desenvolvendo-a de maneira que considera mais eficaz. Sabemos que isso é frequente e pode ser, na maioria dos casos, desejável, desde que seja feito baseado em um processo reflexivo crítico que considere a relação entre o prescrito e as condições concretas de uma situação de ensino.

Segue abaixo outro exemplo semelhante ao primeiro, mas desta vez, a leitura é seguida de tradução.

Exemplo 3 - Aula 1 (30/05/2008)

*PA93: good bye e tchau, certo? Em inglês, letra “a” When you meet people you can say... **Quando você encontra as pessoas você pode dizer** (pausa) o quê?*

...

*PA114: Hello, isso! Ok? Então essa é a letra “a” quando nós “se” encontramos. Letra “b” when you leave a place you can say, **quando você deixa o lugar você pode dizer**, nós podemos dizer o que (pausa).*

Além do uso de paráfrase, como já vimos no exemplo 1, a professora-participante também fez tradução, como vemos no exemplo 3. Para melhor fazermos a relação entre prescrito e realizado, recorreremos novamente ao procedimento relacionado a tal atividade.

Exemplo 4 – Caderno do Professor de LEM - Inglês (página 14)

*Procedimentos: **pergunte para a turma se eles sabem alguma forma de cumprimento ou de despedida em inglês. Acolha as respostas e escreva-as na lousa. Convide-os a participarem** mesmo que não tenham muita segurança em*

*relação à pronúncia. **Leia os cumprimentos e despedidas** no item 2 e **convide os alunos a repetirem** para que se sintam à vontade com a pronúncia...*

A alteração feita mostra novamente que houve uma mudança no procedimento sugerido pelo material prescrito no momento em que a professora-participante demonstra mais uma vez a necessidade de recorrer ao português para explicar o conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula. Já no material, a prescrição (exemplo 4) parece levar em consideração a experiência do aluno quanto ao nível de formalidade dos cumprimentos, podendo ser percebido por meio de seu conhecimento de mundo que conforme os PCN- LE (1998, p.30 e 71), esse tipo de conhecimento revela as experiências que a pessoa já teve em sua vida. Para esse documento, o espaço dado ao aluno para falar sobre o que já conhece, é uma forma de facilitar, o seu aprendizado e, assim, contribuir no engajamento discursivo pelo qual ele envolve a si e aos outros no discurso.

Vemos, então, que não houve espaço para isso acontecer, É importante dizer aqui, que parafrasear em português e traduzir são estratégias, muitas vezes, necessárias, mas que deveriam ser objeto de reflexão, ou seja, é desejável que o professor pense criticamente sobre suas ações a fim de decidir quando uma ação é adequada. Segundo os procedimentos, a tradução, por exemplo, não tem espaço..

Além disso, conforme é indicado no Caderno do Professor de LEM – Inglês (São Paulo, 2008, p.8), nesta fase de primeiros contatos com a Língua Inglesa, o aprendizado ocorre quando os alunos conseguem construir sentidos apoiados em esquemas interpretativos que são desenvolvidos com base em tarefas, nas quais os aprendizes se envolvem na construção e negociação do sentido com ênfase na compreensão.

Assim sendo, este material oferece situações de aprendizagem nas quais os alunos não precisam saber a tradução ou significado de palavra por palavra para compreendê-las, mas, sim, situações que propiciem a construção do significado por meio da familiarização da Língua Inglesa de forma contextualizada.

O mesmo processo de paráfrase e a tradução discutidos há pouco na aula 1 também aconteceram na aula 2 (turno PA10) e na aula 5 (turnos PA35, PA37, PA39 e 40)¹⁰.

¹⁰ A fim de evitar repetição somente apresentamos a análise dos exemplos que se mostraram mais relevantes. Portanto, outros exemplos semelhantes são apenas mencionados.

Outra autoprescrição que a docente apresentou foi manifestada na aula 1 em que após a socialização com o tema de *cumprimentos e despedidas*, de acordo com o material prescrito, a professora deveria passar para o próximo exercício. No entanto, ela optou por acrescentar dois outros exercícios que não constavam no material, como podemos ver a seguir:

Exemplo 5 – Aula 1 (30/05/2008)

PA23: ... Nós já vimos... psiu...nós já vimos os *greetings* os primeiros que são, os *greetings* são o quê? São os cumprimentos, não são? **Nós vamos ver os simples, certo? Então nós vamos ver agora para o horário mais específico, certo? Então anotem aí *greetings two* (escreve na lousa) para nós dividirmos, certo? E depois eu vou passando aos poucos pra vocês, ok?...**

...

PA56: ... **Então agora anotem aí rapidinho que eu vou passar pro *greetings three*...**

Conforme excertos do exemplo 5, percebemos outra renormalização do material prescrito no momento em que a professora-participante acrescentou outros dois exercícios. É interessante mostrar aqui também que a professora-participante dedicou bastante tempo ao desenvolvimento dos exercícios por ela acrescentados, o que não permitiu que terminasse a aula, conforme sugerido no material.

Como vimos nos exemplos mencionados, a professora-participante parece ter a preocupação com ênfase no significado das frases em inglês e mostra sua visão de construção de significado por meio das atividades de paráfrase em português e traduções que usam com frequência. Ainda demonstra considerar o material dos cadernos insuficientes, pois acrescenta, em todas as aulas exercícios que sempre usou e que têm marcas do seu conhecimento local, baseado sobretudo em sua experiência, conforme discutido por Canagarajah (2005). Esse tipo de acréscimo de termos e expressões em inglês, também, acontece na aula 2 (turnos PA44, PA58, PA125, PA133 e PA158).

Com esses tipos de renormalizações, a professora-participante mostrou sua autonomia na preparação e desenvolvimento de suas aulas. Com a adaptação dos procedimentos referentes aos exercícios, mostra mais uma vez uma compreensão própria dos materiais de prescrição. Tais ações são entendidas por Amigues (2004)), como um abandono das prescrições descendentes, como vimos no capítulo teórico, são aquelas elaboradas por alguém que ocupa um lugar

hierárquico superior ao seu, neste caso, o Governo. Conforme discutido no capítulo. 1, tais situações acontecem quando o prescrito é deixado em suspenso, e o realizado, são as estratégias usadas, para que os alunos desenvolvam as atividades, é considerado independente das prescrições Souza-e-Silva (2004),.

As práticas da docente apresentadas até agora, aparentam estar pautadas no que Canagarajah (2005) denomina como saber local que é criado pelo professor em seu contexto cotidiano e que, muitas vezes, não leva em consideração questões teóricas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna.

Como também foi visto no capítulo teórico deste trabalho, o conhecimento do professor é constituído, tanto pelos saberes gerados por ele mesmo em sua atividade (local) como aquele adquirido por meios das teorias globais, como são, chamadas por Rajagopalan (2006).

Nessa direção, Kumaravadivelu (2003) afirma que a prática do professor está de certa forma embasada em alguma teoria. Assim, a respeito das escolhas feitas pela professora-participante ao adaptar o material mostra o papel que ela assume, como formadora.

Conforme mencionado, diversas adequações foram feitas no desenvolvimento da aula. Outro exemplo disso aconteceu na aula 2 como vemos no exemplo 6. Nessa aula, pudemos ver que o conteúdo continua sendo o da folha xerocopiada usada na aula 1, referente à situação de aprendizagem 1 do material prescrito (1º bimestre). Desta vez, a adequação feita ocorreu quando a ordem dos exercícios foi alterada, como vemos a seguir.

Exemplo 6 – Aula 2 (04/06/2008)

PA7: ... Vocês vão pular o 3, tá? O 3 vocês vão tentar fazer em casa ou nós fazemos nas outras aulas e nós vamos fazer o 4 que é mais simples, vocês vão lembrar, tá? Rapidinho, anota aí exercise four, exercício 4...

...

PA42: ... Então, esse daqui é o exercise four, quatro, tá? E aí o três depois nós fazemos porque têm algumas coisas que vocês ainda não sabem, tá bom? Então, depois que vocês fizeram os greetings, nós vamos verificar agora algumas Wh-questions que são perguntinhas que nós usamos para nos comunicar. Então, eu vou passar pra vocês umas simples quando vocês querem conhecer alguém, saber quem é a pessoa, tá?

Ao analisar os turnos PA7 e PA42 (exemplo 6) podemos perceber que a professora-participante pulou o exercício 3, sugerido pelo Caderno de Inglês do Professor e justificou para os alunos que o exercício 4 seria mais simples e que o 3 não seria feito naquele momento em razão de algo que eles ainda não sabiam.

No final da aula, a professora-participante retomou o exercício 3 que havia dito ser difícil e pediu que fosse feito em casa. Tal ação da professora parecia contraditória e demonstrou que achava o que é difícil, pode ser feito em casa que na aula deve se ater aos exercícios mais fáceis. Vejamos um exemplo disso:

Exemplo 7 – Aula 2 (04/06/2008)

PA128:... Anotem uma última informação que é o exercício pra fazer em casa. Então, marquem aí, rapidinho homework, é o último exercise da folhinha, ta? Nós fizemos o quatro, mas ficou faltando o três...

...

PA130:... Vocês vão ter quatro alternativas: a,b,c e d. Vocês vão apenas ler e escolher uma das quatro, ta? E aí, na próxima aula a gente faz todo o diálogo pra quem não conseguiu pegar muito bem, ta bom?

É importante observar, que a professora-participante embora anunciasse aos alunos que o exercício era difícil e estava além da possibilidade de ser feito em sala de aula, ela mandou-os resolverem em casa, sem nenhum tipo de preparo. Sua visão de ensino-aprendizagem parece ser a de que o aluno pode trabalhar sozinho. Suas ações parecem não priorizar o trabalho do professor, como alguém que pode agir, como um par mais competente para os alunos.

Conforme discutido no capítulo teórico, é necessário que o ambiente escolar desafie e estimule o intelecto dos alunos, para que dessa forma ele possa alcançar estágios mais avançados de raciocínio, caso contrário, ele não se desenvolverá. Nessa direção, a nosso ver, a professora poderia desafiar e estimular o aluno, criando um espaço de construção partilhada do conhecimento, conforme proposto por Vygotsky (1991) quando define ZDP. A professora dá ao aluno espaço para fazer o exercício sozinho em casa, parece que sem considerar que ele poderia aprender por meio de sua mediação e, também, dos demais colegas em classe.

Por outro lado, podemos supor também que a professora-participante talvez tenha deixado de lado a criação de espaços de construção colaborativa, como um meio de dar liberdade

para que os alunos fizessem sozinhos em casa. No entanto, a questão de dar liberdade é contraditória na medida em que não houve na ação dela, em sala de aula, o ensino, para que realmente eles pudessem fazer o exercício. Em resumo, vemos que ela construiu com os alunos o que achou que fosse mais fácil, e o que considerou estar, além das possibilidades deles fazerem em sala de aula, deixou que fizessem em casa sozinhos, ficando evidente a contradição mencionada.

Podemos concluir que a professora-participante não considera como Hedegarde (2002) que diz que a linha de aprendizagem deve ir além do ponto em que o aluno está, pois, como ressaltam Newman e Holzman (2002, p.86), é ela quem conduz o desenvolvimento. Na teoria vygotskiana, não é o nível de maturação do aluno que diz o que ele pode aprender e, sim, a colaboração de um par mais experiente que possibilita que, futuramente, ele seja capaz de fazer aquilo sozinho.

Passemos agora, à aula 4. Nela notamos que a professora-participante inicia introduzindo o assunto do 4º bimestre, apesar dele se referir ao prescrito do 2º bimestre. Vimos também que ela começa a aula com uma atividade que além de ser opcional, estava prevista para ser dado apenas no final da unidade, como pode ser visto no CD em anexo. Traremos agora exemplos dessa prática da professora-participante.

Exemplo 8: Aula 4 (08/10/2008)

(Professora escreve na lousa: 4º Bimester - How do you spell your name?)

*PA1: Vamos lá? **Oh, então aqui está o tema do 4º bimestre, ta?** Nós vamos ver alguns nomes, tá? E alguns nomes estrangeiros também. Pronto? Terminou? Vamos lá? Psiu! Como é que eu vou usar essa pergunta? O que significa essa pergunta? “How do spell your name?” O que é “Your name”? Seu...*

...

*PA5: **Como você soletra seu nome!** (professora fala pausadamente). Soletrar significa letra por letra, certo? E quando é que eu vou usar isso daqui? Quando eu não entender algum nome, certo? E aí eu vou pedir pra pessoa soletrar pra ver se eu entendo. Então vamos supor que eu pergunto: “What’s your name” (professora escreve a frase na lousa), que quer dizer?*

...

*PA7: My name is Karina, mas eu não sei se é com “c” ou com “k”, certo? **E aí eu perguntar isso daqui: How do spell your name? E aí ela vai fornecer letra por letra pra eu saber corretamente o nome dela, ta? Pra isso, eu preciso saber todo o alfabeto. Todo mundo sabe o alfabeto?***

A professora-participante inicia a aula explicando o tema que será trabalhado no 4º bimestre. Como já mencionado, nesta aula, a atividade foi sugerida, como opcional (alfabeto em inglês) pelo Caderno do Professor de LEM – Inglês (São Paulo, 2008) e para ser desenvolvida entre os exercícios 3 e 4 desse material. As ações da professora-participante mostram que optou por adotar um plano diferente do sugerido pelo material prescrito. Nesse caso, podemos ver que as atividades que antecedem as outras sugeridas parecem ter sido desconsideradas.

De certa forma, ela está se pautando no material. Entretanto, devemos observar que o material que está utilizando é de outro bimestre e que ela faz adaptações dele por meio de alteração da ordem dos exercícios. Podemos ver que a professora-participante faz do jeito dela, ela ressignifica as prescrições, entendendo-as de modo pessoal. Essa prática parece ser o que Lousada (2004) em referência a Amigues afirma ser um processo dialético de constante renormalização o que, mais uma vez, reforça o quanto a professora-participante apoia-se em sua experiência prática advinda do saber local Canagarajah (2005).

A respeito das autoprescrições feitas pela professora-participante, Amigues (2004) afirma que o docente utiliza-se de muitas ferramentas durante todo seu processo de ação com seu meio de trabalho, no decorrer de sua atividade, muitas vezes, transforma-as, de modo que sejam, de seu ponto de vista, mais adequadas a seu meio de trabalho.

Nesse momento, vemos que usou mais uma vez sua experiência do saber local, porque se as cotejarmos com as prescrições, veremos que não seguiu as sugestões das mesmas, mas, sim, fez o que achou ser necessário por acreditar ser o melhor. Isso mostra novamente que ela tem autonomia frente ao material que essa independência das prescrições é algo desejável na prática do professor; no entanto, deve ser vista de uma maneira situada, contextualizada histórica e socialmente, ou seja, o fato de adaptar o material prescrito precisa ser de maneira reflexiva, levando em consideração seu contexto sócio-histórico-cultural e não, simplesmente, agir como costuma fazer habitualmente, isto é, sem reflexão crítica sobre as mesmas..

Passemos agora aos dados da aula 5.

Nesta aula, foram desenvolvidas atividades referentes à mesma situação de aprendizagem da aula 4 (situação de aprendizagem 1 – 2º bimestre, anexo CD).

Exemplo 9 – Aula 5 (10/10/2008)

PA1: Prestem atenção então, oh... psiu...**nós temos essa coluna que é com os nomes e essa daqui com os apelidos. Que que vocês vão fazer, vocês vão...match, associar, ta?** Os nomes da coluna A aos apelidos da coluna B. Então você vai pegar um nome, por exemplo, Christine, se você achar que o apelido é Sue...

...

PA29: então, a sequência ficou nine... (e a professora fala os números em inglês e os alunos repetem) *very good!* **Então agora eu vou passar pra vocês um outro exercício com nomes também, só que agora vocês vão analisar o nome de vocês, ok? Só que aí tem duas perguntinhas que vocês podem pedir ajuda pros pais, ta? Se vocês não souberem, ta? E tentar fazer em casa o máximo que...(continuação da fala inaudível). Psiu! Então, as perguntas estão em inglês... psiu! Eu vou ler agora e depois passo a tradução embaixo pra vocês poderem lembrar em casa, ta bom? E a terceira vocês mesmos conseguem responder, ok?**

...

PA33: Então, essa aqui não precisa de ajuda pra responder, tá? **Vocês vão responder todas em casa.**

Como vemos a professora-participante inicia a aula com o exercício 4 do material prescrito (2º bimestre), o que nos mostra que ela pulou os exercícios anteriores, deixando-os de lado do mesmo modo como foi feito na aula anterior (aula 4). A seguir, ela passa para o exercício 1 fazendo alguns acréscimos e passando-o como lição de casa.

Mais uma vez isso mostra que ela renormaliza o material prescrito, de acordo com sua experiência profissional.

3.2 Análise das sessões reflexivas

Iniciamos agora a análise das interações ocorridas nas Sessões Reflexivas na tentativa de compreender em que medida elas colaboraram para que houvesse re-significação das concepções da professora-participante em relação aos temas discutidos durante esses encontros. Para analisar os dados com vistas à responder nossa 2ª pergunta de pesquisa, adotamos como categorias de análise os conceitos de tópico, tipos de perguntas (abertas e fechadas) e marcadores

conversacionais de acordo com Marcuschi (2008) e as ações reflexivas, conforme Smith (1992) e discutidas por Liberali (2004;2008).

Na 1ª sessão reflexiva, exemplo10, observamos como a professora-pesquisadora introduz o tópico (assunto da aula) a ser discutido:

Exemplo: 10 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08)

*PE7: **Bom**, o assunto da aula foi você que escolheu? **Como** você fez?*

PA8: O assunto tá no planejamento.

PE9: O da escola?

*PA10: Isso, **ele tá até um pouquinho atrasado por conta dos 42 dias do reforço** então, na verdade esse assunto seria introduzido logo no início do ano, né? Que é a parte dos **greetings**, né? As questions, então geralmente eu começo com isso, com o alfabeto Com o **alfabeto**, os **números** e aí atrasou por isso quê ...*

PE11: Então, ele tá no planejamento, na proposta ele não tá?

PA12: Tá, ele também está

PE13: Ah, ele também está na proposta?

PA14: Sim, também está.

Por meio do marcador conversacional “**bom**” e utilizando também uma pergunta do tipo aberta iniciada pelo marcador “**como**”, podemos perceber que é uma estratégia da professora-pesquisadora para buscar esclarecimento a respeito do assunto inicialmente desenvolvido pela professora-participante na aula anteriormente dada. Como resposta, a professora-participante descreveu o que aconteceu e essa ação, segundo Smyth (1992), dá voz às ações dos praticantes, abrindo espaço para a discussão, como um ponto de partida para a reflexão.

Vemos também que a professora-pesquisadora parece estabelecer uma relação de intimidade e proximidade com a professora-participante, para isso, faz uso do pronome de tratamento você. Assim, ao evitar o distanciamento da professora-participante, a professora-pesquisadora pareceu favorecer que a interação ocorresse de maneira mais informal, de modo que elas ficassem mais à vontade para expor o que pensavam sobre os temas abordados.

Apoiada na resposta da professora-participante em PA8 “O assunto tá no planejamento”¹¹, a professora-pesquisadora buscou mais esclarecimento sobre a questão por

¹¹ É importante lembrar que na época em que os dados foram coletados, os professores baseavam-se no planejamento de sua disciplina conforme estavam apresentados no Planejamento Anual da escola e por essa razão, quando receberam os cadernos passaram a utilizá-los ainda quando usavam o planejamento escolar como referência para o uso do novo material.

meio de uma pergunta fechada. No entanto, é interessante notar que a professora-participante não se ateve a uma resposta de sim ou não, mas justificar sua resposta, como vemos no turno PA10.

No turno PA10, podemos observar que a professora-participante justificou o atraso no desenvolvimento do conteúdo como consequência dos 42 dias do reforço, dizendo, contudo que o atraso não era tão grande. Ao final de sua explicação, usou então “né” que é um meio de pedir à professora-pesquisadora que confirme ou concorde com o que está sendo dito.

A professora-pesquisadora procurou novamente problematizar a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, essa problematização pode ser vista no turno PE11 utilizando o marcador “**então**” que funciona como um recurso que possibilita retorno a um assunto interrompido e que já é do conhecimento das pessoas envolvidas na interação (Marcuschi, 2008); neste caso, foi utilizado como recurso para confirmar o que foi dito até o momento.

Exemplo: 11 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08)

PE15: Então esse assunto está nos dois. Como você está trabalhando, você está adequando os dois?

PA16: É nesse caso, desta série tá no planejamento da escola e no caderno (pausa), na proposta novas deles, em algumas séries não aconteceu isso.

PE17: Ok, então, você tá seguindo o planejamento anual aquele que é elaborado no início do ano?

PA18: Então, nesse caso o início tá coincidindo, as primeiras matérias que eles vão ter, assim, os conteúdos, tá batendo, agora os demais, mais pra frente (pausa) da 5ª série ainda vai porque são as coisas básicas e eles colocaram isso, agora de 7ª e 8ª já tá mudando.

PE19: Ok, você disse coisas básicas, o que você considera coisas básicas?

PA20: Os greetings, por exemplo, coisas fáceis, pra eles começarem, né? Coisas assim que eles têm um pouco mais de interesse, mais ou menos algumas coisas que fazem parte do dia a dia deles, eles têm mais facilidade pra aprender.

Novamente por meio do uso do marcador conversacional “então” no turno PE15, a professora-pesquisadora fez uma pergunta de clarificação/esclarecimento. Nota-se nas respostas da professora-participante nos turnos PA16 “*nesse caso, desta série ta no planejamento da escola e no caderno (pausa)...*” e PA18 “*Então, nesse caso o início tá coincidindo... os conteúdos, “tá” batendo*”, que ela explica estar usando ambos os materiais porque até aquele momento os conteúdos eram compatíveis. Segundo ela, dali para frente o planejamento da escola para as outras séries e o material do governo eram incompatíveis mostrando que havia uma

distância entre eles. Podemos perceber também que ao tentar relacionar os materiais prescritos e os que tinha utilizado, a professora-participante falou dos conteúdos a serem trabalhados, no caso, **cumprimentos, alfabeto e números (PA10)** sem se referir se os objetivos eram os mesmos.

No turno PE17, **“Ok, então, você ta seguindo o planejamento anual aquele que é elaborado no início do ano”** a professora-pesquisadora tentou reconduzir a conversa para a questão do planejamento a fim de saber se ele estava sendo seguido ou não. A professora-participante respondeu sem muitos detalhes dizendo **“coisas básicas”**. A seguir, a professora-pesquisadora pergunta: **“Ok, você disse coisas básicas, o que você considera coisas básicas?” (PE19)**. Ao ser questionada mais uma vez, a professora-participante passou a dar exemplos do que considera mais fácil, tais como: **coisas fáceis... que eles têm um pouco mais de interesse... coisas que fazem parte do dia a dia deles, eles têm mais facilidade pra aprender.”** como justificativa para suas ações em sala de aula.

