

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Patrícia Urvinis

REFLEXÕES SOBRE OS SABERES LOCAIS-GLOBAIS  
DE PROFESSORAS DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO  
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Patrícia Urvinis

REFLEXÕES SOBRE OS SABERES LOCAIS-GLOBAIS  
DE PROFESSORAS DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA

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  
2009

## FICHA CATALOGRÁFICA

**URVINIS, Patrícia.** *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

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientadora:** Profa. Dra. Ângela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa

**Palavras-chave:** saber local-global, ensino-aprendizagem de inglês, teoria-prática, formação de professores

**Palavras-chaves:** Saber local-global, ensino-aprendizagem de inglês, teoria-prática, formação de professores

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter guiado o meu caminho e ter me dado forças para seguir em frente.

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

À minha orientadora Professora Doutora Ângela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa, pelo profissionalismo, compreensão e dedicação durante toda a minha trajetória no LAEL. Sem o seu apoio jamais teria conseguido superar os obstáculos que surgiram nessa íngreme caminhada.

À minha querida mãe, pelo incentivo constante, companheirismo e paciência durante toda a caminhada.

À minha querida avó (*in memoriam*), pelo seu amor, dedicação e carinho.

À minha prima Adriana, pela torcida.

Aos professores do curso *Reflexão sobre a Ação*, especialmente à Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo, pelas palavras de encorajamento.

A todos os professores do LAEL, por partilharem seus saberes e por me mostrarem uma nova maneira de ver a educação linguística.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani e à Profa. Dra. Maria Fachin Soares, pelo cuidado e atenção na leitura do meu trabalho e pelas preciosas contribuições oferecidas na Banca do Exame de Qualificação.

A todos os colegas do LAEL, especialmente à Gleice, à Juliana e à Andréia, por compartilharem seus conhecimentos e trocarem experiências no decorrer do percurso.

Aos colegas do grupo de pesquisa ILCAE, especialmente à Sabrina, à Sonia e ao Fábio, pelas brilhantes dicas.

Às professoras de inglês que aceitaram participar desta pesquisa, pelas valiosas reflexões e diálogos.

Às funcionárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, pela atenção e gentileza com que sempre me atenderam.

Às supervisoras da Leste 1, Silvia, Justina, Lucilia e Ana Lúcia por sempre se mostrarem dispostas a esclarecer minhas dúvidas em relação à Bolsa Mestrado.

À Fernanda Moreno Cardoso pela revisão atenta deste trabalho, pelo seu profissionalismo, compreensão e pelas palavras de encorajamento na fase final desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar os saberes locais-globais que emergem nas práticas discursivas de duas professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* e de duas professoras egressas do referido curso. Este estudo foi realizado dentro da perspectiva da Linguística Aplicada Contemporânea, com base em Moita Lopes (2006a; 2006b; 2002); Kumaravadivelu (2006) e Celani (2005). Apoiar-se nos conceitos de saber local e global (Canagarajah, 2005), nos documentos oficiais que orientam a prática dos professores de inglês no contexto educacional (São Paulo, 2008; Brasil, 2002; 2000; 1998) e na teoria de ensino e aprendizagem sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1930/1989; 1934/2001; 1934/2003; dentre outros). A metodologia de pesquisa utilizada foi a interpretativista (cf. Myers, 1997; Moita Lopes; 1996; Erickson; 1986, dentre outros) e a coleta dos dados foi feita por meio de dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semi-estruturada (Rizzini, Castro e Sartor, 1999). Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas três categorias: conteúdo temático, observação do posicionamento enunciativo dos participantes e modalizações deônticas (Bronckart, 1997/1999). Três foram os eixos de análise: (a) sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional; (b) planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos; e (c) ações pedagógicas. Os resultados obtidos a partir da análise dos dados revelaram que as professoras ingressantes do curso *Reflexão sobre a Ação* apresentaram um discurso fortemente apoiado em conhecimentos locais, mas já apontando para um diálogo com os globais; por outro lado, as egressas adquiriram mais autonomia para dialogar com as teorias globais para promover o ensino-aprendizagem de inglês para contextos locais.

**Palavras-chave:** Saber local-global, ensino-aprendizagem de inglês, teoria-prática, formação de professores

## ABSTRACT

This research aims at investigating the local-global knowledge which emerges from the discursive practices of two teachers of English who have just started the course “*Reflection on Action: the teacher of English learning and teaching*” and two other ones who have already finished the same course. Our theoretical construct is based on Contemporary Applied Linguistics on the perspective of Moita Lopes (2006a; 2006b; 2002); Kumaravadivelu (2006) and Celani (2005). This study is grounded on the binominal local-global knowledge (Canagarajah, 2005); on the official documents that guide the practice of teachers of English in the Brazilian educational context (São Paulo, 2008; Brasil, 2002; 2000; 1998) and on Vygotsky’s Sociocultural and Historical Theory of teaching and learning (Vygotsky, 1930/1989; 1934/2001, among others). The research is conducted by an interpretative methodology (Myers, 1997; Moita Lopes; 1996; Erickson; 1986, among others) and the data has been collected through two instruments: a questionnaire and a semi-structured interview (Rizzini, Castro and Sartor, 1999). For analyzing and interpreting the data, three categories of analysis have been established: the category of thematic content, the observation of how the participants place their enunciations and deontic modalizations (Bronckart, 1997/1999). The study concentrates on three areas of analysis (a) senses, meanings and aims of teaching-learning English in the educational context; (2) planning and criteria for curriculum content selection; and (3) pedagogical practices. The results showed that the teachers who were taking the first module of the course *Reflection on Action* presented a discourse strongly supported by local knowledge, but heading to a dialogue with a global one. On the other hand, the teachers who have already finished the course achieved more autonomy to reflect about the global knowledge in their relationship to local one to promote the teaching-learning English for specific contexts.

**Key words:** local-global knowledge, English learning-teaching, theory-practice, teacher education

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	01
<b>Capítulo 1 – Fundamentação Teórica</b> .....	06
1.1 Considerações Gerais sobre a Linguística Aplicada.....	06
1.1.1 Linguística Aplicada Modernista.....	07
1.1.2 Linguística Aplicada no Século XXI.....	09
1.1.2.1 O binômio saber local-global.....	12
1.2 Documentos Oficiais.....	18
1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental.....	19
1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	23
1.2.3 Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.....	24
1.2.4 Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM): Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.....	27
1.3 Principais visões de Ensino-Aprendizagem.....	29
1.3.1 Breve Caracterização das Visões Behaviorista, Cognitivista e Humanista de Ensino-Aprendizagem.....	29
1.3.2 Teoria Sócio-Histórico-Cultural .....	31
<b>Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa</b> .....	35
2.1. Escolha Metodológica.....	35
2.2. Contexto de Pesquisa.....	36
2.2.1. Macro Contexto.....	36
2.2.2. Micro Contexto.....	37
2.3. Descrição das Participantes da Pesquisa.....	38

2.4. Procedimentos Éticos adotados na Pesquisa.....	43
2.5. Instrumentos de Coleta dos Dados.....	43
2.6. Procedimento e Categorias de Análise dos Dados.....	44
2.7. Tratamento Aplicado aos Dados.....	48
2.8. Credibilidade da Pesquisa.....	48
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>49</b>
3.1. As professoras iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	50
3.2. As professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	63
3.3. Cotejamento dos saberes locais-globais das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	70
<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>77</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Diferenças entre a LA modernista e a LA contemporânea.....	11
Quadro 02: Estrutura atual do curso.....	38
Quadro 03: Resumo dos Procedimentos e Categorias de