Quando a professora-participante referiu-se a um conteúdo do interesse dos alunos e que faz parte do dia a dia deles, parece que se apoiou nos PCN-LE (Brasil, 1998) que apontam para a importância do conhecimento prévio e de mundo que o aluno tem. Além disso, a professora-participante demonstrou que entende os conhecimentos de mundo e prévio como os que são mais fáceis e interessantes. Entretanto, não ficou claro se sua compreensão a respeito dos conhecimentos e suas relações com as questões de interesse e pertencimento às esferas da vida cotidiana estão calcadas na visão vygotskyana.

Em outras palavras, não temos elementos que mostrem o que o professor acredita e, portanto, é difícil dizer se para ele o conhecimento deve ser construído, tendo como objetivo chegar a algo que o aluno poderia aprender com a mediação de uma outra pessoa, no caso o professor, que entenderíamos com um trabalho dentro de um espaço entendido como ZDP ou se para ela conhecimento prévio e de mundo são apenas os mais simples e fáceis, devendo ser apenas ponto de partida.

Exemplo: 12 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08)

PE21: Sobre essas duas aulas que eu gravei, além do conteúdo que você já disse que está nos dois planos de aula, você também pensa no objetivo daquela aula?

PA22: É (pausa) eu procuro focar o que eu acho importante pra eles, né?

PE23: Mas você lembra assim, qual eram os objetivos dessas duas aulas?

PA24: Sim. Eles iriam aprender ou rever pra quem já sabia, os “greetings”, né? saber os cumprimentos em inglês. E aí eles iam praticar na sala com os coleguinhas.

A professora-pesquisadora procurou no turno PE21 aprofundar a discussão sobre a resposta da professora-participante, introduzindo um novo tópico para discussão, no caso objetivo da aula: **“você também pensa no objetivo daquela aula?”**. A professora-participante fala então que o objetivo da aula é ela quem determina com base no que considera importante para os alunos, demonstrando que suas ações são autoprescritas conforme proposto por Amigues (2004) e discutido no Capítulo 1.

Ainda em relação à interação ocorrida no exemplo 12 podemos observar que a professora-pesquisadora tentou retomar a questão sobre o objetivo: **“Mas você lembra, assim qual eram os objetivos dessas duas aulas?”** (PE23), procurando perceber como se dava a relação entre o objetivo prescrito pelo caderno e o objetivo que a professora pesquisadora tinha.

As escolhas feitas pela professora-pesquisadora nos exemplos analisados demonstraram que ela procurou questionar a professora-participante, buscando sempre esclarecer, confirmar e aprofundar as questões discutidas nas interações. Fez várias perguntas do tipo aberta que se inserem na ação do descrever a qual segundo Liberali (2004), o ato de descrever rompe o mero intelectualismo e dá voz aos participantes, sendo este um ponto de partida para a reflexão.

Outro momento da 1ª sessão reflexiva que consideramos importante discutir, tratou da adaptação do material como segue no exemplo tal.

Exemplo: 13 - Sessão reflexiva 1 (10/06/08)

PE49: Ok. Então, quer dizer que você não usa a proposta do jeito que ela está. Você acaba adaptando?

PA50: É. Não dá pra usar só o que tá ali.

PE51: OK, mas por que você acha que não dá pra usar como está?

PA52: Porque algumas vezes é muito deficiente e outras porque é muito exagerado. Então por exemplo, tem um tema e tem três propostas pra aquele tema, então você escolhe uma, né? e adequa algumas coisas, porque elas falam da mesma coisa, então o aluno não vai deixar de ver aquilo, você só não vai se aprofundar tanto como eles queriam e têm algumas coisas que eles passam só por cima aí você tem que complementar.

O exemplo anterior mostrou que a professora-pesquisadora primeiro resumiu o que achava que a professora-participante entendia por adaptação. Em PE49: ***“Ok. Então, quer dizer que você não usa a proposta do jeito que ela está. Você acaba adaptando?”*** a professora-participante só confirmou o que foi dito e, por essa razão, a professora-pesquisadora insistiu, mais uma vez, mostrando que ainda não entendeu o que é adaptar, segundo a professora-participante.

A professora-pesquisadora, no turno PE51 continuou no propósito de discutir adaptação e pediu à professora-participante que explicasse seu argumento de ***“não dá para usar”*** do turno PE 50. Fez, então, uma pergunta da ordem do informar, com um pedido de esclarecimento, dando espaço para que a professora-participante pudesse citar suas concepções sobre o material (PE51). Usou o recurso para iniciar sua intervenção com um ***“ok”***, como se estivesse concordando com o que estava sendo dito, porém seguido da conjunção adversativa ***“mas”*** e da modalização ***“por que você acha”***, novamente, no intuito de proporcionar à professora-participante um relacionamento de confiança em que ela pudesse colocar sua opinião sem qualquer julgamento.

A professora-participante expõe, então, sua opinião a respeito do material no turno PA52 dizendo ***“Porque algumas vezes é muito deficiente e outras porque é muito exagerado”***. Dá então, mais detalhes sobre o que pensa a respeito do material e podemos dizer que parece que as adaptações que ela diz serem importantes concretizam-se como recortes e complementação do material. As explicações dadas sobre a necessidade de adaptação do Caderno do Professor de LEM – Inglês (2008) parecem uma simplificação do material voltado à transmissão do conteúdo, distanciando-se assim da proposta de construção partilhada de conhecimentos . (PCN-LE- Brasil, 1998).

Conforme vimos no turno PA52, a professora-participante disse que fez a adaptação com base em sua prática e que, de tal maneira, garante que o conteúdo seja cumprido. Argumentou que fez as mesmas coisas previstas no Caderno e, portanto, a diferença foi a que resultou de sua compreensão e adaptação do material quando considerou necessário. Conforme cita Schon (1995), o professor possui um conhecimento que foi adquirido através de sua prática e utiliza-o na solução de questões diversas que, muitas vezes, são complexas e imprevisíveis.

Outro momento da 1ª sessão reflexiva que destacamos, é aquele no qual vemos a professora-participante ser questionada sobre agir de forma diferente.

Exemplo: 14 - Sessão Reflexiva 1 (10/06/08)

PE67:... Então, mas olhando assim, não sei se você se recorda, mas eu gostaria de te perguntar se **você mudaria alguma coisa, teria feito algo diferente** ou não? **Não sei se você vai se lembrar, né?**

PA68: Hum... eu lembro que **teve uma vez que teve um menino que perguntou alguma coisa** e eu pensei que ele não ia entender, então eu não expliquei muito bem, mas eu não lembro que parte que foi que eu falei pra eles que eu... era uma pronúncia,...

PE69: Oh, ok. Mas, olha não se preocupe com isso, **eu não vou me ater a esses detalhes**, ta porque o **foco** não é esse, e sim **as prescrições e suas realizações em sala de aula**, então não se preocupe com esse tipo de coisa, tá? O estudo vai analisar como o professor consegue trabalhar com um material que o aluno não tem, por exemplo, ou se não consegue também, o que **nós vamos é juntas pensar nisso, não vamos dar uma solução, quem dera, né ? (risos), mas pensar em como talvez facilitar, né?**

PA70: Ok, mas também **eu queria falar da questão do tempo** né, porque, às vezes, você planeja uma coisa e aí você vê que o tempo não vai dar, acho que foi na segunda aula, que **o tempo ficou muito apertado** eu achei, aí eu tive que dar uma corrida em algumas coisas, mas isso acontece mesmo e, a quando você volta na outra aula e, aí, você percebe o que eles não pegaram muito bem e você volta, retoma...

PE71: É. Eu sei. **A gente quer fazer de um jeito**, mas muita vez não dá, né?

PA72: É não mesmo. Isso porque eu **já tô fazendo tudo correndo** porque a proposta já ta atrasada e a gente ta terminando o segundo bimestre e já vendo que muita coisa já ficou pra trás, então quer dizer, eu vou ter que pegar esses itens, né?... Então a gente tá correndo porque tem que avaliar, né? E isso já demanda mais tempo né? **O tempo que você tem que ter pra dar nota, pra ver caderno, então, se desse, né? Se tivesse mais tempo, poderia até fazer um trabalho melhor.**

Quase já ao final da sessão, a professora-pesquisadora pergunta no turno PE67 se a professora-participante mudaria algo em sua prática. A professora-pesquisadora procura proporcionar um momento de reflexão que possa instigar a professora a rever suas práticas e parece demonstrar que concorda com Liberali, (2004; 2008). que diz que as práticas acadêmicas não são imutáveis e podem ser reconstruídas Ainda nesse turno, a professora-pesquisadora por aparentemente não desejar que a professora-participante sinta-se ameaçada ou constrangida, encerra sua fala com “**não sei você vai se lembrar, né?**”. Percebemos no exemplo 14 várias tentativas da professora-pesquisadora de mostrar-se colaborativa, passando a usar *nós, a gente*,

ênfatizando que juntas estão repensando a prática, como uma forma de abrandar a pergunta e tentar levá-la a repensar suas ações e perceber se há uma necessidade de reconstrução.

No turno PA68, vemos que a professora-participante começa a responder a pergunta trazendo baseada em um problema vivenciado com um aluno, referente à pronúncia. A professora-pesquisadora interrompe sua fala e tenta voltar a seu foco que é relacionar o prescrito e o realizado

Nos próximos turnos (PA70 e PA72), a professora-participante diz que quer falar de algo diferente do que a pesquisadora quer. Assim, dizendo “*Ok, mas também eu queria falar...*” demonstra que tem direito a participar da condução da sessão. Ela demonstra que a questão do tempo é muito importante para ela, sendo um fator que deve ser considerado no planejamento e na avaliação do não cumprimento de atividades prescritas. Ela justifica suas ações em razão da questão do tempo: “*já tô fazendo tudo correndo... O tempo que você tem que ter pra dar nota, pra ver caderno, então, se desse, né?*” colocada por ela como um fator problemático e relevante para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem “*Se tivesse mais tempo poderia até fazer um trabalho melhor*”. Então, os turnos (PA70 e PA72) parecem demonstrar uma justificativa pelo trabalho da professora-participante não ser melhor como ela gostaria, deixando transparecer sua insatisfação em razão de fatores que não dependem de sua vontade.

A questão do tempo como justificativa pelo que não se pôde realizar, pode ser relacionada ao que Souza-e-Silva (2004, p.99) com base em Clot e Faïta (2001, p.18) discute sobre a atividade realizada e o real da atividade, em que a atividade realizada foi aquela possível de ser desenvolvida pela professora-participante no momento da situação vivida. Já o real da atividade, foi aquilo por ela planejado, mas, que foi interrompido por imprevistos ocorridos em sala de aula, como por exemplo, questões relacionadas ao tempo.

Conforme discutido anteriormente, vemos no turno PE71 “*A gente quer fazer de um jeito, mas muita vez não dá, né*” a professora-pesquisadora utiliza a forma coletiva “*gente*” para mostrar solidariedade à professora-participante, reconhecendo que também tem enfrentado dificuldades, demonstrando que ambas são coparticipantes ativas e estão sujeitas à transformação (Magalhães, 1994).

Passemos agora para exemplos retirados da 2ª sessão reflexiva.

Exemplo: 15 - Sessão Reflexiva 2 (09/09/08)

PE13: É assim, você viu que tinha lá os numerais, você percebe qual é o foco deles, por que passar os numerais por exemplo?

PA14: Porque lá tinha uma atividade que tinha uns cartões e eles tinham que identificar os números de telefone e pra isso eles tinham que saber os números em inglês. E tinha uma outra coisa que agora eu não to lembrando, mas é que eles tinham também que identificar o número.

PE19: Que tipo de atividades foram desenvolvidas?

PA20: Então, teve pra eles fazerem cálculos com os números, teve pra eles escreverem na forma correta e teve também eu fiz com eles... eu passava os números rasos e eles tinham que desenvolver os outros né? Eu passava o 20 e explicava os demais, mas não escrevia, aí eles faziam 21,22 e aí eles fizeram também... é... cruzadinha com os números, para adivinhar os números.

PE21: E aí quando você passa esse tipo de atividade, qual é o objetivo?

*PA22: É pra eles assimilarem, né? Porque se você passar uma vez só, fica muito difícil a não ser aqueles alunos que já sabem inglês, que estudam em **escola** particular ou que já viram, senão eles vêm uma vez só e como inglês já é difícil pra eles né? Porque mistura muitas consoantes então já tem essa dificuldade e se eles virem uma vez só, eles esquecem muito rápido e com esse tipo de exercício eles assimilam melhor...*

Na sessão reflexiva 2, exemplo 15, vemos que a professora-pesquisadora iniciou uma discussão sobre a relevância do conteúdo escolhido para a aula 3. Com base no que ela viu na aula: PE13: *É assim, você viu que tinha lá os numerais...*”, e, então, coloca a pergunta “*você percebe qual é o foco deles...*”. Tal pergunta tem por objetivo instigar a professora-participante a refletir sobre o que fez e o que estava no caderno. Esse tipo de questionamento, segundo Liberali (2004;2008), está na ordem do informar, pois por meio dele, seria possível que a professora-participante falasse sobre o entendimento das teorias que sustentam suas ações.

A pergunta foi respondida em PA14, por meio de exemplos de atividades que foram desenvolvidas em sala de aula, como sendo o foco do conteúdo daquela aula.

Segundo os PCN-LE (1998, p.103), é importante que o professor em sala de aula conduza o processo de aprendizagem de inglês, como uma atividade social da qual participam certas pessoas; que ocorre em contextos determinados e que se estrutura de maneira adequada àquelas pessoas e seu contexto. Contudo, no exemplo 14, vemos que os argumentos usados pela professora para explicar porque estava dando números, não revelam que sua ação foi pautada nos documentos de prescrição. Ela disse identificar números, fazer contas e cruzadinhas e não ficar

atrás dos colegas que estudam inglês fora (PA20). Esse parece ser mais um momento no qual fica clara a distância entre os documentos de prescrição e como são compreendidos e vivenciados em sala de aula.

No mesmo exemplo, (PA22) **“É pra eles assimilarem, né?” e “eles esquecem muito rápido e com esse tipo de exercício eles assimilam melhor...”** podemos observar também a visão de ensino-aprendizagem da professora-participante, visão essa que se distancia daquela dos documentos oficiais.

É importante lembrar, conforme discutido no capítulo teórico, para os documentos oficiais (PCN-LE – Brasil, 1998; Proposta Curricular, 2008), a aprendizagem de uma LE tem como objetivo o desenvolvimento da formação do aluno como cidadão, de forma que ele possa utilizar a linguagem para agir e posicionar-se no mundo de modo crítico. Assim, é importante que o aprendizado vá além de atividades focadas na resolução de exercícios dentro sala de aula.

Vejamos agora o exemplo 16, no qual o processo de ensino-aprendizagem é discutido.

Exemplo: 16 - Sessão Reflexiva 2 (09/09/08)

PE29: Então você acredita que ocorreu um processo de ensino-aprendizagem? Qual é a sua sensação?

PA30: Eu acho que a grande maioria aprendeu.

PE31: E por que você sente isso?

PA32: Porque, por exemplo, principalmente quando foi passada a cruzada, né? Eu vi que alguns não conseguiram mesmo, né? Mesmo com a ajuda dos amigos ou quando eu estava ajudando, né? E não conseguiam escrever nenhum número, mas teve outros que tinham tudo, os números escritos e que na hora que tem que colocar na cruzada que tinha que bater certinho, aí ele recorria ao caderno e aí eles conseguiam completar direitinho, então, eles conseguiram, sim, aprender, só falta praticar agora.

Em PA29, a professora-pesquisadora faz uma pergunta aberta que dá espaço para a professora-participante falar sobre sua percepção a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Com base na resposta dada no turno PA30, a professora-pesquisadora procura aprofundar a discussão. O exemplo que a professora-participante usa para explicar porque achou que os alunos aprenderam, revelou uma visão que vemos com frequência entre professores. O que acham que

foi uma experiência de aprendizagem bem-sucedida é aquela, via de regra, que os alunos gostam e cujo objetivo é **“fazer bater”, “completar direitinho”**.

Esse tipo de prática parece se enquadrar na perspectiva segundo a qual as aulas são planejadas, dadas e avaliadas de forma fragmentada, sem qualquer relação com as práticas sociais é, portanto, uma forma de reproduzir conhecimentos, como vemos em PA32.

Na sessão reflexiva 3, a seguir, vemos a professora-pesquisadora tentando, mais uma vez, pedir para a professora refletir sobre a relação entre o planejamento oficial e o planejamento dela

Na análise da próxima interação, a professora- pesquisadora tenta mais uma vez pedir à professora-participante refletir sobre a relação entre o planejamento oficial e o planejamento dela, como vemos no exemplo 17.

Exemplo: 17 - Sessão Reflexiva 3 (21/10/08)

*PE7: Então, você continua achando necessário adequar os dois planos? Antes da proposta, você seguia o plano de aula da escola, né? **Você já tentou usar só a proposta?***

*PA8: Então, eu uso a proposta sim, mas não somente ela porque como eu te falei **têm coisas que têm demais e outras faltam.***

PE9: Será que você poderia me dar um exemplo de alguma dessas coisas que sobram ou faltam?

*PA10: A **proposta é muito interessante, ela aborda temas legais e atuais, mas o conteúdo é muito pouco, aí eu acrescento a parte da gramática que fala daquele assunto.***

*PE11: **Sei, é porque parece que a proposta, em geral, tem como foco a leitura e a escrita, não é?***

*PA12: Então, **é que para o aluno aprender a ler e a escrever é importante ele saber algumas regras que só a gramática ensina e, às vezes falta isso.***

Como podemos ver em PA10, a professora-participante explicou que a proposta ficou distante da sala de aula, e isso é demonstrado, por vezes, pela falta de material e, por vezes, por excesso. Então, podemos perceber que, de acordo com sua visão do que é ensinar e aprender uma LE, há uma prioridade no que diz respeito ao conhecimento sistêmico.

A professora-pesquisadora não se aprofundou diretamente na discussão sobre a gramática. Ela disse PE11: **“Sei, é porque parece que a proposta, em geral, tem como foco a leitura e a escrita, não é?”**. Ela tenta explicar porque os documentos não colocam muita ênfase no ensino de gramática pois partem do ensino de leitura e escrita.

Como resposta em PA12 ***“é que para o aluno aprender a ler e a escrever é importante ele saber algumas regras que só a gramática ensina e, às vezes, falta isso.”*** vemos que a professora-participante parece continuar dando ênfase ao ensino de gramática. Sabe-se que o esse tipo de conhecimento é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, pois ele envolve o nível sistêmico da língua que possibilita que as pessoas produzam e compreendam enunciados; por outro lado, em relação ao material prescrito, vemos que tal função gramatical não é uma prioridade, já que este enfatiza esquemas interpretativos (Caderno do Professor de LEM – Inglês, 2008, p.9), quer dizer a compreensão se dá muito mais no conhecimento do sentido das palavras do que nas regras gramaticais.

Como vemos na análise do exemplo 17 que parece haver uma grande preocupação da professora-participante em completar o material prescrito com regras gramaticais, demonstrando privilegiar a parte teórica, nesse caso, o ensino da Língua Estrangeira

Isso nos faz refletir sobre como se dá, tradicionalmente, o ensino de gramática. Parece que os professores concentram-se em transmissão de conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo, como se conhecimento fosse algo a ser consumido.

Outros exemplos a respeito da compreensão da professora participante no que diz respeito à adaptação do material prescrito podem se encontrados também nessa mesma sessão reflexiva, como por exemplo, nos turnos PE 27, PA28, PE29 e PA 30.

Em nossa última sessão reflexiva, fizemos uma retomada do que havíamos feito nas anteriores para tentar fazer uma síntese do que poderíamos mudar.

Exemplo: 18 - Sessão Reflexiva 4 (18/11/08)

PE31: Sei. Bom, agora eu vou te perguntar um pouquinho sobre o seu papel de formadora. Eu tava lendo nos parâmetros e eles falam da importância da formação do aluno como cidadão. Então, levando pra esse lado, quando você dá um determinado exercício, uma cruzadinha, por exemplo, como você vê uma relação dele com a formação de um cidadão?

PA32: Então, eu acho que além de exercícios, conteúdo, o professor aborda outros assuntos também, como se relacionar com o colega, o que é que tem na escola, qual o papel do aluno, então tem todo um tipo de conversa, de relacionamento, que o aluno, às vezes, nem percebe, mas é uma forma de formá-lo também, fala de algum tema transversal, preconceito, por exemplo.

PE33: *Eu concordo com você, mas no caso específico da disciplina, o inglês, como você vê a sua aula, e a relação dela com a formação do aluno? É como se perguntar: Pra quê serve a minha aula?*

PA34: *Então, eu sempre falo da importância do inglês e tal... e, às vezes, o resultado nem sempre vem logo, às vezes, demora, né? Como por exemplo, uma aluna nossa foi selecionada para participar da conferência da ONU nos Estados Unidos e ela disse que o inglês que ela aprendeu na escola pode não ter sido todo o inglês que ela precisava, mas que ajudou ela a ter uma noção do que ela precisava saber, né?*

Nessa última interação, vemos que o tópico inserido pela professora-pesquisadora é o papel de professora, como formadora de alunos. A pergunta aberta feita no turno PE31 parece estar no nível do confrontar que, de acordo com Smyth (1992) e Liberali (2004;2008) envolve buscar inconsistência na prática, entre preferências pessoais e modos de agir. Vemos também que mais uma vez houve uma preocupação em sua formulação quando a professora-pesquisadora usou os marcadores “**sei, bom e então**”, talvez, porque tal questionamento parece apresentar um conflito no momento em que é colocado em questão o papel social da aula.

Pela resposta no turno PA32, percebemos que a professora-participante parece se fazer uma divisão entre o ensino de língua inglesa e as discussões que tratam da formação cidadã, como por exemplo, os temas transversais. Diferentemente disso, conforme os PCN-LE (Brasil, 1998) no ensino de uma Língua Estrangeira, os temas transversais são trazidos para a sala de aula com base nos textos que abordem questões de interesse social. O professor, ao trabalhar esses tipos de textos, mostra ao aluno que a linguagem é uma prática social que envolve escolhas para uma construção de significados. Assim, as interações orais e escritas em sala de aula por meio de textos que trazem temas transversais são uma oportunidade de proporcionar aos alunos vivências, que poderão ser usadas para agir no mundo social.

3.3 Conclusões

Ao concluir este estudo, observamos que as atividades desenvolvidas pela professora-participante mostraram diferentes tipos de adaptações no material prescrito, conforme Amigues (2004) são consideradas renormalizações. Tais renormalizações puderam ser vistas nas ações da professora-participante por meio de (1) modificações dos procedimentos sugeridos, (2) exclusão

ou (3) acréscimo de exercícios de itens de vocabulário e (4) mudança da ordem dos exercícios propostos no material.

Todas essas renormalizações mostraram que a professora-participante tem uma certa autonomia constituída em seu conhecimento local o qual, por sua vez, também se constitui baseada nos conhecimentos globais. Por meio das ações da professora que apontaram para sua relação com o material prescrito, percebemos quais são suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O uso constante de paráfrase e de traduções parecem indicar que, para ela, é necessário primeiro tratar do conhecimento sistêmico, colocando grande ênfase na compreensão de palavra por palavra. Tal concepção é muito diferente daquela que permeia o material prescrito apesar de ser bastante recorrente na escola. .

A concepção de ensino-aprendizagem presente nas aulas analisadas também parece indicar que a professora se vê como a responsável pela transmissão de um conhecimento de caráter mais estrutural, e parece assumir que deve, sempre que possível, inserir outros exercícios e atividades que, tradicionalmente, tem usado, conforme já foi discutido. A relação entre o prescrito e o realizado torna-se, às vezes, muito tênue, embora não seja essa a percepção da professora

Podemos também observar que a preocupação em acrescentar itens exercícios e atividades se dá de forma fragmentada, sem qualquer relação explícita com o que a proposta apresenta. Além disso, conforme dissemos anteriormente, tais acréscimos ou alterações têm um caráter mais estrutural. A ênfase na questão estrutural talvez possa ser considerada como um obstáculo para que valores possam ser trabalhados em aula. Como disse a professora-participante, o tempo é muito curto para trabalhar como deveria. Não percebemos, preocupação com o desenvolvimento de valores sociais que pudessem levar os alunos ao desenvolvimento de habilidades que poderiam colaborar para uma formação dos alunos como cidadãos que devem ter o direito de agir no mundo criticamente conforme apresentado nos documentos de prescrição.

Ao analisar os momentos de interação, vimos que apesar da professora-pesquisadora utilizar (1) perguntas abertas com pedidos de esclarecimentos e (2) questionamentos que se enquadraram nos níveis do descrever, informar e menos frequentemente, alguns de confrontar e reconstruir na tentativa de pontuar questões conflitantes, tais questionamentos não foram fortes o suficiente para provocar reflexões na professora-participante.

Parece não ter havido espaço para um questionamento mais contundente que fizesse as participantes (professora-participante e pesquisadora-pesquisadora) engajarem-se em um processo reflexivo.

Pode-se dizer também que a professora-pesquisadora fez questionamentos com o objetivo de levar a professora-participante a refletir sobre sua ação apoiando-se em Schon (1995) e procurando manter um distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão para olhar de longe sua atitude e permitir que ela percebesse o que havia acontecido em determinada situação e como ela procedeu. Também, foram introduzidas questões que levaram à reflexão sobre a reflexão na ação quando a professora-pesquisadora tentou buscar da professora-participante a sua compreensão sobre sua própria ação a fim de que ela pudesse progredir no seu desenvolvimento, ou seja, consiste em olhar retrospectivamente para a sua ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação auxiliando-a na escolha de suas ações futuras.

Assim sendo, não foi possível chegarmos ao nível esperado de mudança, pois não foi observada uma transformação da professora-participante durante o processo.

Assim sendo, não foi possível conseguirmos chegar ao nível esperado de mudanças transformações da professora-participante durante o processo. Entretanto, entendemos que as transformações ocorrem no decorrer de um processo e que por vezes, somente são percebidas quando consideramos períodos mais longos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixar-se abater pela idéia de que não há jeito é fácil.

Acreditar que há solução é possível para os lutadores.

(Maria Cristina Caldas de Camargo Lima
Damianovic)

Nesta seção, apresentamos algumas reflexões finais relativas ao desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, retomamos o objetivo e as perguntas de pesquisa expostas na introdução deste trabalho. Posteriormente, comentamos os resultados obtidos com a análise dos dados. Em seguida, tecemos alguns comentários relacionados às contribuições deste estudo para a minha vida pessoal e profissional. Destacamos as contribuições da pesquisa para a Linguística Aplicada, para a linha Linguagem e Educação e, em particular, para o grupo ILCAE.

Por fim, discutimos as limitações deste trabalho e apontamos caminhos para novas pesquisas.

O objetivo deste trabalho foi buscar compreender como o material prescrito proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é entendido e desenvolvido em sala de aula de inglês. A partir desse objetivo, surgiram duas perguntas de pesquisa: (1) Como as ações da professora de inglês revelam as suas concepções em relação ao material prescrito e (2) Como a Sessão Reflexiva possibilita a ressignificação das concepções da professora-participante?

Em relação à pergunta 1, recorremos durante a análise dos dados, à categoria prescrito e realizado (Souza-e-Silva, 2004 et al) e pudemos verificar que diversas renormalizações foram feitas em relação ao material prescrito durante o desenvolvimento das aulas. Essas renormalizações feitas pela professora-participante podem ser consideradas autoprescrições (Amigues, 2004) e estão apoiadas em sua experiência profissional. Por meio das ações da professora-participante em relação com o material prescrito, pudemos perceber que suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa privilegiam o conhecimento sistêmico, em que grande ênfase é dada na compreensão de palavra por palavra. Concepção essa que se diferencia daquela que permeia o material prescrito conforme já discutido no capítulo teórico deste trabalho..

Portanto, as renormalizações feitas durante sua prática nas aulas analisadas, parecem ser um modo de transformar o que está no material prescrito naquilo que lhe é de hábito fazer no seu cotidiano em sala de aula, isto é, uma forma de manter suas práticas tradicionais sem precisar refletir sobre elas.

De uma forma geral, é muito comum vermos esse tipo de preocupação dos professores de inglês e que, normalmente, é feito uma separação da discussão de temas sociais da parte lingüística da língua. Nesse tipo de concepção de ensino-aprendizagem, os professores assumem responsabilidade pela transmissão do conhecimento de caráter mais estrutural. Esse tipo de prática parece se enquadrar numa perspectiva segundo a qual as aulas são planejadas, dadas e avaliadas de forma fragmentada, sem qualquer relação com as práticas sociais e, portanto uma forma de reproduzir conhecimentos.

Nesse sentido, a relação entre o prescrito e o realizado torna-se, às vezes, muito tênue, não havendo uma preocupação com o desenvolvimento de valores sociais que possam levar os alunos ao desenvolvimento de habilidades que possam colaborar para sua formação como cidadãos que devem ter o direito de agir no mundo criticamente.

É nesse sentido que, Freire (1996/2005) comenta que o educador reflexivo precisa saber o que significa ensinar, para ensinar os estudantes a pensar criticamente e lutar por uma sociedade mais justa. Sendo assim, na sua visão, o professor deve ser aquele que pensa sobre o que acontece em sala de aula, questiona sua prática, faz reflexões sobre ela e tem a preocupação na relação teoria e prática.

Em resumo, este estudo mostra que não basta somente produzir um material didático para o professor da rede pública estadual dentro de uma visão de linguagem e de aprendizagem que se enquadra nos documentos oficiais, cuja função é de orientar a prática do professor, pois o fato de ele ser percebido e entendido por uma concepção diferente daquela que permeia tais documentos, mostra que é preciso investir em cursos de formação que estejam voltados para a reflexão crítica sobre suas escolhas em sala de aula, levando-o a refletir criticamente sobre seu papel como formador.

Assim, retomamos o pensamento de Magalhães (2004) quando ressalta que, para que a reflexão e crítica tenham lugar, é necessário que os contextos de interação de formação de professores não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido, sem que haja qualquer reflexão, e

sim, que proporcionem aos participantes um *distanciamento* e *estranhamento* das práticas diárias, as quais raramente são questionadas

Consideramos relevante mencionar aqui que essa concepção tradicionalista presente nas aulas de língua inglesa tem refletido consideravelmente nos alunos, pois eles estão habituados com atividades de tradução, preenchimento de lacunas, resolução de exercícios que não provocam reflexão e tomada de decisões, e quando se deparam com uma atividade cujo objetivo é o de relacionar, compreender e argumentar eles simplesmente não conseguem ou se recusam a fazer. É por isso que acreditamos que é o professor precisa buscar outros horizontes a fim de rever seus conceitos, refletir *na* e *sobre* sua prática percebendo as implicações que esta tem sobre a vida dos alunos já que estes estão se preparando para a vida e não apenas para a fase escolar.

Apesar disso, é importante lembrar também que, muitas vezes, os professores tendem a permanecer com suas práticas já cristalizadas a fim de amenizar a sua rotina estafante com grande número de aulas, com salas lotadas e se ver freqüentemente frente aos problemas encontrados em seu cotidiano e ainda ter a necessidade, muitas vezes, de trabalhar em mais de uma escola. No entanto, retomamos aqui o pensamento de que, mesmo com todas as dificuldades com que nos deparamos, cabe a nós assumir uma postura reflexiva e consciente, pois como já dito na conclusão da análise, as transformações levam tempo, as mudanças não acontecem do dia para noite e não há fórmulas mágicas; sendo assim, nossas práticas estarão sempre sendo desconstruídas e reconstruídas. É assim que o professor precisa enxergar sua prática.

Com relação à segunda pergunta, usamos como categoria de análise a qualidade da interação de acordo com o referencial teórico Análise da Conversação (Marcuschi, 2008) e também as ações reflexivas de Smyth (1992) discutidas por Liberali (2004; 2008)

Por meio da análise e categorização dos dados da interação vimos que apesar das tentativas da professora-pesquisadora em utilizar perguntas abertas com pedidos de esclarecimentos e, ainda, questionamentos que se enquadraram nos níveis do descrever, informar e também alguns de confrontar e reconstruir, não alcançaram as transformações desejadas neste estudo.

A ausência de problematização das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por parte da professora-pesquisadora impediu que os espaços dados para as sessões reflexivas se tornassem instrumentos de um processo crítico-reflexivo e propiciador de transformação das práticas pedagógicas da professora-participante.

Assim como na análise das aulas, nas sessões reflexivas, observamos que a professora-participante demonstra diversas vezes privilegiar sua experiência profissional a qual impulsiona as adequações que faz do material. Essa é uma questão positiva, pois em vários momentos ela demonstra que se responsabiliza pelo processo de ensino-aprendizagem de inglês da sua turma. Achamos importante dizer também que na escola, a professora é vista, tanto por professores quanto por alunos, como uma profissional competente, que tem didática e é bastante dinâmica. Esse “ser bom professor” atribuído a ela é também revelado na segurança com que fala de suas experiências, como já dito, é bastante desejável.

Também neste trabalho ficou evidente que a professora-participante demonstra que, o que é prescrito não considera as situações de aprendizagem específicas de cada contexto, revelando, de maneira indireta, que há uma grande distância entre elas e a sua realidade em sala de aula. Assim, é de fundamental importância que o professor baseie suas ações num referencial teórico que o oriente no decorrer de sua prática de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Esse embasamento teórico pode colaborar na desconstrução de uma visão mais tradicional e levá-lo à reconstrução de novas práticas a partir de um olhar mais atento ao papel das prescrições para que estas sejam consideradas de forma mais crítica e consciente.

Considerando, agora, o trabalho desenvolvido, percebo que tanto como pesquisadora como professora estou mais preparada para tomar decisões mais conscientes e ser capaz de perceber as implicações das minhas ações. Ao olhar os dados coletados, percebo que poderia ter me aprofundado mais em meus questionamentos procurando apontar de forma mais clara os conflitos que percebia. São os questionamentos mais intensos que podem, entre outras estratégias, provocar a desconstrução de práticas consolidadas durante toda a história da educação na escola pública brasileira, podendo tornar possível a transformação dessas práticas.

A oportunidade de construir conhecimento a partir do entendimento que é *na e pela* linguagem que o homem se constitui como um ser sócio-histórico-cultural e que é por meio dela que o homem transforma seu meio e é transformado por ele, só me faz querer aprender mais para fazer melhor aquilo que escolhi ser - professora de inglês.

Nestes anos que trabalho na escola pública tenho encontrado muitos colegas que se sentem diminuídos, incapazes para desempenhar suas funções. Muitos procuram, então, cursos de formação em serviço enquanto outros ficam cristalizados em suas práticas e transferindo sua parcela de responsabilidade como educador para as políticas educacionais, para os pais que não

educam e para os alunos que não querem aprender. Por isso espero que este estudo possa incentivar outros professores a se tornarem pesquisadores de sua prática.

Um outro ponto que gostaria de registrar ao final desta pesquisa é a importância do curso Reflexão Sobre a Ação na minha formação. Conforme já mencionado neste estudo, como professora de inglês da rede pública estadual de São Paulo tive a oportunidade de fazer esse curso que, sem qualquer exagero, mudou a minha vida. Antes do curso, eu achava que “dar a aula” era estar sempre e somente preocupada com o conteúdo a ser dado. Após o curso eu entendi que ser professora de inglês é mais do que isso.

Também, aprendi que os nossos alunos, às vezes, só precisam de uma oportunidade de serem ouvidos, compreendidos e aceitos meio a tantas diferenças e, ainda, que posso colaborar, de alguma forma, para a melhoria de suas vidas.

Não tenho aqui uma receita ou fórmula mágica que possa sanar todos os problemas enfrentados em sala de aula, mas, hoje, tenho a consciência da relevância do meu papel como educadora e isso é que me faz mover e persistir a cada dificuldade encontrada do decorrer das minhas aulas.

Quanto às possíveis contribuições para o Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na linha Linguagem e Educação, acreditamos que este estudo por tratar da relação trabalho prescrito e trabalho realizado envolve diretamente questões da linguagem a qual é vista aqui como objeto e instrumento para a formação de professores. Para o grupo ILCAE, a contribuição se deu novamente pela linguagem, importante ferramenta de inclusão, que uma vez apropriada, pode capacitar professores e alunos a participar de forma autônoma das práticas sociais situadas no contexto brasileiro.

No que se trata das limitações desta pesquisa, podemos dizer que refletir e levar alguém a refletir criticamente não é uma tarefa fácil. Essa dificuldade de mudança encontrada nas sessões reflexivas parece ter impossibilitado a desconstrução de alguns valores cristalizados ao longo da história da educação, valores estes que poderiam ser discutidos e negociados a fim de buscar novas formas de agir.

Como finalização, para possíveis estudos futuros, pode-se desenvolver um trabalho que envolva um aprofundamento na argumentação durante as relações de colaboração entre professores, a fim de propiciar transformação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org.) *Formação Reflexiva dos Professores*. Portugal: Porto, 1996.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.35-53.

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da criação verbal*. 4ª Ed São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

_____. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem* 12º Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>>. Acesso em 10 ago. 2009.

BEZERRA, I. A. G. *A distância entre o trabalho prescrito e o realizado: um estudo de adequações*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CABRERA, V. III Ciclo de Palestras em ILCAE – Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais – *Contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa para a Educação: Reflexões Teóricas e Implicações Práticas*, 2008.

CANAGARAJAH, S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: _____. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005, p.3-24.

CHARLARIELLO, L. N. *Atividade prescrita e atividade realizada: reflexões críticas de uma professora de inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CUNHA, A. M. A. *Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

DAMIANOVIC, M. C. C. de C. L. *A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

DEWEY, J. (1933). *Como pensamos: Como se relaciona o processo reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.11-23

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HEDEGARDE, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: Daniels, H. (Org). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 p. 199-227.

KAYANO, L.M.D. *A relação prescrito/real em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

KEMMIS, S. (1987) Critical Reflection. In: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (eds) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística aplicada na era da globalização. In. MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. 2004. p.87-117.

_____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté – SP: Cabral e editora e livraria universitária, 2008

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.271-296.

MAGALHÃES, M.C.C. *Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor*. Trabalhos em Linguística Aplicada. No. 23, Campinas, 1994. p.71-78.

_____. Contribuições da Pesquisa sócio-histórica para a Compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na Formação de professores. *The Specialist*, São Paulo, 1996, v. 17, n. 1, p. 01-18.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. 2004. p.59-85.

_____. (2007) A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO S.S. e SHIMOURA, A *Pesquisa Critica de Colaboração um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007

MARCUSCHI, L. A. (1946) *Análise da Conversação*. 6º Ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia Pellanda Ziner (et al.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. *Skinner X Rogers – maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus, 1972

MINAYO, M.C.S. de. (Org). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In. MOITA LOPES, L. P da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, António. (1995) *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERALTA, T. M. *A atividade docente mediada pelo uso do livro didático*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995, p. 93-114.

PIAGET, J. (1950) *Epistemologia Genética*. Tradução: Álvaro Cabral. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

REGO, T.C. (1995) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROGERS, C. R. The interpersonal relationship in the facilitator of learning. In: _____. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company. 1969, p. 102-127.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM*. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. *Caderno do Professor de LEM – Inglês, 5ª série do Ensino Fundamental, 1º Bimestre*. São Paulo: SEE, 2008, p.11-16.

_____. *Caderno do Professor de LEM – Inglês, 5ª série do Ensino Fundamental, 2º Bimestre*. São Paulo: SEE, 2008, p.11-16.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Org). *Os Professores e sua formação*. Portugal: Don Quixote, 1995, p. 80-91.

SMYTH, J. Teachers work and politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

URVINIS, P. *Reflexões sobre os saberes locais-globais das professoras de inglês da rede pública*. São Paulo: s.n., 2009 Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

VYGOTSKY, L. S.(1934) *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2000

_____(1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991

_____(1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

Anexos

Transcrição aula 1 - 30/05/08

Tempo de gravação: 45 min.

PA: Professora-participante

PE: Professora-pesquisadora

PA1 - A professora ta fazendo um trabalho da faculdade e precisa gravar algumas aulas, td bem?

PE2 – Olá pessoal, tudo bem? Só pra lembrar que será só a professora que irá aparecer, vocês não precisam se preocupar porque vocês não vão aparecer, aliás, vocês não podem aparecer, ta bom? Então ta. A professora vai continuar a aula normal como se eu não estivesse aqui. Tudo bem?

PA3 – Pessoal, então oh, quem está com a folhinha, daqui a pouco eu continuo, eu pedi duas questões dela pra vocês, daqui a pouquinho eu continuo, eu vou fazer a chamada.

(Enquanto a professora foi até sua mesa pegar seu diário para a chamada, duas alunas foram até ela, e o restante da sala ficou conversando. Desse momento até o término da chamada passaram aproximadamente 4 minutos).

PA4 – Pessoal, eu tenho umas atividades de vocês, depois eu vou entregar, ta?

(Um aluno conversa com a professora e sai. Enquanto isso outro aluno vai até a professora, em seguida ele apaga a lousa).

PA5: Então olha, nós vamos fazer o exercise one certo? Exercício um da folhinha

Aluno6: O que professora?

PA7: O exercício um da folhinha.

(Professora abre a porta para um aluno entrar e vai até sua carteira para pegar seu material).

(Alunos conversando. Professora retoma sua fala).

PA8: Então oh, o primeiro exercício era bem simples, era pra responder em português mesmo, certo?

Aluno9: eu fiz, mas não respondi não!

(barulho, um aluno grita.)

PA10: Quem não respondeu vai responder agora, tá? Em português mesmo e quem não está com a folhinha que vai precisar para as outras aulas, depois providencia ou copia de alguém, ta bom? Então exercise one, psiu! A letra a diz: “ In your language, what do people say when they meet in formal situation?” Então o que as pessoas dizem quando elas se encontram em situações formais, então como elas dizem em situações formais?

Aluno11: Oi!

PA12: Mais formalmente, quando nós encontramos a diretora da escola, por exemplo. O que nós falamos?

Aluno13: Boa tarde.

PA14: De manhã?

Aluno15: Bom dia.

PA16: À tarde?

Aluno17: Boa tarde

PA18: Boa tarde. À noite?

Aluno19: Boa noite.

(Enquanto isso a professora coloca na lousa exercise one).

Exercise one

a)

Bom dia.

Boa tarde.

Boa noite.

(Alunos conversam...)

PA20: São algumas alternativas para nós usarmos, certo? ((escreve os cumprimentos na lousa em português)). E aí, na letra B a pergunta é: What they say in informal situation? Então, e nas situações informais. O que nós usamos em situações informais, o que que nós falamos quando encontramos nossos amigos?

Alunos21: oi, tchau

PA22: Oi. Quando despedimos tchau (vai escrevendo as respostas na lousa), uma forma simples, olá ta? Dependendo da amizade você usa outras expressões como: e aí? Ta? Depende da amizade, ta? Então são algumas expressões.

(Professora continua o exercício colocando a parte b na lousa)

b) oi

olá

tchau

PA23: Nós vamos ver então essas expressões em inglês, certo? Nós já vimos... psiu...nós já vimos os greetings os primeiros que são, os greetings são o que? São os cumprimentos, não são? Nós vamos ver os simples, certo? Então nós vamos ver agora para o horário mais específico certo? Então anote aí greetings two (escreve na lousa) para nós dividirmos, certo? E depois eu vou passando aos poucos pra vocês, ok?

Aluna24: como fala dois em inglês?

PA25: Two. Eu vou passar os números pra vocês, mas não é nessa aula.

Aluno26: Mas você vai passar todos?

PA27: Todos.

Aluno28: Até o vinte?

PA29: Até o vinte. Então oh vamos lá, rapidinho, então com mais cumprimentos, agora com horário específico, por exemplo, quando eu quero dizer bom dia, eu vou dizer?

Aluno30: Good morning !

PA31: Good morning. (escreve a resposta na lousa)

PA32: Quando eu quero dizer boa tarde?

(Neste momento a porta se abriu alguém de fora a empurrou, os alunos gritaram hehehehehe. A professora então a fechou).

PA33: Como eu digo?

Alunos34: Good night, good bye

PA35: Good...good afternoon (depois a professora escreve na lousa)

Aluno36: Good afternoon

PA37: Isso! Ok? E quando eu quero dizer boa noite

Alunos38: Good nitght!

PA39: Good night e tem um outro também, já ouviram falar boa noite com good evening?

Aluno40: Good o quê?

PA41: Good evening (falou pausadamente). Ouviram? Então oh, quando é boa noite, eu posso usar dois, quando eu estou chegando e quando eu estou me despedindo, certo? Então quando eu estou chegando eu uso o...? Good evening e quando eu estou indo embora...? Eu uso o good night (escreve na lousa os cumprimentos em inglês e em português). Certo? Então o good night seria pra despedida ou eu posso usar também de despedida, qual é o outro?

Alunos42: Bye!

PA43: Bye-bye, good bye também é despedida, certo? Então aqui são alguns greetings... (batem à porta e a professora pára para abri-la. A seguir entra uma aluna que chega atrasada, então a professora conversa com ela e faz uma anotação em seu diário).

(Professora retoma sua fala.).

PA44: Então Oh, quando eu chego eu digo good evening e quando eu saio good night, ta? Então oh, quando eu for pronunciar essa duas aqui oh (se referindo aos cumprimentos good afternoon e good evening) pra falar rapidinho que inglês eles falam um pouquinho mais rápido, que que eu faço? Eu

junto essas duas aqui (se referindo à letra “D” de good com a letra “A” de afternoon), só que quando eu for falar good afternoon, eu falo rapidinho aí eu falo “goodafternoon”, ok? Aí vai aparecer como uma palavrinha só, certo? E a mesma coisa com o good evening, eu vou falar rapidinho vou falar “goodevening”, ok? Good evening vai ficar “goodevening” na hora de falar, certo? Ok, então vamos eh... treinar essa parte aqui, a pronunciação, ok? Everybody repeat: good morning

Alunos45: Good morning

PA46: Good afternoon

Alunos47: Good afternoon

PA48: Agora rapidinho “goodafternoon”

Alunos49: “Goodafternoon”

PA50: Good evening

Alunos51: Good evening

PA52: Rapidinho “goodevening”

Alunos53: “Goodevening”

PA54: Good night

Alunos55: Good night

PA56: Ok? (a professora repete todos novamente juntamente com os alunos). Ok? Então todo mundo lembra o que é cada um desses? Bom dia, boa tarde, boa noite e boa noite de novo, ok? Então agora anotem aí rapidinho que eu vou passar pro greetings three.

Aluno57: Three.

PA58: Isso! Ta? Mais algumas só pra gente completar (escreveu greetings three e foi até sua carteira)

(Neste momento os alunos conversam alto.)

Aluno59: cala a boca! (Diz a outro aluno).

(A professora os chama atenção, mas fica inaudível).

Aluno60: oh professora, ele tá me xingando!

(Outro aluno responde, mas ficou inaudível).

(Passaram de 2 a 3 minutos. Professora retoma sua fala.)

PA61: Agora, mais alguns para se despedir também, tá? Outras formas de dizer tchau...(a fala é interrompida por um aluno)

Aluno62: Professora, o que é so long?

PA63: So long nós vamos ver agora, ta? Quando nós estamos nos despedindo também só que nós temos o intuito e queremos que a pessoa saiba que iremos revê-la, certo? Então, por exemplo, ela falou o so long (escreve na lousa) o que que é o so long...? (a professora é interrompida por uma aluna que a chama e ela vai até a carteira desta aluna)

(Professora retoma sua fala).

PA64: Então o so long quer dizer um tchau também só que você vai rever a pessoa, então quer dizer: até mais, até logo (escreve na lousa em inglês e em português). E eu vou passar mais alguns pra vocês, por exemplo, quando você dá um tchau e quer ver a pessoa de novo, pode dizer see you, see you later, see you tomorrow, então eu vou ver você, vejo você depois, vejo você amanhã, vejo você, ok? (professora escreve as expressões da lousa em voz alta e alguns alunos repetem com ela). Então, see you, todas elas começam iguais.

Aluno65: professora isso aí é um “U” ou dois “Es”? (se referindo à palavra see).

PA66: Dois “Es”, ok? Então see you quer dizer? Vejo você...

Aluno67: Amanhã

PA68: Pode ser. Vejo você depois see you later (alguns alunos vão repetindo com a professora enquanto ela os escreve em português). Vejo você depois, mais tarde e see you tomorrow, ta? Vejo você amanhã, ok? Bem simples. Só, então vamos pegar pronunciation, let's repeat! (professora é interrompida)

Aluno69: Pera aí professora.

PA70: Oi? (a professora vai até a carteira do aluno que a pediu para esperar e os dois conversam sobre algo que está no caderno. Em seguida ela retorna à lousa)

PA71: Então, everybody, repeat! See you

Alunos72: See you!

PA73: See you later!

Alunos74: See you later!

PA75: See you tomorrow!

Alunos76: See you tomorrow!

PA77: Again, repeat! See you!

Alunos78: see you!

PA79: See you later!

Alunos: See you later!

PA80: See you tomorrow!

Alunos81: See you tomorrow!

PA82: Very good. Então aqui olha, lembra que eu falei que algumas palavrinhas se escrevem de um jeito e fala de outro, lembram? Então, por exemplo, aqui o later escreve “later” mas nós falamos com o som de “E” essa “A”, então quando vocês estiverem aí adotando a pronúncia, ta? Quando nós treinarmos a pronúncia e vocês acharem que não vão lembrar, vocês podem escrever bem pequenininho embaixo o som da letra /ei/ pra vocês em casa poderem treinar, certo? Porque eu não vou estar a todo momento com vocês, ta? Então aqui o “a” tem som de...? /ei/ por isso que nós falamos later, ok? Então, algumas palavrinhas que vocês quiserem anotar...

Aluno83: fala o que professora?

PA84: som de /ei/ aqui oh

Aluno85: fala later? Mas é o “T”

PA86: Mas é que o “T”, em inglês, algumas vezes tem som de “R” algumas vezes ta? Então esse é um caso. E aí quem quiser anotar no seu caderno, ta? Só pra lembrar porque escreve de um jeito e fala de outro, iguais a algumas palavrinhas que nós já vimos, ta bom? Vou apagar aqui só quem quiser anota, ta? Ok? Então ta bem simples e aí nós vamos fazer o que agora? O exercise two pra treinar todos esses todos esses cumprimentos e os outros também, ok? Quem estiver sem a folhinha só presta atenção e anota aí no caderno se precisar. Vou apagar aqui ta?

Aluna87: Pode apagar.

PA88: Agora eu vou entrar nisso aqui oh! (a professora mostra uma página do material utilizado por ela a um aluno). Anota isso rapidinho (ainda sobre o que está na lousa)

(A professora faz algumas anotações copiando da lousa. Um aluno vai até a mesa da professora e eles conversam por alguns segundos, ele volta para seu lugar e a professora continua com suas anotações. Uma outra aluna vai até à professora, elas conversam também por alguns segundos, a aluna retorna ao seu lugar e a professora continua com as anotações).

PA89: Already? Pronto? Ok? Então exercise two, vamos lá rapidinho! Então o exercise two nós vamos fazer apenas practicing, ok? Nós vamos então praticar aqui rapidinho: practice greeting people in English. Então vamos praticar os cumprimentos em inglês.

Aluno90: É pra copiar?

PA91: Pode copiar. Saying hello and good bye, então diga oi e ...?

Aluno92: good bye.

PA93: good bye e tchau, certo? Em inglês, letra “a” When you meet people you can say... Quando você encontra as pessoas você pode dizer (pausa) o quê?

Alunos94: hello, hi

PA95: HI, o que mais?

Aluno96: good bye.

PA97: Quando você encontra.

Alunos98: good morning!

PA99: good morning, o que mais?

Aluno100: good night!

PA101: good night não, só quando você vai embora. O outro good...good...

Aluno102: evening.

PA103: Evening, isso!

Aluno104: good afternoon!

PA105: Good afternoon isso!

(Aluna faz uma pergunta, mas fica inaudível).

(Professora responde):

PA106: Quando você encontra, quando você chega, ta? Então tem várias formas de (pausa) psiu, vamos lá? De dizer oi, de você cumprimentar quando chega. Aí na folhinha nós temos o primeiro balão, que que diz o primeiro balão?

Alunos107: Good morning.

PA108: Good morning! E o segundo?

Alunos109: good afternoon.

PA110: good afternoon! E o terceiro?

Alunos111: Hi!

PA112: HI, isso! Se não lembra, embaixo por a pronuncia do “I” que é /ai/. E o quarto?

Alunos113: Hello1

PA114: Hello, isso! Ok? Então essa é a letra “a” quando nós “se” encontramos. Letra “b” when you leave a place you can say, quando você deixa o lugar você pode dizer, nós podemos dizer o que (pausa)?

Aluna115: Good morning!

PA116: Estamos indo embora.

Aluna117: Good bye!

PA118: Good bye!

Aluno119: bye!

PA120: bye!

Aluna121: good night!

PA122: good night se for a noite...

(alunos conversam)

PA123: psiu!

Aluno124: see you later!

PA125: Oi?

Aluno126: see you later!

PA127: See you later! O que mais? Tudo aquilo, see you, so long, se you tomorrow, ok?

(Alguns alunos continuam respondendo, professora faz pergunta em relação à outro exercício):

PA128: Letra “b” então, o que que tem aí no primeiro balão? See you tomorrow Mr. (nome inaudível) e no Segundo?

Aluno129: bye! (som de bie)

Outro aluno130: Bye! (pronuncia correta)

PA131: Bye! Se não lembrar põe embaixo a pronúncia. Terceiro?

Aluno132: Good bye!

PA133: Good bye! E o quarto?

Aluna137: Good night!

PA135: Good night! Então essas são as letras “a” e “b”. Aí no primeiro balão vocês têm see you tomorrow Mrs. Rodrigues. Quem é Mrs. Rodrigues? É um homem ou uma mulher?

Aluna136: É um homem!

PA137: É um homem? Ou uma mulher?

(Alunos conversam.)

PA138: Então, (escreve o pronome na lousa) psiu! Com é que eu sei se é homem ou se é mulher? Por esse título aqui (aponta o pronome Mrs.), certo? Então eu tenho, em inglês, os títulos que eu

vou me referir à pessoa, principalmente, quando eu uso o sobrenome, certo? Pode copiar. Então eu tenho os titles (escreve na lousa titles), ok? E aí, através dos titles, dos títulos, eu vou saber se é homem ou se é mulher, ok? Então, para os homens eu vou usar o title masculino, certo? Então é o masculino: male (escreve na lousa male), pra quem que eu uso? Para os...

Alunos139: homem.

PA140: Homens! Como é o titles para homem? É o... Mr. (escreve o pronome na lousa) psiu...

Aluno141: Mister? Misto quente?

PA142: Então para os homens, masculino. Eu uso o...? Mr. (apontando para o pronome na lousa), ok? E para as mulheres eu uso o que?

Alunos143: Master!

PA144: Para as mulheres usa o title feminino (escreve female na lousa), ok? Female, certo? Quais são os titles então que eu posso usar? Mrs. ou também pode ser Miss tem os dois exemplos. Quando eu uso um? E quando eu uso o outro? Um eu vou me referir à mulheres que são casadas e o Miss para mulheres que são single, solteiras, certo? O Mrs. então eu uso pra mulher casada, então eu vou pôr senhora (escreve), ok? E o Miss para senhorita (escreve) para mulheres solteiras, ta? Então aqui (aponta para os pronomes escritos na lousa) married e aqui single, casadas e solteiras, certo?

Aluna145: Professora é dois “s” ou “rs”?

PA146: Então aqui oh, é “r” e aqui é “s”. Então oh, Mrs. Rodrigues ta falando que vai ver amanhã, quem? A senhora ou senhor Rodrigues?

Aluno147: A senhora Rodrigues.

PA148: A senhora Rodrigues! Então agora, não tem como errar mais, certo? A pronuncia desse é “misses” (se referindo ao pronome Mrs.) e desse é miss (pronome miss), ta? E desse aqui é “mister” (referente ao pronome Mr.), ok? Everybody repeat!

PA149: Mr.Everybody repeat!!!! “Mister”

Alunos150: “Mister.”

PA151: “Misses”

Alunos152: “Misses”

PA153: “Miss”

Alunos154: “Miss”

PA155: Ok? Again! “Mister”

Alunos156: “Mister.”

PA157: “Misses”

Alunos158: “Misses”

PA159: “Miss”

Alunos160: “Miss”

PA161: Então agora o que vocês vão fazer? Psiu! Vão treinar todos esses que nós vimos, se não der term... psiu... de terminar agora vão terminar em casa, ta?

(Alunos conversam...).

PA162: Então eu vou marcar aqui o homework que é?

Alunos163: lição de casa!

PA164: Lição de casa!

Aluno165: Professora!

PA166: Oi?

Aluno167: Criança é o que?

PA168: Children, criança child e crianças children.

Aluno169: Child!

(Professora começa a apagar a lousa, mas é interrompida por um aluno...).

Aluno170: é pra fazer agora?

PA171: Vocês vão começar agora, se não der tempo termina em casa, ok?

(Enquanto a professora apaga a lousa os alunos conversam).

(Um aluno se levanta e vai até a professora, os dois conversam por alguns segundos e ele volta para seu lugar).

PA172: Então oh, agora psiu! Vamos lá? Vai ficar como lição de casa se não der tempo de terminar (escreve a palavra homework), vocês vão então, fazer uma conversa, nesta conversa que nós chamamos de dialogue, diálogo, vocês vão então colocar todos os cumprimentos que vocês viram e duas pessoas conversando, ta? Elas vão falar os cumprimentos de chegada e saída, ok?

Aluna173: Em inglês?

PA174: em inglês, todos em inglês, ta?

(Alguns alunos chamam a professora e ela vai até suas carteiras e depois retorna a frente da sala).

PA175: Eu vou marcar aqui e tiro suas dúvidas

Aluno176: Professora, professora!

PA177: Só a conversa! (respondendo a uma aluna), ta? Só com os cumprimentos, ta?

(Professora escreve a proposta da tarefa na lousa).

Dialog

Faça um diálogo utilizando os greetings (cumprimentos). Inicie com os cumprimentos de chegada, inclua os títulos e faça a despedida “em inglês”.

(Alunos conversam...).

(Muito barulho fora da sala de aula...).

Aluno178: Não é cumprimentos? (se referindo à palavra cumprimentos escrita na lousa)

PA179: Cumprimentos! Cumprimento é de medida!

(Professora termina de escrever a proposta na lousa).

PA180: Então, tudo em inglês, ok? Se não lembrar de algum cumprimento, pergunta agora que aí eu já vou passar pra vocês. Então vocês podem iniciar com um cumprimento simples que é o hi, hello,ta? E aí, acrescentado a ele você pode usar o cumprimento do...específico do horário, ta? Hi, good morning! Hello, good afternoon! E aí se uma pessoa te diz isso, você vai responder, pra depois, ta você se despedir, quando você se referir à pessoa, você pode dizer o nome, igual né vimos em Mrs. Rodrigues, ok? Hi, good morning Mrs. Rodrigues, ta? E a pessoa vai responder...

(Aluno interrompe a fala da professora com uma pergunta).

PA181: Professora, como fala masculino?

(A professora continua sua fala sem responder à pergunta).

(O aluno a repete)

PA182: Oi? Masculino? É o male (apontando para a palavra na lousa)

(Aluno faz pergunta mas fica inaudível, a professora vai até ele e ela conversam).

Aluno183: É pra entregar?

PA184: Não.

(Professora retorna para frente da sala).

PA185: Então, oh psiu só um minutinho! Oh meninos, ehehehe, na hora de fazer o de saída, de despedida, pode usar tanto os mais simples bye, good bye, ta? Ou aqueles que eu ensinei hoje pra vocês, see you tomorrow ou alguns dos outros também, ta?

(Professora é chamada por alguns alunos e ela vai até suas carteiras. Enquanto isso, outros alunos conversam...).

PA186: Psiu!

Alguns alunos se levantam e andam pela sala.

(A professora vai até sua mesa e pega algumas atividades).

PA187: Pessoal, olha oh a aluna (e diz seu nome) vai entregar pra vocês aquelas atividades da receita, ta? E a nota ...psiu! Anota ta no cantinho embaixo bem pequenininho.

(A aluna entrega as atividades aos alunos e a professora vai até a carteira de um aluno que a chama).

PA188: Pessoal, oh.... psiu (a professora diz alguma coisa, mas fica inaudível).

(Alguns alunos vão à direção da professora com suas atividades e fazem algumas perguntas, mas fica inaudível).

PA189: Quem tiver dúvida pergunta já, ta? Que aí já dá tempo de fazer uma parte agora.

(A professora caminha pela sala).

PA190: Olha a nota ta bem na parte debaixo, bem no cantinho debaixo.

(A professora volta a sua mesa e faz algumas anotações em seu diário de classe).

(Alguns alunos caminham pela sala).

(A professora chama a atenção de um aluno, fica inaudível).

(Um aluno vai até a mesa da professora).

(Bate o sinal).

Transcrição aula 2 - 04/06/08

Tempo de gravação: 40 min

(Enquanto a professora organiza algumas carteiras os alunos andam pela sala e conversam, outro aluno apaga a lousa, uma aluna vai até a professora, dois alunos se agredem fisicamente, até que a professora os separa.

A professora fala com os alunos, mas fica inaudível. Ela senta à sua carteira, faz algumas anotações em seu diário de classe, dois alunos a interrompem. Enquanto isso, os alunos andam pela sala. A professora se levanta e vai até a lousa, uma outra aluna vai até ela, as duas conversam, a aluna volta para seu lugar e a professora coloca a data na lousa. A professora volta para sua carteira).

PA1: Vamos lá, a chamada!

(Enquanto a professora faz a chamada, os alunos conversam. A professora termina a chamada e se levanta).

PA2: Abram o caderno só pra eu dar uma olhada rapidinho e a gente já vai retomar, ta? Um dialogue com os greetings e os titles, certo? Eu passei também umas questões ou não?

Aluna 3: Não.

PA4: No?

Aluno5: Não.

(A professora passa de carteira em carteira olhando os cadernos dos alunos.)

Aluno 6: Professora eu fiz! Oh, professora!

(A professora retorna à carteira do aluno que a chama, ela diz algo pra ele, mas fica inaudível. A seguir a professora volta para frente da sala.)

PA7: Então vamos lá! Retomando os greetings então, rapidinho, ta? Tem um exercise pra nós fazermos, que é o...? Quatro! Vocês vão pular o 3, ta? E vão fazer o 4. Exercício da folhinha, ta? Vocês fizeram então (pausa) quem não tem presta atenção, ouve e anota o que eu vou por na lousa, ta? Vocês fizeram na outra aula... o 1 e o 2, certo? Vocês vão pular o 3, ta? O 3 vocês vão tentar fazer em casa ou nós fazemos na outras aula e nós vamos fazer o 4 que é mais simples, vocês vão lembrar, ta? Rapidinho, anota aí exercise four, exercício 4. (A professora faz algumas anotações em seu diário). Quem esqueceu o caderno pega uma folha pra anotar, ok? Vamos lá!

(Professora escreve na lousa “exercise 4”).

PA8: Ok, então o exercise four, nós temos três informações, o que que pergunta aqui? How would you greet the following people? Então, como que vocês cumprimentariam as pessoas seguintes, que pessoas são estas? Da letra “a” nós temos: a friend (escreve na lousa). Que que é a friend?

Aluna9: Amigo.

PA10: Isso um amigo. Então, como nós cumprimentamos um amigo?

Aluno11: Hello!

PA12: Em português, oi, olá e em inglês?

Alunos13: Hello, hi.

PA14: Isso, ta? Então anota aí. Hello, hi (escreve na lousa). Cumprimentos simples.

PA15: Letra “b” the school principal. Então quem que é the school principal? O...diretor da escola, como nós poderíamos cumprimenta-lo?

Aluno16: Oi diretor!

PA17: Como nós podemos cumprimentar o diretor?

Aluna18: Bom dia!

PA19: Bom dia, né?! De uma forma mais formal. Se for à tarde?

Alunos20: Boa tarde!

PA21: Em inglês como é?

Alunos22: Good morning!

PA23: Se for à tarde?

Alunos24: Good evening.

PA25: E a tarde?

Alunos26: Good afternoon!

PA27: Isso! Ta, então anotem the school principal (escreve na lousa). Quem que é?

Aluno28: diretor.

PA29: Isso! O diretor, então o que que nós podemos falar pra ele: Good morning, good afternoon, good evening (escreve as expressões na lousa), ok? Letra “c” a family member. O que que é a family member? Então, family parece... família!

Aluno30: É membro da família.

Aluna31: Professora!

PA32: Membro da família, as pessoas da família. Como nós podemos cumprimentar?

Aluna33: Professora!

Aluno34: Hi! (com som de /ri/), Hello!

PA35: Isso! Podemos usar vários também. Podemos usar os cumprimentos simples hi, hello, ok?

Aluna36: Professora!

PA37: Quem perguntou?

Aluno38: Professora tem uma family (com sílaba tônica /mi/).

(a professora escreve na lousa Hi e Hello).

Aluna39: Professora! (Uma aluna chama a professora por algumas vezes, a professora então, vai até ela). Professora eu não to enxergando! (ela estava sentada na última carteira de uma fileira da sala).

PA40: Então você tem que sentar lá na frente minha querida. Por que você veio sentar aqui?

(a aluna responde, mas fica inaudível. A professora ajuda a aluna a levar sua carteira, cadeira e material para frente da sala).

Aluno41: Ah, não! Volta pra lá! (se referindo a aluna que mudou de lugar, pois ela sentou-se próxima a ele).

PA42: Psiiu! Ok? Então, esse daqui é o exercise four, quatro, ta? E aí o três depois nós fazemos porque têm algumas coisas que vocês ainda não sabem, ta bom? Então, depois que vocês fizeram os greetings, nós vamos verificar agora algumas Wh-questions que são perguntinhas que nós usamos para nos comunicar. Então, eu vou passar pra vocês umas simples quando vocês querem conhecer alguém, saber quem é a pessoa, ta? Vocês já viram, ou já ouviram quando você quer perguntar o nome de alguém?

(Um aluno responde, mas fica inaudível)

PA43: Very good!

Aluno44: My name is...

(alunos falam algumas coisas, mas fica inaudível)

Aluna45: what's your name!

(professora escreve na lousa Wh-questions).

Aluna46: Professora, não é pra copiar, não né?

PA47: Não, copia porque pode ser que depois eu passe outra coisa, ta? Então, uma Wh-question que a (nome da aluna) disse, que é what's your name, quando eu pergunto isso, what's your name?

Aluna48: qual é o seu nome.

PA49: Isso, quando eu quero saber o nome de alguém. (professora escreve na lousa: What's your name). Então o que que a pessoa vai me responder?

Aluno50: My name is.

PA51: Isso! Que quer dizer... meu nome é. (Professora escreve my name is.....). E aí ela vai falar o nome dela, certo? Então se eu pergunto what's your name, você responde?

(a professora aponta para uma aluna)

Aluna52: My name is.

PA53: E o seu nome, qual é?

(aluna diz o seu nome)

PA54: Isso, ta? E assim por diante. Uma outra forma de perguntar que é a pessoa, é você utilizar o who are you (escreve a frase na lousa). Que quer dizer...? Quem é você, ta? Então, você também pode usar esse tipo de pergunta. Quem é você? Who are you? A pessoa vai responder: eu sou... e nome dela. Então, eu sou, em inglês, é (pausa) I am (professora escreve na lousa I am..... Eu sou (pausa) (a professora diz seu nome), ok? Então, se me perguntam what's your name eu vou dizer I am (se nome), ok? Who are you? (professora aponta para um aluno).Você responde... I am..., repeat I am...(aluno responde, mas fica inaudível). E o seu nome qual é? (aluno responde, mas continua inaudível), Isso! Who are you? I am...(apontando para outro aluno)

Aluno55: (diz seu nome).

PA56: Isso! Você diz: I am (nome do aluno), ok? Perguntou... psiu, vamos lá? Perguntou o nome... Respondeu: my name is... E o seu nome, perguntou: who are you? Responde: I am e o seu nome. Esses pontinhos vocês completar com o nome de vocês, ta bom? Rapidinho! Completa... um minutinho! (a professora caminha pela sala). Rapidinho, pra nós treinarmos. Aí, no próximo diálogo, pra ficar mais fácil de entender eu vou passar pra vocês, um modelo, ta? E também nós vamos acrescentar mais um Wh-questions, com mais greetings e os Wh-questions. (um aluno faz um pergunta, mas fica inaudível).Os numbers, nós também vamos ver, mais pra frente um pouquinho, ta?

PA57: Pronto?

Aluna58: Não, professora!

PA59: Pronto?

(professora espera alguns minutos, enquanto isso continua observando seu material).

Aluno60: Pronto, professora, pode ir!

PA61: Pode? (enquanto a professora aguarda, ela organiza uma carteira para colocar um cd player e o prepara com um cd. Alguns alunos conversam). Ok? Todos terminaram?

Aluno62: yes!

PA63: Yes?! Bom, então, vamos lá, everybody repeat! Essa parte aqui. (a professora se refere ao que está na lousa – Wh-questions). What's your name?

Alunos64: what's your name?

PA65: My name is.

Alunos66: My name is.

PA67: Who are you?

Aluno68: Who are you?

(a professora fala palavra por palavra pausadamente e a seguir as frases completas. Os alunos repetem. A professora repete o processo novamente falando as frases completas).

Aluno69: Professora, parece yahoo!

PA70: Parece, né? (a professora continua sua fala, mas fica inaudível). Vamos então ouvir aqui, uma música que é bem curtinha, ta? Em inglês, pra treinar os greetings, ta bom? Eu vou passar uma parte na lousa, vocês vão anotar.(professora programa o cd player). Anotem aí então, rapidinho. Ela é bem curtinha e os espaços que estão faltando... (o cd dispara e a professora interrompe sua fala para desligar o aparelho). Os espaços que estão faltando, nós vamos completar. Ok? (professora escreve na lousa parte da musica):

Music.

Hello! Hello!

_____! Hi!

Nice to meet you!

See you! _____!

Hello!hello!

_____! Hi!

Nice to meet you!

See you! _____!

PA70: Rapidinho, dois minutinhos pra copiar. (a professora vai até a carteira de aluno e diz pra ele copiar rapidinho. Um aluno fala com a professora, mas fica inaudível). Pega uma caneta, um lápis rapidinho!

(Enquanto os alunos copiam a música, a professora vai até sua mesa e faz algumas anotações no seu diário de classe).

Aluno71: Professora, você vai passar mais lição?

PA72: O resto eu passo na outra aula, porque não vai dar tempo, tá? Junto com a outra lição, ok? (alguns alunos conversam). Psiu! Pronto?

Aluna73: não!

Aluno74: Vai professora, pode tocar aí!

(a professora vai até o rádio, conversa com alguns alunos, fica inaudível).

PA75: Vai começar, already? Eu vou passar então, pra vocês, uma vez...psiu! Uma vez tá, ela bem curtinha, depois eu coloco novamente pra saber...

(a continuação da fala da professora fica inaudível)

Aluno76: creu...creu...

PA77: presta atenção, o rádio é bem baixinho, então façam silêncio pra ouvir. (a professora coloca a música e vai apontando para ela lousa). Psiu! Ok? Mais uma vez, presta atenção!

Aluno78: Vai de novo!

PA79: Ou olha pro caderno quem já escreveu ou olha pra aqui na lousa pra acompanhar. Então bem simples, bem fácil, ok? De novo pra saber o que falta aqui.

(a professora toca a música novamente, e vai pausando para que os alunos completem as palavras que faltam e vai escrevendo na lousa).

PA80: Então, aqui?

Alunos81: good morning!

PA82: good morning bom dia. Continua...see you?

Alunos83: good bye!

PA84: O que é see you mesmo?

Aluno85: bye-bye!

PA86: Até logo, vejo você. Continua...

(uma aluna se levanta e muda de lugar)

PA87: Hello, hello?

Alunos88: Good evening!

PA89: Certo! Então, good evening eu uso quando...? É noite ou é dia?

Aluna90: noite!

PA91: Quando a noite está...?

Aluna92: Chegando.

PA93: Está chegando, certo? Continua...

Alunos94: good night!

PA95: See you good night! Por que ele falou o que aqui? Good evening e aí ele despediu com o good night, ok? Anote rapidinho pra nós treinarmos.

Aluna96: hello!hello... (com o ritmo da musica).

Aluno97: Professora, acabei!

PA98: vamos lá? Conseguiu (diz o nome do aluno)

Aluno99: Consegui, acabei tudo!

PA90: conseguiu? Ta. Psiu! Ou aqui na lousa...

Aluna91: Licença, professora!

(a professora se move para outro lugar próximo à lousa).

PA92: ou nos cadernos, então everybody sing, quero todos cantando, ta? Vamos lá, cantando! Everybody! Pronto?

Aluno93: Vai!

(a professora coloca a musica novamente, vai apontando na lousa as freses e cantando junto com os alunos).

PA94: Very good! Very good! Eu tenho outros cds vocês vão ver só...Agora aqui oh, psiu! Tem uma parte, aqui na musica temos o que? Os greetings e tem uma parte aqui vocês não viram, qual é? Psiu! Qual parte da música que vocês ainda não viram...? O hello vocês já viram, good morning...

Aluno95: Nice!

PA96: Isso nice to meet you, que que é o nice to meet you, quem já viu? Quem já ouviu?

Aluno97: Eu ouvi no ano passado, mas não lembro!

PA98: Viu no ano passado, ta. Então oh, nice to meet you você vai utilizar quando você conhece alguém. Psiu! Vamos lá? Quando você conhece alguém que que você diz.

Aluno99: Nice to meet you.

PA100: Nice to meet you, você conhece a pessoa, sabe o nome dela, por exemplo, what's your name? A pessoa vai responder,

Aluna101: my name is...

PA102: My name is... e aí o que eu vou dizer pra pessoa que está me conhecendo? Nice to meet you, que quer dizer o que em português...?Prazer...

Aluna103: em te conhecer.

PA104: Em te conhecer, prazer em conhecer você, ta? Então, é mais uma informação. Nós vamos então, montar um “dialogozinho”, ta? Com as pessoas...psiu! Cumprimentando e utilizando os WH-questions pra se conhecer e dizer quando se conhecem. Depois...

(a professora apaga a lousa).

Aluno: Já lição pra casa?

PA105: Já. Depois vão se despedir, ok? Igual aqueles outros que eu pedi pra vocês fazerem, quem não conseguiu fazer, tira a dúvida agora, ok? Marquem aí então... (enquanto a professora está apagando a lousa, uma aluna vai até ela. Elas conversam apontando para a lousa, mas o dialogo fica inaudível. Alguns alunos cantam a musica, a professora escreve na lousa: Dialog).

PA106: Pronto? Acompanhem então, ta? A sequência, as pessoas, primeiro estão se conhecendo, ou ela estão se cumprimentando, desculpa. O que que elas vão falar uma pra outra?

Aluna107: HI.

PA108: Uma fala hi e a outra fala....

Aluno109: hello!

PA110: Pode ser! (escreve as expressões na lousa). Então elas não se conhecem, ela não me conhece, ela vai perguntar o meu nome, o que que ela pode dizer? O que que ela pode perguntar? What's your name? (escreve a expressão na lousa). Então ela quer saber quem eu sou. O que que eu vou responder pra ela?

Aluno111: My name is.

PA112: My name is e o meu nome, ta? No caderno de vocês, podem colocar o nome de vocês se quiserem, ok? Psiu, meninos, vamos lá? Psiu! Então a pessoa perguntou e me conheceu, certo? E aí, eu também quero saber o nome da pessoa, o que que eu posso perguntar pra ela? Pra não ficar igual, eu posso perguntar who are you, ok? (escreve na lousa) e a pessoa vai me responder o que?

Aluno113: I am. (com som de /i/ /am/).

PA114: isso! Aqui oh, não pode esquecer que o “i” sempre maiúsculo vai ter som de /ai/. Então a pessoa vai responder o que pra mim? I am e o nome dela, qual que é o nome dela? Tanto faz, você vai inventar o nome, eu vou colocar aqui Patrícia (escreve o nome). E aí então, o que que aconteceu? Psiu! Vamos lá? Então eu conheci quem? A Patrícia e ela me conheceu, certo? O que que nós vamos falar uma pra outra?

Aluna115: bye-bye!

PA116: Psiu! Antes de dar o tchau o que que nós podemos falar?

Aluna117: Nice...

PA118: isso mesmo, nice to meet you! Que quer dizer...?

Aluna119: Prazer...

PA120: Prazer em te conhecer, ta? E o que que eu vou falar pra ela? Nice to meet you (escreve na lousa).

Aluna121; Aí ela vai responder pra ela: nice to meet you, too!

PA122: Very good! O que que é o nice to meet you, too?

Aluna123: Prazer em conhecer você também!

PA124: Isso! Então com o “too”, vai conhecer também. Então, a Patrícia vai me responder: Nice to meet you, too (escreve na lousa). Então, já nos conhecemos, agora podemos nos despedir. Como nós podemos nos despedir?

Aluno125: So long!

PA126: Pode ser, so long (escreve na lousa) ou pode ser o que mais?

Aluna127: Good bye!

PA128: See you, goos bye! (escreve na lousa. Aluno fala como se tivesse falando em inglês, suas palavras ficam inaudíveis). Psiu! Vamos lá? Não vai dar tempo, rapidinho! Ok, então aqui oh, é um exemplo do que eu pedi pra vocês fazerem, só que nós acrescentamos mais informação. No exemplo que eu pedi, eu queria só colocar o início e o final, agora nós temos mais algumas informações para construir o diálogo, então rapidinho, um minutinho pra terminar de copiar pra nós treinarmos, ok? Um minuto então, pra terminar, rapidinho. Pronto, ready? Everybody, psiu! (professora vai até um

aluno que está em pé, a conversa fica inaudível).: Pronto! Everybody, repeat! (a professora lê as frases escritas na lousa e os alunos repetem junto com ela). Anotem uma última informação que é o exercício pra fazer em casa. Então, marquem aí, rapidinho homework, é o último exercise da folhinha, ta? Nós fizemos o quatro, mas ficou faltando o três.

Aluno129: Professora, é lição de casa,

PA130: É pra fazer na folhinha mesmo, ta bom? (professora escreve a tarefa na lousa: Homework - Fazer o exercício 3 na folhinha. Escolha e marque a alternativa correta). Vocês vão ter quatro alternativas: a,b,c e d. Vocês vão apenas ler e escolher uma das quatro, ta? E aí, na próxima aula a gente faz todo o diálogo pra quem não conseguiu pegar muito bem, ta bom?

(a aula termina. A seguir bate o sinal).

Transcrição aula 3 – 03/09/08
Tempo de gravação: 40 minutos.

(Professora faz a chamada, Alunos conversam enquanto isso. Após 3.30 min professora vai até a lousa e a apaga, coloca a data, aluna vai até a professora e elas conversam por alguns segundos, outra aluna vai até a professora e elas conversam por alguns segundos, outra aluna vai até a professora e logo volta à sua carteira. Professora inicia sua fala com a classe, mas fica inaudível).

PA1: Quem não veio no dia pode pegar com alguém para a próxima aula, ta? Então, quem não veio ou quem não terminou, termina em casa e traz para a próxima aula. (Professora caminha pela sala, conversa com alguns alunos - fica inaudível). Então quem não terminou deixa... (restante da fala inaudível. Professora vai até sua carteira, folheia seu material, volta para a lousa e escreve “Numbers 20 to 100”, a professora é interrompida por um aluno, eles conversam – fica inaudível). Então agora do 20 ao 100, ok? Parece muito, mas não é. Ta? Nós vamos seguir uma regrinha e vocês não vão ter dificuldade. Quem ta no outro exercício pára e deixa pra terminar em casa, certo? (Professora apaga o restante da lousa e alguns alunos conversam...

Alguns alunos fazem algumas perguntas para a professora, ela responde (inaudível).

A professora escreve na lousa os números de 20 a 29 (algarismos), em seguida caminha pela sala, ela vai parando nas carteiras dos alunos conforme é solicitada (conversa inaudível). A professora também arruma algumas carteiras que estão fora da fileira). Pronto? (Professora retorna à frente da sala). Parece bastante, mas é bem fácil porque vai seguindo uma regrinha, igual aqueles números jovens, lembram? Do 13 ao 19? Os que terminavam com “teen”, não era? Então era tudo parecido, certo? Então agora, vamos para os mais velhos, vão terminar tudo com “ty” então vai ser bem simples vocês saberem, se vocês lembrarem dos principais...do 1 ao 9...vai ser mais simples vocês saberem esses e os outros até o 100. Por que? O começo, geralmente, é semelhante...psiu...e o final vai ser com o “ty”, por exemplo o 20 vai ser... (escreve o numeral por extenso). Certo? Então, aí pra formar os outros de 21 a 29, o que que eu vou fazer? Juntar ao 20 os números principais. Então se eu quiser fazer o 21, eu vou juntar o 20 com o...

Aluno2: Um

PA3: O um que é?

Aluno4: One.

PA5: One. Toda vez que eu for juntar, eu vou utilizar esse tracinho aqui oh (escreve o hífen na lousa), o que nós chamamos de hífen, certo? Então se eu for falar 21, eu vou falar twenty-one, certo? Eu vou utilizar o tracinho, certo? Ta?

Aluno6: Professora, vai ter que fazer até o 100 sozinho?

PA7: Depois, agora eu vou colocar só os principais pra vocês entenderem, ta? 22, eu quero fazer o 22, como é que vai ficar? Twenty...

Aluno8: two

PA9: Two. 23? Twenty...three, twenty-four, twenty-five, twenty-six, twenty-seven, twenty-eight, twenty-nine, ok? Então sempre eu vou juntar o “twenty” com o número principal, ta?

(Uma aluna se levante e vai até a professora na lousa, elas conversam, mas fica inaudível).

Aluno10: professora! Professora!

PA11: Aí vocês vão acrescentar apenas os números principais, ok?

Aluno12: qual que é o 100?

PA13: Eu vou chegar no 100 já já. (A professora completa os números por extenso do 21 ao 29, assim que termina de escreve-los na lousa, a professora caminha pela sala, passando de carteira em carteira). Ok até aqui?

Alunos14: Não! (Professora escreve o numero 30 - em algarismo)

PA15: O 30 vai ser a mesma coisa, ele vai terminar com “ty”, ta? Ele vai começar parecido com “three” com o 13, ta? E o que que vai acontecer? Pra eu formar o 30 até o 39, igual ao 29 aqui, eu sempre vou juntar com os números principais, não precisa colocar tudo agora, ta? Então se eu quiser fazer 31 vai ficar “thirty”...? one. Se eu quiser fazer 33, vai ficar “thirty”...? three. 38, vai ficar?...’Thirty” e “eight”, certo? Então eu vou marcar só uns de exemplo agora vocês também anotem aí, ok?(A professora escreve o número 31 por extenso). Então agora o 40, o restante vai seguir sempre a mesma ordem, ta? Você vai acrescentar os números principais, então eu não vou anotar todos aqui agora, ta?

Aluno16: mas eu não sei!

PA17: Você não sabe qual?

Aluno18: O 40.

PA19: Ah, o 40 eu vou passar agora, ta? Do 40 até o 100, ta bom? Então o 40 vai começar parecido com o... quatro, certo? Ou com o 14, ta? Então vai ser o... “forty”, só que ele vai perder o “u” do “four”, ta? Então se eu quiser o 41... eu vou colocar... forty-one (escreve o número 41 por extenso em inglês), 45...? Forty-five, forty-six e assim por diante, ta? 50? O 50 é parecido com o...? 15, como que é 15?

Aluno20: Fifteen

PA21: Fifteen. Então o 50 vai ser? Fifty. Tem que tomar cuidado na hora de falar porque se você falar a entonação errada, você vai dizer o numero errado, então se alguém pergunta sua idade... e você vai falar com a entonação errada fifty e você quer falar fifteen, a pessoa vai pensar que você tem 50 anos, então tem que tomar cuidado, os números jovens, o final é forte, fifteen, fourteen, sixteen, certo? Então, esses ao contrário, a parte forte é no começo, forty, sixty, seventy, ta? (A professora é chamada

por um aluno, então ela vai até a carteira dele, eles conversam, mas fica inaudível. A professora volta para a frente da sala). 51 vai ficar como? Alguns alunos: é só por o one. Fifty-one. (escreve o numero por extenso em inglês)

Aluno22: Agora o 60!

PA23: O 60 agora. O 60 vai começar...

Aluno24: é parecido com o 16!

PA25: Parecido com o 16 e com o 6, certo? Então vai ficar sixty (escreve o numero por extenso em inglês). O 61 como fica?

Aluna26: sixty-one!

PA27: Sixty-one! (escreve o numero por extenso em inglês). E o 70? Vai parecer com qual? Psiu! Vamo lá? Com o sete que é o seven, então vamos colocar sempre no final, o “ty” e não tem como errar, ta? (escreve o numero por extenso em inglês). Lembrando do finalzinho, não tem como errar, ta? Então 71, como fica?

Aluna28: Seventy-one!

PA29: Isso! Sempre acrescenta no final, aí você forma o numero que você quer (escreve o numero por extenso em inglês). 80 psiu! Vamo lá? 80 então...parece com...com o 8, então eighty e 81, por exemplo, eighty-one (escreve o numero por extenso em inglês), não pode esquecer de colocar o hífen, ta? Até o 99 precisa colocar o hífen. E o 90... vai parecer com qual?

Aluno30: 19!

PA31: Isso ou com o 9, começa com o... nine, então ninety. 91 e assim por diante até o 99, ta? Quando chegar no 100, vai mudar a regrinha de novo. Então até o 99 eu vou colocar o hífen e acrescentar o principal. Então 99... ninety-nine. E aí psiu! Chegou no 100. O 100 quer dizer o que? Quer dizer uma... centena certo? Então nós chamamos de centena em inglês, hundred. Então aí dependendo do tanto de centenas que eu vou utilizar, eu coloco o numero na frente. Então, uma centena tem 100 números, então eu vou colocar o numero indicativo na frente, se eu quero 100 eu vou ter uma centena, então que numero é esse?

Aluno32: One.

PA33: One. Então 1 centena, one hundred (escreve o numero por extenso em inglês) e se eu quiser 2 centenas? Two hundred, se eu quiser 5 centenas... five hundred e assim vai, só que oh esses nós vamos ver mais pra frente, ta?

Aluna34: Põe tracinho professora?

PA35: Não põe tracinho só até o 99. Oh (fala o nome do aluno) abre o caderno! Você já ta atrasado! Então, a partir do 100 nós vamos ver depois, ta? Anotem até aqui. (A professora apaga parte da lousa).

Aluna: Agora é lição de casa?

PA36: A lição de casa é bem simples.

Aluno37: Simples?

PA38: Isso mesmo! Pra vocês treinarem todos os números, esses... mais os jovens e mais os principais, não precisa de dicionário porque vocês têm tudo no caderno. A professora transita pela sala e pára em algumas carteiras a medida que é chamada pelo alunos. Após alguns minutos (3 minutos) a professora retorna à lousa e escreve exercises – homework). Vocês vão ter que lembrar também dos sinais de matemática, ta? Os sign maths, ok? Quem não lembrar depois eu dou uma ajudinha, mas é bem simples. Lembra daquele número misterioso que vocês fizeram da outra vez? Não é igual aquele, mas é semelhante, ta? Então eu vou por aqui o modelo pra vocês entenderem. (A professora escreve na lousa: Model: two plus _____ equals five). Então eu vou deixar aqui de modelo pra vocês entenderem, vamos lá prestem à atenção só um minutinho! Psiu! Vamos rapaz?! Então oh, todos eles vão ter o que? O espaço pra vocês completarem ou com o numero ou com o sinal matemático ou com os dois, ta? Pra vocês saberem o que que ta faltando, vocês vão ter que traduzi-los, certo? Vai ser o numero ou sinal matemático ou os dois. Psiu! Prestem à atenção senão entender depois não vai conseguir fazer. (Aluna faz pergunta, mas fica inaudível). Não precisa, é só completar. Então aqui oh, eu tenho que completar em inglês o que ta faltando certo? Então, por exemplo, two plus alguma coisa igual a five, o que que eu preciso saber?

Aluno39: 2 mais 3 é igual a cinco.

PA40: Isso! Two é 2. Plus?

Aluno41: Mais.

PA42: Mais alguma coisa, equals é o que?

Aluno43: Igual.

PA44: Igual... a o que?

Aluno45: A 5.

PA46: A 5. Então alguma coisa somana a 2 é igual a 5. qntão em inglês é?

Aluno47: 3

Outro aluno: Three.

PA48: então a resposta é three. (escreve o numero por extenso no espaço em branco. A professora anotou em baixo de cada palavra em inglês suas traduções em português).

Aluna49: è pra marcar em baixo?

PA50: Não precisa, aqui é só pra gente entender, se você já deduziu, já leu em inglês e viu que é 3, já marca aí, ok? Todo mundo entendeu? Então oh, todos eles... psiu! Oh Marcos... todos números vocês vão completar com o numero ou com o sinal, só que nós vamos envolver todos (aponta para os numerais escritos na lousa), ta então tem que prestar à atenção. (Professora escreve na lousa: Complete os espaços com os números em inglês por extenso ou com os sinais matemáticos).

- a) Six times _____ equals eighteen.
- b) Ten and fifteen _____ equals _____.
- c) _____ minus twelve _____ fourteen.

(continuação do turno PA50) Vou apagar esse lado aqui, ta? (A professora caminha pela sala observando os cadernos de alguns alunos. Ela retorna à lousa e continua a escrever):

- a) _____ divided by three equals ten.
- b) Sixty-three _____ equals thirty-three.
- c) Seventy-two _____ six equals twelve.
- d) Twenty-five times _____ one hundred.
- e) What is _____ plus twenty? It's twenty-nine.
- f) What is eight times _____ ? It's eighty-eight

Aluna51: Oh professora, é muito?

PA52: Até o z.

Aluna53: Ah, professora ta bom, na outra aula você passa mais.

Aluna54: Professora da licença, né?

(Professora aguarda os alunos copiarem o que está na lousa).

Aluno55: Até o z, professora?

PA56: Se for até o z vai até o fim do ano! O exercício é bem simples é só fazer com calma, vocês vão fazer em casa com calma, ta? E aí, vocês têm um exercício...psiu! Marcos! Welison! O exercício... Jeferson...! Os exercícios das imagens, ta? Junto com esse daqui eu vou passar a nota na próxima aula, ta? (A professora caminha pela sala, pára em algumas carteiras a medida em que é chamada e olha alguns cadernos de alunos). Vamos...psiu... Vamos senão não dá tempo! (A professora retorna à sua carteira e alguns alunos vão até ela)

Transcrição aula 4 –08/10/08

Tempo de duração 40 min.

(Professora faz chamada).

PA1: Olha as atividades de você eu deixo com a Raissa depois ela entrega pra vocês. (Professora apaga a lousa e coloca a data. A professora é chamada e vai até a carteira da aluna, elas conversam, porém fica inaudível. Enquanto isso, os outros alunos conversam e alunos caminham pela sala de aula. Professora escreve na lousa: 4º Bimester - How do you spell your name?. Após escrever na lousa, caminha pela sala observando os cadernos de alguns alunos.). Vamos lá? Oh, então aqui está o tema do 4º bimestre, ta? Nós vamos ver alguns nomes, ta? E alguns nomes estrangeiros também. Pronto? Terminou? Vamos lá? Psiu! Como é que eu vou usar essa pergunta? O que significa essa pergunta? “How do spell your name?” O que é “Your name”? Seu...

Aluno2: seu nome!

PA3: Seu nome! Então alguma coisa relacionada a nome. O que quer dizer então?

Aluno4: Qual é o seu nome!

PA5: Como você soletra seu nome! (professora fala pausadamente). Soletrar significa letra por letra, certo? E quando é que eu vou usar isso daqui? Quando eu não entender algum nome, certo? E aí eu vou pedir pra pessoa soletrar pra ver se eu entendo. Então vamos supor que eu pergunto: “What’s your name” (professora escreve a frase na lousa), que quer dizer?

Aluno6: Qual é o seu nome!

PA7: Qual é o seu nome! Então eu vou perguntar, por exemplo, pra Karina: What’s your name? (Aluna responde, mas fica inaudível). My name is Karina, mas eu não sei se é com “c” ou com “k”, certo? E aí eu perguntar isso daqui: How do spell your name? E aí ela vai fornecer letra por letra pra eu saber corretamente o nome dela, ta? Pra isso eu preciso saber todo o alfabeto. Todo mundo sabe o alfabeto?

Alunos8: Não!

PA9: Não? (Professora escreve na lousa “Alphabet”). Então, algumas pessoas já sabem e pra quem não sabe, vai saber. (Professora escreve o alfabeto em inglês na lousa). Deixem um espaço entre as letras porque eu vou passar o significado de cada uma, ta? Umas duas linhas pra gente colocar a pronuncia. (Professora escreve o alfabeto na lousa). E aí a gente vai colocar a pronúncia embaixo. Então todas elas são iguais às nossas...

Aluna10: Calma, professora!

PA11: Só o que vai mudar é a pronuncia, ta! Alguns já sabem e quem sabe vai ajudar os outros. Então, por exemplo, a palavrinha “name” com som de “neime” e não vou falar “name” com som de “a”? Porque meu “a” vai ter som de “ei” e isso vai ajudar eu pronunciar outras palavras também. As vezes o “a” vai ter som de “a” mesmo, mas na

maioria da vezes vai ter som de “ei” mesmo. (A professora escreve os fonemas embaixo de cada letra e em seguida os pronuncia em inglês.). Então, esse que ta embaixo é só pra mostrar como se fala para você poder treinar. Aí vocês podem marcar ou embaixo delas ou na frente. Psiu! (Enquanto a professora está escrevendo os fonemas na lousa, alguns alunos vão até ela, eles conversam, mas fica inaudível. A seguir, a professora termina de passar os fonemas e caminha pela sala, passando em algumas carteiras. A professora aguarda os alunos terminarem de copiar), Pronto?

Alunos12: Calma, professora!

PA13: 2 minutinhos! Vamos, lá. Lembrando que esse aqui é só a forma de falar, ta? (apontando para os fonemas). Vocês vão sempre escrever assim, ta? (apontando para as letras do alfabeto). Pronto? Então vamos lá! Quem não terminou, vai prestar atenção, vai ouvindo pra gente treinar. Então vamos treinar primeiro a pronúncia. Eu vou falar uma vez (pausa) (A continuação da fala da professora fica inaudível). Everybody repeat! Everybody! (A professora diz a pronuncia de cada letra apontando para os fonemas e os alunos repetem junto com ela.). Tem algumas que são bem diferentes, como o “q” que fala “quil” e aí então vocês só vão memorizar quando vocês treinarem. O “h” é mais ou menos igual ao 8, ele tem o som igual ao 8. O “m” e o “n”, tem que tomar cuidado, por quê? Porque quando você pronuncia o “m” e o “n” eles são parecidos, ta? Então quando vocês forem falar o “m” a boca tem que estar mais fechada eo “n” com a língua lá em cima. O “g” e o “j”, o tem o “d” então eles são parecidos, mas o “j” tem o “d”e e o “e”, os dois como se comessem com sem de “d”. Aqui o “w”, algumas pessoas falam “dablo iu”, pode ser tá? “exe” que ”x”, o “zi” que é o “z” ou “zéd”, ta bom? Então, vocês vão treinar agora a pronúncia das letras usando o nome de vocês, então eu vou colocar uma pergunta que é pra vocês soletrarem o nome de vocês, que pergunta é essa? Uma pergunta que eu quero que você soletre seu nome... How? Do you... spell your name (professora escreve a pergunta na lousa). O que que eu to perguntando aqui? Como você...

Aluna14: soletra seu nome!

PA15: então eu vou querer que vocês solebrem o nome de vocês. Se alguém me perguntar: How do you spell your name? O que que eu vou responder? Como que eu vou dizer? (a professora diz seu nome e o soletra escrevendo os fonemas na lousa). E aí eu soletrei meu nome. Então vocês vão fazer isso, com o nome de vocês, ok? E aí vocês vão treinar a perguntinha também. Por quê? Depois que vocês colocarem no caderno o nome de vocês, coloquem em letra de forma e depois a forma como pronuncia, aí vocês vão treinar só pra vocês e depois vão fazer com o amigo. O amigo vai então ver se você ta soletrando seu nome certinho. Então repeat! “How do you spell your name?” (a professora fala pausadamente), everybody repeat! “How do you spell your name? mais rapidinho! (a professora fala e os alunos repetem). Mais uma vez, again “How do you spell your name? Very good! Então agora rapidinho, escreve o nome no caderno e aí você vai treinar sozinho e depois com a pessoa. Depois que terminar levante a mão pra eu ver. (A professora caminha pela sala enquanto alguns alunos praticam). Quem conseguir treinar sem olhar no caderno ou na lousa também pode ser, ta? Pode olhar no caderno e na lousa primeiro e depois fazer sem olhar.

Alunos16: Professora, acabei, já acabei!

PA17: Quem já terminou pode fazer com o amigo, agora vocês vão pronunciar. O amigo faz a pergunta e você responde, depois troca. Vocês dois, terminaram? Quem já terminou levanta a mão! (Conforme alguns alunos iam terminando, eles levantavam a mão e a professora ia até suas carteiras). Quem mais terminou?

Transcrição aula 5: 10/10/08

Tempo de duração: 35 min.

(Professora escreve na lousa: What's your nickname? My nickname is Exercise):

Match the first name in column A with their equivalent shorted name in Column B.

A	B
1- William	Pat
2- Benjamim	Cathy
3- Christine	Tony
4- Anthony	Mike
5- Charles	Bill
6- Catharine	Sue
7- Michael	Chuck
8- Robert	Ben
9- Patricia	Bob
10- Susan	Chris

PA1: Prestem atenção então, oh... psiu... nós temos essa coluna que é com os nomes e essa daqui com os apelidos. Que que vocês vão fazer, vocês vão...match, associar, tá? Os nomes da coluna A aos apelidos da coluna B. Então você vai pegar um nome, por exemplo, Christine, se você achar que o apelido é Sue...

Alunos2: Não! É Chris!

PA3: Você vai colocar o numero dentro dos parênteses... Isso... tá? São dez e tem dez espaços ali...psiu...cinco minutinhos pra terminar. Rapidinho, sem conversa!

A professora conversa com um aluno, mas fica inaudível. Depois ela vai para sua carteira e faz algumas anotações.

Aluno4: Professora, já pode fazer?

PA5: Já. (A professora caminha pela sala e passa em algumas carteiras. Depois ela volta para sua carteira e faz mais anotações. (esse espaço de tempo leva 5 minutos aproximadamente). Pronto?

Alunos6: Não!

PA7: Already?

Alunos8: Não! No!

Outros alunos9: Yes!

PA10: Então, vamos lá!

Alunos11: Não! Não!

PA12: Presta atenção! Quem não conseguiu responder todas, vai acompanhando agora com a gente e depois você vai colocando a resposta correta, ok? Então, first, primeiro, William...qual vai ser o apelido de William?

Aluno13: é... Bill!

PA14: O dele vai ser um pouquinho diferente, o dele vai ser... Bill.

Alunos15: Acertei! Uhhh

PA16: Ok. E o Benjamim?

Alunos17: Ben!

PA18: Three, Christine?

Alunos19: Chris!

PA20: Chris!

Alunos21: acertei!

Outro aluno22: Errei!

PA23: Four, Anthony?

Alunos24: Tony.

PA25: Five, Charles?

Alunos26: Chuck (com som de /u/)

PA27: Esse é um pouquinho diferente também, Chuck! E six?

Alunos28: Pat!

PA29: Seven Michel? Com som de /ai/ (e ate o último nome). Então a sequência ficou nine... (e a professora fala os números em inglês e os alunos repetem) very good! Então agora eu vou passar pra vocês um outro exercício com nomes também, só que agora vocês vão analisar o nome de vocês, ok? Só que aí tem duas perguntinhas que vocês podem pedir ajuda pros pais, ta? Se vocês não souberem, ta? E tentar fazer em casa o máximo que...(continuação da fala inaudível). Psiu! Então, as perguntas estão em inglês...psiu! Eu vou ler agora e depois passo a tradução embaixo pra vocês poderem lembrar em casa, ta bom? E a terceira vocês mesmos conseguem responder, ok?

(A professora escreve na lousa):

Homework

Answer these questions (exercício 1 p. 15, título foi modificado)

(Continuação do turno PA29) Silêncio, por favor!

(professora escreve na lousa)

1- where is your first name from? And your family name?

(Continuação do turno PA29). Então, essa aqui é a primeira pergunta. (a professora lê a frase em inglês) O que é first name mesmo? É o nome...qual o nome...? é o...

Alunos30: Primeiro.

PA31: Primeiro. Então significa: de onde é o seu primeiro nome? E family name? Nome de família como nós chamamos?

Aluno32: sobrenome!

PA33: Sobrenome, o nome de família é o sobrenome. Então a primeira perguntinha é de onde é o seu primeiro nome e o seu sobrenome. Psiu! Vocês vão perguntar para os pais se eles souberem, ta? Psiu! Então às vezes as pessoas moram no Brasil, mas tem o sobrenome de outro lugar, de outro país. (Neste momento a professora conversa com alguns alunos, mas fica inaudível.). Então, se os pais souberem, podem ajudar vocês. Inclusive oh...psiu! tem algumas pessoas...continuação da fala inaudível

2- (A professora coloca a tradução da frase embaixo da frase em inglês. Em seguida escreve a questão número dois: Who chose your name? What is the story of your name?)

(Continuação do turno PA33) Então aqui oh Who chose your name? Quer dizer (pausa) quem escolheu o seu nome? Se você souber pode ta colocando, se não souber também pergunta pra eles.

1- (A professora escreve a tradução correspondente à questão número dois. Depois disso, ela escreve a questão número três na lousa: Do you have nickname? What is it? Do you like it?)

(Continuação do turno PA33) Terceira e última frase, Do you have nickname? Então, pergunta sobre você, você tem um apelido? Qual é? E você gosta dele? Ok? (Em seguida a professora escreve a tradução da frase). Então, essa aqui não precisa de ajuda pra responder, ta? Vocês vão responder todas em casa.

A encerrar as questões, a professora escreve na lousa: Happy Children's Day!

Aluno34: Professora, o que que é isso?

PA35: o que é isso...

Aluno36: Feliz dia das crianças!

PA37: Certo! Oh presta atenção! O presente vai pegar na saída sem tumultuar, depois que terminar a lição.

Alunos38: eehhhhh!

PA39: Então a lembrancinha vai pegar aqui na porta, então quando for sair pega o lanche e desce pro intervalo. (Os alunos conversam enquanto aguardam).

PE: Professora-pesquisadora

PA: Professora-participante

PE1: então, você escolheu a 5ª série, você poderia comentar um pouco sobre essa turma?

PA2: Então, essa turma, depois do dia que você fez a gravação, depois de uma semana teve reunião de pais, aí é... Assim, não teve escolha a diretora me atribuiu a sala como coordenação pra reunião de pais e então conforme as provas do jornal foi levantado que a turma é bastante fraca, tanto em português quanto em matemática, então em relação à aprendizagem ele têm bastante dificuldade, tem alunos ali que mal sabem ler, né?

PE3: então quer dizer que, em relação ao conteúdo, fica mais difícil trabalhar com uma turma que tem mais dificuldade de aprendizagem?

PA4: sim, porque além de eles terem uma dificuldade, é uma escrita diferente é uma outra língua, então fica mais complicado ainda, apesar de que na hora em que a gente tá na nossa aula, como é muito curto o tempo, às vezes você nem percebe isso, só conversando com outros professores que você fica sabendo que aluno só copia, então com o tempo que você vai perceber isso, né? Mas, só que fica mais difícil né? Porque depois que eles retornarem a aquilo que eles aprenderam, quando eles relerem se eles não têm essa capacidade completa, aí fica mais difícil.

PE5: E quantos alunos tem na turma mesmo?

PA6: São cerca de 40, se eu não me engano.

PE7: Bom, o assunto da aula foi você que escolheu? Como você fez?

PA8: O assunto tá no planejamento.

PE9: O da escola?

PA10: Isso, ele tá até um pouquinho atrasado por conta dos 42 dias do reforço então, na verdade esse assunto seria introduzido logo no início do ano, né? Que é a parte dos greetings, né? As questions, então geralmente eu começo com isso, com o alfabeto Com o alfabeto, os números e aí atrasou por isso quê ...

PE11: Então, ele tá no planejamento, na proposta ele não tá?

PA12: Tá, ele também está

PE13: Ah, ele também está na proposta?

PA14: Sim, também está.

PE15: Então esse assunto está nos dois. Como você está trabalhando, você está adequando os dois?

PA16: É nesse caso, desta série tá no planejamento da escola e no caderno (pausa) na proposta novas deles, em algumas séries não aconteceu isso.

PE17: Ok, então você tá seguindo o planejamento anual aquele que é elaborado no início do ano?

PA18: Então, nesse caso o início tá coincidindo, as primeiras matérias que eles vão ter, assim, os conteúdos, tá batendo, agora os demais, mais pra frente (pausa) da 5ª série ainda vai porque são as coisas básicas e eles colocaram isso, agora de 7ª e 8ª já tá mudando.

PE19: Ok, você disse coisas básicas, o que você considera coisas básicas?

PA20: Os greetings, por exemplo, coisas fáceis, pra eles começarem, né? Coisas assim que eles têm um pouco mais de interesse, mais ou menos algumas coisas que fazem parte do dia-a-dia deles, eles têm mais facilidade pra aprender.

PE21: Sobre essas duas aulas que eu gravei, além do conteúdo que você já disse que está nos dois planos de aula, você também pensa no objetivo daquela aula?

PA22: É (pausa) eu procuro focar o que eu acho importante pra eles, né?

PE23: Mas você lembra assim, qual eram os objetivos dessas duas aulas?

PA24: Sim. Eles iriam aprender ou rever pra quem já sabia, os “greetings”, né? saber os cumprimentos em inglês. E aí eles iam praticar na sala com os coleguinhas.

PE25: Bom, caso nos próximo bimestres a proposta não bata com o planejamento já elaborado, como você fará, você já sabe?

PA26: Então, assim... no começo, nós os professores pensamos assim, bom senão tiver, nós vamos seguir o conteúdo normal que eu faço em geral o do planejamento de aula, mas o que acontece? A gente acredita que com essa proposta eles vão fazer aplicação de avaliação, como foi no jornal, então, no caso, se algum professor não seguiu... teve coisas assim, muito específicas, gêneros de texto...então assim, se o professor, seguiu outro roteiro, então o aluno não teria nenhuma noção daquilo, então acho assim, não tá totalmente fora, você pode aproveitar algumas coisas, agora tem outras coisas que eles tão colocando assim... muito muito conteúdo que não dá pra passar né, o tempo, aí você tem que só abordar aquele assunto superficialmente, então tem que, né contornando.

PE27: Bom, então (pausa) baseado em tudo que você tá falando, por enquanto a proposta e planejamento estão batendo e em algumas coisas você está adequando...

PA28: É, 1º e 2º bimestre, apesar de que o 2º, não vai dar pra ser concluído, né, porque ficou muito curto o 2º bimestre, inclusive o caderno ainda não recebemos, mas o conteúdo assim... a gente já sabe mais ou menos, né?

PE29: E você acha que isso pode interferir no aprendizado deles?

PA30: Então, o fato de ser matéria do 1º ou do 2º, eu penso que isso não atrapalha, o que atrapalha é o professor não ter essa noção no começo do ano, né porque ele tem um planejamento e depois tem que mudar tudo isso, e aí as coisas vão ficando fragmentadas e os próprios alunos percebem isso, né então vai ficando mais difícil, né pra ele conseguir ao longo do ano fazer essa distribuição de acordo com o planejamento e com o material, então fica bem mais difícil e as vezes você se atrapalha e não consegue.

PE31: Mesmo com o planejamento, as vezes você não consegue também, né?

PA32: É mesmo com o planejamento, sempre falta, né? Com os contratempos que acontecem.

PE33: Ok, bom nessa aula você trabalhou com o material da proposta?

PA34: É, algumas coisas eram do material e outras não.

PE35: então, você já disse que faz adaptações, de um exemplo disso?

PA36: Então, algumas coisas eu pego do livro e deixo pra eles tirarem cópia e outras eu passo na lousa.

PE37: Eu vi que algumas vezes você dizia sobre uma folhinha. O que era?

PA38: É o que eu deixo na papelaria, aí os alunos vão lá e tiram a cópia.

PE39: Essa folhinha é da proposta?

PA40: Tem da proposta e tem que não é da proposta, como por exemplo, as cruzadinhas que te falei, alguns exercícios...

PE41: Sempre complementando, né? Mas há tempo pra desenvolver o que está na proposta e ainda complementar com outras coisas?

PA42: então, é porque às vezes tem algum texto que não dá tempo de passar, aí eu uso uma outra forma de passar o mesmo conteúdo, mas de outra forma.

PE43: Sei, você não acha que pode perder um pouco do significado do conteúdo?

PA44: Não, eu acho que não. Eu só facilito, evitando o tempo que eles vão gastar ao copiar da lousa. Mas, mesmo assim, nem todos os alunos tiram as cópias. Mas, assim a moça da papelaria faz um levantamento de quantas cópias são tiradas, atividade 1, atividade 2...pelo que eu percebi 5ª e 6ª são em peso perto das outras séries, sabe? São poucos que não tem (pausa) então aqueles que não têm copiaram, levaram pra casa pra copiar.

PE45: O fato do aluno não ter o material, então atrapalha, né?

PA46: ah! Sim, atrapalha o andamento e aí você acaba tendo que uma ou outra coisa, você tem que passar, né, pra não ficar assim... tão atrasada a turma, então assim... de qualquer maneira vai atrasar, mas pra não ficar todo mundo fora do que ta acontecendo, você acaba tendo que colocar na lousa.

PE47: Por que aí fica mais concreto?

PA48: Isso, entendeu. Mas ainda assim as turmas de 5ª e 6ª, né? Os pais se preocupam mais, né?

PE49: Ok. Então quer dizer que você não usa a proposta do jeito que ela está. Você acaba adaptando?

PA50: É. Não dá pra usar só o que tá ali.

PE51: OK, mas porque você acha que não dá pra usar como está?

PA52: Porque algumas vezes é muito deficiente e outras porque é muito exagerado. Então por exemplo, tem um tema e tem três propostas pra aquele tema, então você escolhe uma, né? e adequa algumas coisas, porque elas falam da mesma coisa, então o aluno não vai deixar de ver aquilo, você só não vai se aprofundar tanto como eles queriam e têm algumas coisas que eles passam só por cima aí você tem que complementar.

PE53: então, será que você poderia me dar um exemplo disso?

PA54: então, como eu disse, eu escolho uma das propostas e complemento com um material que eu tenho, como cruzadinha, música, algo mais leve assim, e aí coloco pra acrescentar pra eles

PE55: Ok...como você vê o material?

PA56: Olha, o material (pausa) eu acho que é um material bom, ele traz assuntos, é...assim novos, né? As propostas são interessantes, a única coisa que ficou difícil, foi a maneira como ele foi implementado, né? Ele veio assim... de última hora, como eu te falei o segundo bimestre a gente nem tem o material ainda, a gente sabe mais ou menos os temas, mas o conteúdo que está lá a gente vai passar depois pra eles, se consegui né? Senão a gente vai abordar da maneira e com o material que a gente tem. Enfim, eu acho que o material é bom, mas precisa ser planejado, vê com antecedência, agora pro próximo ano, como vai ser o mesmo material, aí você já pode trabalhar melhor em cima da proposta da forma que eles passaram pra nós, né? Pode ser que conclua tudo aquilo, pode ser também que falte algumas coisas que precisam ser incluídas. Mas é um material bom, diversificado, traz diferentes tipos de textos, gêneros, traz questões para os alunos refletirem, pra fazerem pesquisa...então eu achei o material bom, só precisa ter um planejamento melhor.

PE57: e sobre as orientações que vem para os professores no caderno de proposta? Como você vê essas orientações?

PA58: Bom eu acho que é como se fosse uma apostila de cursinho, então ali tem tudo passo a passo como você deveria fazer, mas isso não significa que você seja obrigado a fazer aquilo, é como se fosse uma dica. Se você quiser seguir...exatamente aquilo, mas é por isso que ninguém , né? Nem tem como...porque você tem uma diferenciação em cada turma, mesmo sendo na mesma série.

PE59: Então, você acha que as orientações também não dão pra serem cumpridas? Você disse que tem muita coisa.

PA60: É. Exatamente assim... não dá pra seguir, não.

PE61: Você já disse algumas coisas sobre isso, mas por exemplo, se não tivesse o planejamento da escola, daria pra seguir, pra apresentar como está ali no caderno?

PA62: Não, eu acho que não dá, eu faria as adaptações. Tem que fazer de qualquer maneira, mesmo porque você só vai conhecer a turma depois que inicia o ano, aí que você vai saber, porque você vai estar com a proposta ali na sua mão e você ta conhecendo a sua turma e se você perceber alguma deficiência pra um determinado assunto, você vai ter que voltar algumas coisas, por isso sempre você vai ter que adequar.

PE63: Agora, como você fazia antes da proposta?

PA64: Antes da proposta, bom no ano passado eu adotei um livro e os alunos compraram, mas nem todos compravam, então o que aconteceu, pra este ano a minha proposta já era a de disponibilizar o material em xérox, porque aí os alunos iam utilizar da maneira que eles pudessem ir comprando, né? e algumas coisas eu ia passando na lousa. Com o livro é muito bom, porque tem tudo ali ilustrado, eles podem levar pra casa, podem adiantar algumas coisas, você pode pedir algumas lições pra casa, só que a minoria que compra, e aí os que compram vêm que a maioria da sala não comprou, aí não traz pra aula, porque eles vêm que os outros não estão fazendo a lição, então... torna-se muito difícil trabalhar com o livro, se todos tivessem seria ótimo, né? Mas, então eu tinha pensado nisso, né? Eu pegaria do livro que eu adotei, ia selecionar alguns itens que achava mais importantes e deixaria disponível na xérox o que não dava tempo de passar na lousa, os textos e o restante, as explicações eu ia dando na sala, agora como veio a proposta do caderno, então eu incluí então o caderno, alguns textos e exercícios que tem lá eu deixo também para xerocar na papelaria.

PE65: então, pra este bimestre está pra tirar cópia algumas coisas do caderno e outras do material que você já tinha?

PA66: Isso.

PE67: Ok. Então eu trouxe aqui as transcrições das 2 aulas pra você. Então assim, na verdade não tem análise, é puramente descritivo, não tem nenhum julgamento de valor, sabe? Então mas olhando assim, não sei se você se recorda, mas eu gostaria de te perguntar se você mudaria alguma coisa, teria feito algo diferente ou não? Não sei se você vai se lembrar, né?

PA68: Hum... eu lembro que teve uma vez que teve um menino que perguntou alguma coisa e eu pensei que ele não ia entender, então eu não expliquei muito bem, mas eu não lembro que parte que foi que eu falei pra eles que eu... era uma pronuncia, aí como eu achei que eles não iam entender muito bem, eu falei que isso sempre acontece, pra deixar isso mais pra frente pra ser explicado pra eles.

PE69: Oh, ok. Mas, olha não se preocupe com isso, eu não vou me ater a esses detalhes, ta porque o foco não é esse, e sim as prescrições e suas realizações em sala de aula, então não se preocupe com esse tipo de coisa, ta? O estudo vai analisar como o professor consegue trabalhar com um material que o aluno não tem, por exemplo, ou se não consegue também, o que nós vamos é juntas pensar nisso, não vamos dar uma solução, quem dera né (risos), mas pensar em como talvez facilitar, né?

PA70: Ok, mas também eu queria falar da questão do tempo né, porque as vezes você planeja uma coisa e aí você vê que o tempo não vai dar, acho que foi na segunda aula, que o tempo ficou muito apertado eu achei, aí eu tive que dar uma corrida em algumas coisas, mas isso acontece mesmo e aí quando você volta na outra aula e aí você percebe o que eles não pegaram muito bem e você volta, retoma..

PE71: É. Eu sei. A gente quer fazer de um jeito, mas muita vez não dá né?

PA72: É não mesmo. Isso porque eu já to fazendo tudo correndo porque a proposta já ta atrasada e a gente ta terminando o segundo bimestre e já vendo que muita coisa já ficou pra trás, então quer dizer, eu vou ter que pegar esses itens, né? Do conteúdo que seria do segundo e vou ter que já faz uma proposta pro terceiro, ainda bem que vai ter o recesso e aí da pra gente pensar melhor, ser eles entregarem os cadernos antes, então aí você até consegue incluir algumas coisas que ficaram pra trás, né? Então a gente ta correndo porque tem que avaliar, né? E isso já demanda mais tempo né? O tempo que você tem que ter pra dar nota, pra ver caderno, então se desse né? Se tivesse mais tempo poderia até fazer um trabalho melhor.

Sessão reflexiva 2 – 09/09/08

PE: Professora-pesquisadora

PA: Professora-participante

PE1: Então, eu gostaria de conversar um pouquinho com você sobre a última aula.

PA2: A dos numerais?

PE3: Isso! Então tá, o assunto da aula foi os numerais, certo? Como foi escolhido esse assunto?

PA4: Então o conteúdo tem no programa, né?

PE5: Na proposta?

PA6: É, na apostila e também no conteúdo da 5ª série, né?

PE7: Então você seguiu os dois? Esse conteúdo está em qual bimestre?

PA8: Eu não me lembro muito bem, mas eu acho que do vinte ao cem é do terceiro bimestre mesmo. Porque eles separam, né? Tem uma apostila que fala no geral numerais que é aquela principal que fala do conteúdo geral e têm os cadernos que são separados por bimestre

PE9: Sei. Então eu iria te perguntar o porquê que você escolheu, é porque está realmente na proposta?

PA10: É que normalmente a gente separa, né? Porque senão fica muito conteúdo, muito cansativo.

P11: E qual era o foco da apresentação do conteúdo?

PA12: Pra incluir você diz?

P13: É assim, você viu que tinha lá os numerais, você percebe qual é o foco deles, por que passar os numerais por exemplo.

PA14: Porque lá tinha uma atividade que tinha uns cartões e eles tinham que identificar os números de telefone e pra isso eles tinham que saber os números em inglês. E tinha uma outra coisa que agora eu não to lembrando, mas é que eles tinham também que identificar o número.

PE15: E você lembra como foi apresentado esse item da aula no caso os numerais?

PA16: Como assim?

PE17: A forma que usou para apresentar o conteúdo aos alunos.

PA18: Ah! Foi na lousa e eu não usei a xérox porque eu já tinha usado antes, então foi na lousa e oral.

PE19: Que tipo de atividades foram desenvolvidas?

PA20: Então, teve pra eles fazerem cálculos com os números, teve pra eles escreverem na forma correta e teve também eu fiz com eles... eu passava os números rasos e eles tinham que desenvolver os outros né? Eu passava o 20 e explicava os demais, mas não escrevia, aí eles faziam 21,22 e aí eles fizeram também... é... cruzadinha com os números, para adivinhar os números.

PE21: E aí quando você passa esse tipo de atividade, qual é o objetivo?

PA22: É pra eles assimilarem, né? Porque se você passar uma vez só, fica muito difícil a não ser aqueles alunos que já sabem inglês, que estudam em escolha particular ou que já viram, senão eles vêm uma vez só e como inglês já é difícil pra eles né? Porque mistura muitas consoantes então já tem essa dificuldade e se eles virem uma vez só, eles esquecem muito rápido e com esse tipo de exercício eles assimilam melhor..

PE23: Você já disse que esse conteúdo estava na proposta e no plano de aula, mas eu gostaria de saber como você usou esse material? Você precisou adequar como das outras vezes?

PA24: É porque dos numerais mesmo não tinha muita coisa no caderno, né? Então os exercícios eu achei que eram poucos aí eu peguei em livros ou materiais que eu já tinha porque geralmente eu uso né, aí eu acrescentei.

PE25: Ok, mas assim (pausa) você achou que era pouco esse conteúdo e na proposta tem os objetivos de cada atividade, né? Você consegue ler o que está ali, você segue aqueles passos de forma que atinja o objetivo como está na proposta? poderia falar mais um pouquinho sobre isso?

PA26: então, às vezes não dá pra fazer tudo, né? Aí você pega o objetivo geral ou as vezes o tema, o assunto e aí você aborda 1 item daquele, né? E aí você desenvolve um exercício e se você perceber que eles entenderam, assimilaram, aí a gente já parte pra um outro tema. Porque geralmente eles colocam um tema (a proposta) e tem 4 ou 5 exercícios, então como a proposta já está atrasada, a gente aborda um ou dois, né? E não aprofunda, né?

PE27: Ok. E assim... em relação ao conhecimento, como ele foi trabalhado? Ele foi transmitido, construído?

PA28: então, para alguns alunos eles até ajudaram, não sei. Assim quem não sabia, foi mais a transmissão mesmo, mas pra aqueles que já sabiam, eles retomaram, eles até ajudaram alguns alunos naquela parte que tinha que completar os exercícios, porque alguns alunos ficavam meio perdidos aí quem terminava ia ajudando os outros alunos.

PE29: Então você acredita que ocorreu um processo de ensino-aprendizagem? Qual é a sua sensação?

PA30: Eu acho que a grande maioria aprendeu.

PE31: E por que você sente isso?

PA32: Porque, por exemplo, principalmente quando foi passada a cruzada, né? Eu vi que alguns não conseguiram mesmo, né? Mesmo com a ajuda dos amigos ou quando eu estava ajudando, né? E não conseguiam escrever nenhum número, mas teve outros que tinham tudo, os números escritos e que na hora que tem que colocar na cruzada que tinha que bater certinho, aí ele recorria ao caderno e aí eles conseguiam completar direitinho, então eles conseguiram sim aprender, só falta praticar agora.

PP33: E você conseguiu cumprir com o que estava previsto pra essa aula?

PA34: Pra essa sim. Agora no geral, todo o tema, o conteúdo todo não.

PE35: Mas qual era sua preocupação maior, era em terminar o conteúdo e cumprir com o que você tinha planejado?

PA36: Então, por exemplo, essa que você viu que foi a apresentação dos números, essa eu cumpri. A outra que era pra eles completarem todos, que era pra terminar em casa, já não consegui. Porque eles não fizeram em casa aí eu tive que utilizar a outra aula pra ajudar aqueles que não estavam entendendo nada ou só um pouquinho, ou que esqueceram de fazer, não terminaram, aí eu tive que usar mais uma aula pra responder.

PE37: E qual você acha que foi o maior obstáculo pra isso não acontecer? De você não ter concluído da forma como tinha planejado para assim cumprir seus objetivos?

PA38: Ai, eu acho que envolve um monte de coisa, né? Porque a gente tem que contar com a família pra verificar em casa se eles estão fazendo a lição, o retorno de casa é muito pequeno, tudo que você passa 5 ou no máximo 10% da sala traz aquilo que você programou, porque você tem que contar com a lição de casa pra você dar continuidade porque o tempo em sala é pouco e eles não têm esse compromisso, né? Então eu acho que isso é o que mais atrapalha e você tem que continuar um outro tema em outra aula e assim vai levando...E na sala de aula também acontece coisas que atrapalham, né? A indisciplina, alguns alunos que têm dificuldade igual nessa sala, tem 3 ou 4 alunos que perguntam a mesma coisa várias vezes, eles não entendem, você fala pausadamente, você explica, daqui a pouco ele pergunta a mesma coisa, outro que briga, aí você pára... eu acho que tudo isso atrapalha muito, né?:

Sessão Reflexiva 3 – 21/10/08

PE: Professora-pesquisadora

PA: Professora-participante

PE1: Bom, nesse nosso encontro de hoje eu gostaria de conversar com você um pouquinho sobre as duas últimas aulas, você lembra quais foram?

PA2: Ah! Sobre os nomes?

PE3: Isso mesmo! Então, como você escolheu o assunto dessas aulas?

PA4: Então, o assunto ta tanto no plano da escola, né? O da 5ª série, quanto no da proposta.

PE5: Então você também usou os dois como parâmetro de novo?

PA6: Sim. Eu acabo conciliando os dois né?

PE7: Então você continua achando necessário adequar os dois planos? Antes da proposta, você seguia o plano de aula da escola, né? Você já tentou usar só a proposta?

PA8: Então, eu uso a proposta sim, mas não somente ela porque como eu te falei tem coisas que tem demais e outras faltam.

PE9: Será que você poderia me dar um exemplo de alguma dessas coisas que sobram ou faltam?

PA10: A proposta é muito interessante, ela aborda temas legais e atuais, mas o conteúdo é muito pouco, aí eu acrescento a parte da gramática que fala daquele assunto.

PE11: Sei, é porque parece que a proposta em geral tem como foco a leitura e a escrita, não é?

PA12: Então, é que para o aluno aprender a ler e a escrever é importante ele saber algumas regras que só a gramática ensina e, às vezes, falta isso.

PE13: Sei, e os conteúdos das aulas correspondiam aos bimestres do plano da escola e da proposta?

PA14: o da proposta eu não me lembro muito bem (pausa), mas o da escola, é assim, a gente não divide por bimestre, só por série. Aí cada professor segue da forma que ele consegue, conforme o tempo que ele tem para desenvolver suas aulas.

PE15: Ah, ta. É que eu tava olhando os cadernos e vi que esse assunto de nomes, alfabeto estão no caderno do segundo bimestre, né?

PA16: É então não ta dando mesmo pra seguir os bimestres dos cadernos. Eles chegaram bem atrasados já, né? Talvez no ano que vem, estão falando que vai continuar, aí quem sabe dá, né?

PE17: É eles começaram a chegar já no mês de maio, eu acho.

PA18: É foi por aí mesmo, o caderno do primeiro bimestre chegou já no segundo bimestre..

PE19: E essa não-sequência de conteúdo bimestral você acha que pode atrapalhar o aprendizado do aluno?

PA20: Então, é que dependendo do conteúdo você não consegue terminar, aí você continua no outro bimestre e assim vai acontecendo no decorrer do ano, mas aí você tenta passar aquilo que dá tempo. (ênfase na quantidade de conteúdo)

PE21: E mesmo com a proposta, como você falou, se continuar no ano que vem, você acha que isso ainda pode acontecer?

PA22: Você fala de não terminar os conteúdos no mesmo bimestre?

PE23: Isso.

PA24: Ah, eu não sei como vai ser porque a proposta tem muita coisa, a gente acaba tendo que escolher e vai depender da sala também, né?

PE25: Como assim?

PA26: Ah, tem sala que você acha que vai conseguir cumprir com o que ta planejado, mas aí eles têm muita dificuldade e você para, né? E acaba voltando um pouco, ou muda a maneira de ensinar porque daquele jeito eles não estão conseguindo entender. E tudo isso acaba atrasando mesmo, é natural.

PE27: Já que você falou em maneira de ensinar, nos cadernos tem sugestão de como desenvolver a aula de acordo com o objetivo proposto. Você consegue seguir?

PA28: Olha, nem sempre eu consigo ver, sabe. E às vezes no caderno ta de um jeito que fica muito difícil pra eles, aí eu acabo fazendo de uma forma mais fácil, mais simples.

PE29: Cê pode me dar um exemplo, por favor?

PA30: Ah, eu não sigo tudo do jeito que ta lá porque como te falei, eles colocam muitas atividades sobre um mesmo assunto, aí eu escolho uma ou duas e faço exercícios mais simples com eles para eles poderem praticar mesmo.

PE31: Que tipos de exercícios, por exemplo?

PA32: Eu normalmente uso alguns materiais que eu já tenho, xérox com desenhos, jogos, cruzadinhas, coisas que eles gostam de fazer.

PE33: Sei, mas aí você quando faz essas modificações, você pensa num objetivo daquela aula? Em que você pensa quando esta planejando sua aula?

PA34: Eu vejo o que tem no plano da série e o que ta na proposta, aí eu passo o que é importante para eles. Depois de ensinar o conteúdo, eles praticam, né? Porque senão esquecem rápido também, né?

PE35: Sobre essas duas ultimas aulas, quais foram os objetivos?

PA36: Ah, então como eu falei, eles aprenderam o alfabeto e praticaram, aí eles teriam que soletrar seus nomes. Na outra aula, eles iriam aprender sobre a história dos seus nomes e também iam falar sobre apelidos.

PE37: E você conseguiu cumprir o que estava planejado pra essas aulas?

PA38: do jeitinho que tava na proposta não. Como o tempo é curto, eu escolhi algumas atividades só, mas aí como eu te falei, eu elaboro alguns exercícios que dá pra fazer no tempo que eu tenho disponível, né? E o que não dá pra fazer na sala de aula, eu peço pra casa, mas aí nem todos fazem, né? E pra não perder mais tempo, eu corrijo na próxima aula bem rapidinho e já vou pro próximo tema.

PE39: Entendi.

PE: Professora-pesquisadora

PA: Professora-participante

PE1: Eu to querendo aprender melhor como é que você estrutura a sua aula. Pelas aulas que eu assisti, eu pude perceber que você usa tanto o plano a caderno do professor (proposta) quanto outras matérias, como você disse o plano de aula de inglês da escola e atividades que você já tinha. Então eu gostaria de começar com o seu plano de aula. Como ele foi elaborado?

PA2: Foi um acordo entre os professores, né? Porque o plano de aula é feito pelos professores, como base no que eles já vêm ensinando nos anos interiores, né? No que eles acham mais adequado, algumas coisas novas e o conteúdo geral da matéria.

PE3: Você poderia falar um pouco dos critérios usados para seleção desse conteúdo que você acabou de falar? Me dê exemplo.

PA4: Ah (pausa) depende da série, na 5ª série, por exemplo, começa pelos cumprimentos, os números, membros da família e assim vai.

PE5: E o que você privilegia durante a elaboração do seu plano de aula, assim, o que você leva em consideração?

PA6: Eu acho que a maioria acaba privilegiando o conteúdo, né? Apesar de que tem alguns temas que a gente acha importante e bom para os alunos ficarem cientes, né? De ele saber o que ta atualmente acontecendo e as vezes não dá tempo de passar tudo e aí acaba priorizando o conteúdo porque é uma coisa que é cobrada deles mais pra frente e também pra dar andamento né? Pras outras séries

PE7: Sei. E além do conteúdo, o que mais você considera na hora de elaborar um plano de aula?

PA8: Ah! A gente tenta fazer de uma maneira mais simples possível, né? De passar aquele conteúdo de forma que ele entenda, porque ele já tem algumas dificuldades, barreiras com a língua, né?

PE9: Como assim fazer de uma maneira mais simples, por exemplo?

PA10: Ah! A gente tenta colocar alguma coisa diferente, um jogo, às vezes música, né? Então, a gente tenta diferenciar de alguma maneira.

PE11: E o que se espera desse plano elaborado?

PA12: A gente espera que o aluno compreenda, assimile o conteúdo e também tem o objetivo de concluir todo ele, né? Mas a gente sabe que nem sempre é possível por causa dos contratempos, né? Que sempre acontece.

PE13: Ok, e sobre a proposta, ela veio esse ano e que você achou dela? qual a sua opinião sobre a proposta curricular?

PA14: Eu acho que é proposta é bastante interessante, é bastante válida também, ela tem muitos temas, que talvez a gente não abordasse coisas atuais que os alunos precisam saber e coisas que eles se interessam, né? Então eu acho que a proposta é boa, aí eu acho que só precisa analisar se essa proposta cabe dentro do ano letivo realmente.

PE15: Desculpe não entendi muito bem, o que você quer dizer com “caber no ano letivo”?

PA16: Ah! Ela tem muita informação e nem sempre dá tempo da gente passar tudo que ta ali, então a gente acaba reduzindo, por exemplo, você olha e vê que é o mesmo assunto, mas que tem de outra forma, uma forma mais simples, aí você usa o seu.

PE17: Você acha que tem alguma diferença entre o seu plano e o do Estado? Me dê um exemplo.

PA18: Sim, nos temas mesmo, que são atuais, como por exemplo, na 6ª série se não me engano tem o tema das olimpíadas, então se não tivesse a proposta talvez nós nem abordaríamos, né? Porque é assim, na correria do dia-a-dia, você tem que optar por alguma coisa, coloca outras datas comemorativas e as vezes tem aquele monte de coisa acontecendo num bimestre e como são poucas aulas você acaba tendo que optar.

PE19: Sei. Você então optou por essa escolha, usar ambos materiais, então na sua opinião, não dá pra usar somente o material do estado, no caso a proposta?

PA20: Então, porque na verdade a proposta não é assim tão completa, então você vai abordar o que ela traz e você vai ter que ter uma base pra ele aprender um determinado assunto.

PE21: Como assim?

PA22: Ah! Eu tenho que buscar né? De outras maneiras, em livros, principalmente a parte gramatical que não tem praticamente nada, né? O caderno tem né? Aquele tema, a parte que você tem que trabalhar, aquela parte da gramática, mas não tem ali pro aluno exercitar, pra ele aprender como acontece aquilo, pra ele aprender realmente.

PE23: Então você precisou deixar de dar alguma coisa da proposta, ou simplesmente acrescentou o que achava importante?

PA24: Então, a proposta, o conteúdo dela é de muita informação, então ela aborda um mesmo tema de diferentes aspectos, aí você escolhe um ou dois dentro do tempo que você tem. Dependendo do assunto, não. Às vezes é mais simples, né? Mas geralmente eles mandam mais de um mesmo.

PE25: Eu estou ouvindo que o pessoal não usou o caderno, disseram que é muito corrido. O que acha a respeito disso?

PE26: Então, porque no começo do ano teve a recuperação de 40 dias, ela veio já no 2º bimestre, aí ficava sempre um bimestre atrasado, o tempo que sobrou era insuficiente, chegou o 4º bimestre e ainda não tinha chegado o caderno do 4º bimestre, mas eu também acho que a pessoa que optou por isso não pensou no coletivo e nem nos alunos porque se a proposta continuar no ano seguinte e o aluno não viu nada daquilo fica um pouco difícil pro professor que vem depois dar continuidade no trabalho, né? Então eu acho que a pessoa tem que ter um pouco de consciência e trabalho coletivo.

PE27: Bom, a gente tá falando de plano de aula de proposta. Eles são documentos, certo? No caso da proposta, pra você qual é a função dela, pra que você acha que ela veio?

PA28: Eu acredito que eles queiram...assim...que as escolas em geral, os professores, as matérias, que eles estejam mais ou menos integrados, no andamento do conteúdo ou mesmo dos temas que estão sendo abordados, porque se um aluno troca de escola, por exemplo, ele não vai sentir uma diferença tão grande e porque as vezes a professora acha que tem que usar um determinado tema, né? E aí passa e o outro passa outra coisa, né? Aí tem as diferenças.

PE29: Sei. Uma forma de unificar ou aproximar, né?

PA30: Sim. Cada um vai ter uma forma de abordar aquilo, seguir mais ou menos a ordem dos conteúdos que eles pretendem.

PE31: Sei. Bom, agora eu vou te perguntar um pouquinho sobre o seu papel de formadora. Eu tava lendo nos parâmetros e eles falam da importância da formação do aluno como cidadão. Então, levando pra esse lado, quando você dá um determinado exercício, uma cruzadinha, por exemplo, como você uma relação dele com a formação de um cidadão?

PA32: Então, eu acho que além de exercícios, conteúdo, o professor aborda outros assuntos também, como se relacionar com o colega, o que é que tem na escola, qual o papel do aluno, então tem todo um tipo de conversa, de relacionamento, que o aluno, às vezes, nem percebe, mas é uma forma de formá-lo também, fala de algum tema transversal, preconceito, por exemplo.

PE33: Eu concordo com você, mas no caso específico da disciplina, o inglês, como você vê a sua aula, e a relação dela com a formação do aluno? É como se perguntar: Pra quê serve a minha aula?

PA34: Então, eu sempre falo da importância do inglês e tal... e as vezes o resultado nem sempre vem logo, as vezes demora, né? Como, por exemplo, uma aluna nossa foi selecionada para participar da conferência da ONU nos Estados Unidos e ela disse que o inglês que ela aprendeu na escola pode não ter sido todo o inglês que ela precisava, mas que ajudou ela a ter uma noção do que ela precisava saber, né?

PE35: Nossa que maravilha! Ela é sua aluna?

PA36: Não. Ela já foi minha aluna na 5ª e 6ª série, hoje ela já está no 2º ano.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA O 1º BIMESTRE

Sob o tema “Primeiros contatos”, conteúdos como cumprimentos e despedidas, identificação pessoal e números serão abordados aproveitando a situação que você e seus alunos estão vivendo, ou seja, são os primeiros contatos uns com os outros e com a aprendizagem da língua inglesa.

Como se trata da primeira vez que os alunos farão um estudo mais dirigido da língua inglesa, a idéia é que eles sintam-se à vontade para experimentar os sons e a grafia, reconhecendo diferenças e semelhanças entre a língua portuguesa e a inglesa. Portanto, não é necessário exigir que os alunos memorizem ou reproduzam tudo o que você ensinar. As palavras-chave deste bimestre são **experimentação, compreensão e reconhecimento.**

Além das funções comunicativas e do vocabulário a serem ensinados, há algumas atividades que propiciam um diálogo inicial sobre a relação entre língua e cultura, bem como momentos de leitura em todas as situações de aprendizagem. Com isso, pretende-se promover experiências nas quais os alunos aprendam gradativamente a lidar com textos mesmo sem saber todas as palavras neles presentes. As atividades de produção escrita são ensaios de uso da língua inglesa em estruturas textuais bastante simples: a legenda de uma ilustração e um cartão de identificação pessoal.

O bimestre contém, em média, oito semanas de aula, o que nos dá um total de dezesseis aulas. Entretanto, vamos distribuir nossas atividades em catorze aulas, deixando duas livres para atividades adicionais ou eventualidades que possam interferir no calendário escolar. Essas catorze aulas serão organizadas em três seqüências didáticas (*Greeting and leave-taking, Greetings across cultures e Filling out forms with personal information and identification cards*) e dois momentos de avaliação (uma prova individual e uma auto-avaliação).

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – GREETING AND LEAVE-TAKING

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos e temas: cumprimentos e despedidas.

Competências e habilidades: **leitora**, de reconhecer níveis de formalidade em cumprimentos em inglês; comparar níveis de formalidade em cumprimentos em inglês e em português; **oral**, de engajar-se em pequenos diálogos de trocas de cumprimentos e despedidas mais formais e mais informais em inglês.

Estratégias de ensino: jogos de sensibilização; práticas orais em grupo; leitura dirigida; **música (opcional)**.

Recursos: folha de atividade de leitura; lousa; toca-cd (opcional).

Avaliação: registro de participação dos alunos; folha de atividade.

Preparação para a Situação de Aprendizagem: *icebreakers*

Após as apresentações iniciais, é interessante fazer uma atividade para “quebrar o gelo” na primeira aula. Você certamente já tem em seu repertório alguma atividade desse tipo. Mesmo assim, oferecemos algumas sugestões que você pode incorporar a seu repertório.

Icebreaker 1

Objetivo: Uma atividade de “quebra-gelo”, ou *icebreaker*, pretende estabelecer um ambiente de interação propício à situação de aprendizagem que se quer criar.

Tempo previsto: 1 aula.

Materiais necessários: 2 bolas.

Procedimentos

Leve a turma para o pátio. Lá, peça aos alunos que pensem em palavras da língua inglesa que conheçam. Caso eles digam que não sabem nenhuma palavra, motive-os com perguntas como “Quem aqui já comeu um lanche em uma lanchonete? Qual o nome desse lanche?” ou “Quem aqui conhece algum jogo eletrônico ou de computador?” ou ainda “Que palavra aparece no botão que vocês apertam para tocar um cd?”.

Depois disso, organize os alunos em dois círculos, cada um com aproximadamente 15 alunos. Entregue uma bola para um aluno de cada círculo e peça-lhe que diga uma palavra e depois jogue a bola para outra pessoa do grupo. Quem pegar a bola deve dizer uma palavra em inglês e depois passá-la para alguém que ainda

não jogou. A atividade prossegue assim até que todos tenham dito pelo menos uma palavra.

Interrompa a atividade pelo menos dez minutos antes do término da aula e acompanhe a turma de volta à sala. Se você ainda tiver alguns minutos, converse com eles sobre o comportamento geral, mas sem dar broncas. Procure mostrar que a organização e o respeito às regras são importantes para o sucesso das atividades.

Comentários

Este tipo de *icebreaker*, apesar de bem dinâmico, demora bastante, pois envolve deslocar a turma da sala de aula para outro espaço e fazer alguns combinados, como por exemplo:

- ▶ A pessoa que lançar a bola deve fazê-lo pensando que o outro irá pegá-la, não arremessando com força ou jogando a bola em uma direção que dificultará a recepção.
- ▶ A pessoa que tiver pegado e lançado a bola deve se sentar no chão, para que todos tenham a chance de participar.
- ▶ É importante que ao aluno fale a palavra bem alto para que todos possam ouvi-la, pois estão em um espaço aberto.
- ▶ Se o aluno não se lembrar de nenhuma palavra, os outros podem ajudá-lo, dando sugestões.
- ▶ Esse tipo de *icebreaker* demanda bastante energia do professor e causa uma movimentação intensa dos alunos,

então, se esta for a última aula do dia, talvez seja melhor não utilizá-lo.

Icebreaker 2

Tempo previsto: 1 aula.

Materiais necessários: papel A4 ou folha de caderno.

Procedimentos

Peça aos alunos que destaquem uma folha de seus cadernos ou entregue a eles pedaços de folha A4. Nesse papel, os alunos devem escrever, em português, seu nome verdadeiro e duas frases sobre si mesmos: uma verdadeira e outra falsa. Por exemplo: “Meu nome é Ângela. Eu tenho um cachorro chamado Alf e gosto de macarronada”.

Dê alguns minutos para todos os alunos escreverem e peça-lhes que passem suas folhas para a frente. Recolha todos os papéis que estarão com o primeiro aluno de cada fileira.

Escolha um papel aleatoriamente e leia seu conteúdo. Peça para a pessoa que o escreveu levantar a mão, ou ficar em pé em seu lugar mesmo, e convide a classe a descobrir qual afirmação é falsa dizendo *False!* e qual é verdadeira dizendo *True!*. Confirme a resposta com quem a escreveu e prossiga com os demais papéis.

Comentários

Se você tiver muitos alunos em sala, é conveniente avisá-los, logo no início da atividade, que nem todos os papéis serão lidos,

pois isso tornaria a aula muito cansativa. Dez minutos antes do final da aula, cole as frases no mural da sala; se não houver um mural, você pode pregar um pedaço de papel *craft* na

parede e colar nele as frases com fita adesiva. Sugira que os alunos se aventurem a descobrir o que é verdadeiro ou falso para os colegas nos intervalos das outras aulas do dia.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem

Item 1

Objetivos: sintonizar os alunos para o tema da atividade; promover a reflexão sobre formas de cumprimentos utilizadas em diferentes situações.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Para iniciar a atividade, leia as perguntas para os alunos e peça que digam o que entendem. Eles provavelmente vão reconhecer palavras transparentes (ou cognatas) como *formal*, *informal*, *situations* e talvez outras que já tenham visto fora da escola, tais como *friends*, *people* e *language*. Explique que *meet* é encontrar e *say* é dizer e veja se os alunos conseguem reconstruir o sentido das perguntas. Converse com a turma sobre as respostas que surgirem espontaneamente.

Item 2

Objetivos: reconhecer e usar diferentes cumprimentos e despedidas em inglês.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Pergunte para a turma se eles sabem alguma forma de cumprimento ou de despedida em inglês. Acolha as respostas e escreva-as na lousa. Convide-os a participarem, mesmo que não tenham muita segurança em relação à pronúncia.

Leia os cumprimentos e despedidas no item 2 e convide os alunos a repetirem para que se sintam à vontade com a pronúncia. Explique que o tratamento *Mrs Silva* é usado em situações formais para dirigir-se a uma mulher mais velha. Explique, também, que em uma situação formal, quando nos dirigimos a uma mulher mais jovem, usamos *Miss*, e a um homem usamos *Mr*. Pergunte se já ouviram essas palavras, encorajando-os a falarem onde as ouviram (em um filme ou desenho, em uma música). Peça que os alunos cumprimentem e despeçam-se dos colegas sentados próximos a eles.

Opcional: se você conseguir a gravação, use a música *Hello, Goodbye*, dos Beatles, para finalizar a aula. Para isso, escreva na lousa as palavras: *goodbye - stop - yes - hello - no - go* e peça aos alunos que as agrupem em

pares de palavras com sentidos opostos (*yes - no; hello - goodbye; stop - go*). Em seguida, toque a gravação e peça que os alunos batam palmas toda vez que ouvirem uma das palavras que estão na lousa.

Item 3

Objetivos: identificar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos; familiarizar-se com diferentes cumprimentos em inglês.
Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Relembre as idéias levantadas pelos alunos no item 1 desta Situação de Aprendizagem (diferentes maneiras de cumprimentar e despedir-se de alguém em situações mais e menos formais na língua portuguesa). É possível que eles tenham dito coisas como: “Bom dia!” e “Até amanhã!” são mais formais. “E aí?” e “Tchau!” são mais informais. Em seguida, peça que leiam silenciosamente os pequenos diálogos e tentem identificar qual deles é mais formal. Acolha as respostas, pedindo que os alunos justifiquem sua opção. A resposta correta é (c) e a pista mais explícita é o uso do tratamento *Mrs.*

Leia os diálogos em voz alta para que os alunos se familiarizem com a pronúncia. Releia-os, pedindo que os alunos acompanhem lendo-os também em voz alta. Em seguida, peça que pratiquem os diálogos com o colega que estiver sentado mais próximo.

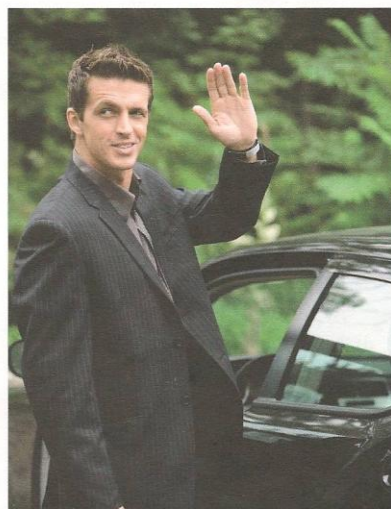
Item 4

Objetivos: escolher cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor.
Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Leia a pergunta e dê alguns minutos para que os alunos respondam. Em seguida, peça que alguns voluntários leiam suas respostas em voz alta. Há várias respostas corretas. A única restrição é que os alunos devem escolher um cumprimento mais formal para a letra.

A partir desta aula, sempre cumprimente e despeça-se de seus alunos em língua inglesa, encorajando-os a fazerem o mesmo.



Ablestock

Name: _____ Group: _____ Date: _____

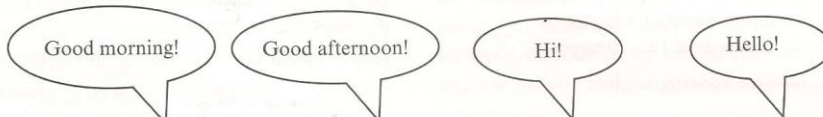
GREETING AND LEAVE-TAKING

1. Think about it! Answer in Portuguese:

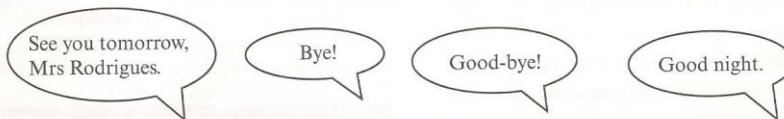
- In your language, what do people say when they meet in formal situations?
- And what do they say in informal situations, when they meet friends?

2. Practice greeting people in English, saying hello and good-bye.

- When you meet people, you can say:



- When you leave a place, you can say:



3. Read the short conversations below. One of them is more formal. Which one?

- A: Hi, what's up?
B: Nothing much. What about you?
A: Regular Stuff.
- A: Hello, how's it going?
B: Fine, what about you?
A: I'm OK.
- A: How are you, Mrs Santos?
B: Fine, thanks, and you, Mr Silveira?
A: Very well, thank you.
- A: Hi, there, how are you doing?
B: Great!

4. How would you greet the following people?

- a friend
- the school principal
- a family member

TEMA – AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM NOSSO ENTORNO

Resumo geral das Situações de Aprendizagem

Sob o tema AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM NOSSO ENTORNO, conteúdos como a presença de línguas estrangeiras em nosso cotidiano (nomes próprios, marcas e rótulos de produtos, anúncios, letreiros, etc.), a origem e adaptação de palavras estrangeiras para o português e vocabulário relativo a nomes de países e seus respectivos idiomas serão abordados, com o objetivo de expandir a compreensão dos alunos sobre esses tópicos.

Com certeza, seus alunos vão se aventurar na busca e reconhecimento de palavras de origem estrangeira no entorno onde vivem, e esse processo de investigação, coleta de dados e socialização é o foco central do bimestre. Nesse sentido, o reconhecimento da presença de línguas estrangeiras em nosso cotidiano auxilia os alunos a continuar o processo inicia-

do no primeiro bimestre: os alunos devem aprender, gradativamente, a lidar com textos mesmo sem saber todas as palavras neles presentes. Como síntese do trabalho do bimestre, os alunos produzirão um pôster que revela o processo de estudo e pesquisa sobre os conteúdos desenvolvidos.

O bimestre contém, em média, oito semanas de aula, o que nos dá um total de dezesseis aulas. Entretanto, vamos distribuir nossas Situações de Aprendizagem e os dois momentos de avaliação em quatorze aulas, deixando duas aulas livres para atividades adicionais (filmes e músicas) ou eventualidades que possam interferir no calendário escolar. Dessas 14 aulas, 13 serão organizadas em quatro Situações de Aprendizagem: *Names: Where are they from?*, *Foreign words in my language*, *Looking for foreign words around the city* e *Producing a poster*) e uma para os dois momentos de avaliação (uma prova individual e uma auto-avaliação).

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

NAMES: WHERE ARE THEY FROM?

Tempo previsto: 3 aulas

Conteúdos e temas: reconhecimento da origem estrangeira de nomes próprios (*first names, family names*) e nomes de estabelecimentos comerciais, produtos em supermercados, etc.

Competências e habilidades: leitora – reconhecer a origem estrangeira de nomes próprios e sobrenomes, identificar usos diferenciados de nomes e sobrenomes em inglês, reconhecer variações de nomes próprios (nomes de batismo) e apelidos na língua inglesa, reconhecer o uso do artigo definido *the* + sobrenome com *s* para indicar membros de uma família

Estratégias de ensino: discussão dirigida sobre o assunto, apresentação de informações pelo professor, pesquisa de informações, filme (opcional)

Recursos: DVD (opcional)

Avaliação: registro de participação dos alunos

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Atividade 1

Objetivos: sintonizar os alunos com o tema da atividade a partir de suas experiências; reconhecer a origem dos nomes (nome de batismo e nome de família) dos alunos, compartilhar conhecimentos sobre a origem e a história da escolha dos nomes.

Tempo previsto: 30-40 minutos.

Procedimentos

Para iniciar a atividade, converse com seus alunos sobre seu próprio nome, men-

cionando sua origem e significado, bem como quem o escolheu. Fale, também, sobre a origem e o significado de seu sobrenome. Em seguida, leia o enunciado e as perguntas da atividade, explicando-as. Circule pela sala e monitore a conversa dos alunos nos grupos. Peça para que anotem informações que acharem interessantes sobre os nomes dos colegas e suas histórias. Para finalizar, convide alguns alunos para que falem sobre os nomes e histórias dos colegas para a turma. Se quiser, anote os nomes e as origens dos nomes dos alunos na lousa para identificar de onde vêm.

Atividade 2

Objetivos: reconhecer a origem estrangeira de nomes de batismo, principalmente os de língua inglesa; reconhecer adaptações de nomes em inglês para a língua portuguesa.

Tempo previsto: 15-20 minutos.

Procedimentos

Escreva na lousa um nome próprio em inglês bem comum na sua comunidade, por exemplo: *Jeniffer*. Pergunte para a turma se eles conhecem alguém que tenha esse nome (caso não seja de nenhum aluno na turma) e se eles sabem sua origem. Explique aos alunos que muitos nomes próprios usados no Brasil são de origem inglesa e têm adaptações ortográficas (ou seja, são escritos como se falam, ou com uma grafia mais aproximada à da língua portuguesa). Em seguida, leia o enunciado da atividade e explique. Circule pela sala e monitore o trabalho dos alunos. Para finalizar, peça que comparem suas respostas em duplas e corrija as respostas oralmente. Ao longo da atividade, explique a informação no quadro aos alunos.

Respostas: A inglês B espanhol C árabe D japonês E tupi F italiano G inglês H francês I inglês J inglês (*Maikon* é uma adaptação do nome inglês *Michael*) K russo L francês). Para finalizar a atividade, pergunte: “Vocês conhecem outros nomes em inglês que foram adaptados para o português?”.

Opcional: peça aos alunos que escrevam nomes de pessoas famosas que têm origem

estrangeira (se preferir restrinja a escolha à língua inglesa), adaptados ou não. Alguns exemplos: *Richarlison* (jogador do São Paulo Futebol Clube), *Frank* Aguiar (cantor), *Sandy* e *Junior* (dupla de cantores), *Christian* e *Ralph*, *Madonna* (origem italiana).

Atividade 3

Objetivos: identificar nomes de família (sobrenomes) e nomes de cidades (ou estados) norte-americanos que não são ingleses; reconhecer a presença de palavras de origem estrangeira na língua inglesa.

Tempo previsto: 15-20 minutos.

Procedimentos

Pergunte aos alunos: “Vocês sabem qual o nome do primeiro presidente dos Estados Unidos? Acolha as sugestões dos alunos e responda: *George Washington*. Explique aos alunos que o nome *Washington*, em inglês é sempre sobrenome (ou seja, nome de família) e que em português ele acabou tornando-se nome de batismo. Acrescente, também, que nomes próprios (nomes de batismo, sobrenomes e nomes de lugares) variam bastante no que diz respeito à origem. Em seguida, leia o enunciado da atividade e peça que os alunos a façam em duplas. Circule pela sala e monitore o trabalho, auxiliando os alunos se necessário. Ajude-os a levantar hipóteses sobre os nomes. Corrija as respostas oralmente.

Respostas: A *Ohio* (do Iroquoian (tribo indígena norte-americana) que quer dizer “grande rio”) / B *Garcez* (origem espanhola),

Los Angeles (os anjos) e Califórnia (de origem espanhola) | C Florida (do espanhol); D Junior (do inglês) e Carolina (do latim | italiano). Franklin é nome de batismo em português, mas não em inglês.

Opcional: ensine o alfabeto em inglês aos alunos e peça que pratiquem a soletração dos nomes com o seguinte minidiálogo:

A: *How do you spell your first name | surname?*

B: *M - A - R - I - A*

Atividade 4

Objetivo: reconhecer variações (ou apelidos) de nomes próprios em inglês.

Tempo previsto: 15-20 minutos

Procedimentos

Leia o enunciado e explique. Individualmente, os alunos fazem a atividade. Eles não devem ter dificuldade em reconhecer os equivalentes dos nomes, com exceção de Bill (equivalente a William). Corrija as respostas oralmente, pedindo aos alunos que lhe digam os números em inglês.

Respostas: a sequência é 9, 6, 4, 7, 1, 10, 5, 2, 8, 3.

Em seguida, leia o último enunciado da atividade e explique a pergunta. Os alunos devem conversar bastante sobre seus apelidos e suas

preferências. Aproveite o momento para bater um papo descontraído com os alunos sobre o tema. Chame a atenção dos alunos para a nota *Curiosity*. Leia a informação em voz alta e verifique quais as idéias que eles puderam compreender e converse um pouco com a turma sobre nomes inventados. NOTA: a palavra *son* é comum em nomes ingleses e indica "filho de". No nome *Richarlison*, por exemplo, podemos entender que o jogador é filho de Richard, com alguma variação. Outros exemplos: *Wilson* (filho de Will), *Stevenson* (filho de Steven), *Robson* (filho de Rob).

Opcional: sugerimos que você trabalhe com uma sequência do filme *Cars* (Carros). Na sequência (que dura em torno de 2 minutos) os personagens Luigi e Guido (donos de uma loja de pneus em uma cidadezinha abandonada no interior dos EUA) conhecem o famoso carro de corridas *Lightning MacQueen*. Como é de se esperar, Luigi e Guido são fãs das *Ferraris* e a sequência é muito boa para discutir com os alunos a questão da importância que muitas pessoas dão a seus nomes (e que, muitas vezes, não deveriam) como marca de *status* e garantia de privilégios. Veja o *script* da cena na seção de sugestões de atividades para a complementação do trabalho do bimestre ao final deste caderno.

Sugestão de lição de casa (homework): peça aos alunos que entrevistem familiares, amigos e vizinhos fora da escola cujos nomes tenham origem estrangeira e procurem descobrir a história desses nomes. Eles devem anotar em seus cadernos o nome completo da pessoa entrevistada e informações sobre a história e origem dos nomes (de batismo e sobrenome).

Name: _____ Group: _____ Date: _____

Names: where are they from?

1. In small groups, talk about the following questions in Portuguese:

A Where is your first name from? And your family name?

B Do you know their meanings?

C Who chose your name? What is the story of your name?

2. Read the names below. Where are they from? Write in Portuguese.

A Richard = _____

F Giovanni = _____

B Anita = _____

G Robson = _____

C Fatima = _____

H Jaqueline = _____

D Akemi = _____

I William = _____

E Kelly = _____

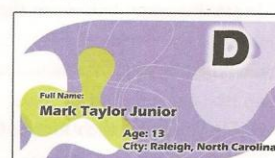
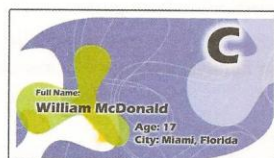
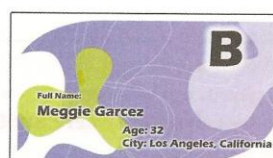
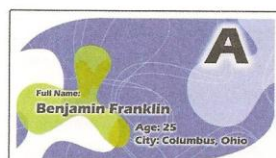
J Maikon = _____

K Yuri = _____

L Allan = _____

Não traduzimos nomes próprios de uma língua para outra. Muitos nomes próprios têm equivalentes em inglês, como *Richard* (Ricardo), *Peter* (Pedro), *Mary* (Maria) ou *John* (João). Mas, se seu nome é Pedro e um americano diz seu nome, por exemplo, ele dirá “Pedro” com sotaque da língua inglesa e não “Peter”. Assim, nomes próprios são “marcas registradas”, identificam as pessoas e não permitem tradução.

3. Read the names in the cards below. Circle the family and city names that are not English. Which family name can also be a first name in Portuguese?



Renan Leema

Em inglês, quando queremos falar sobre uma família em geral, dizemos *The Simpsons*, ou seja, a família Simpson. Usamos o artigo definido *the* e o nome da família no plural. Outros exemplos: *The Jacksons*, *The Smiths*, *The Jetsons* (desenho animado dos anos 50).

4. Match the first names in column A with their equivalent shortened names in column B.

A

- 1 William
- 2 Benjamin
- 3 Christine
- 4 Anthony
- 5 Charles
- 6 Catherine
- 7 Michael
- 8 Robert
- 9 Patricia
- 10 Susan

B

- Pat
Cathy
Tony
Mike
Bill
Sue
Chuck
Ben
Bob
Chris

Now, discuss in small groups: Do you have a nickname? Do you like it?

CURIOSITY: Do you know that the name *Iracema* was invented by a very famous Brazilian writer called José de Alencar? *Iracema* is an anagram for *America* and he wanted to give the heroine of his famous novel "Iracema" a name which symbolized the strong woman from the American continent.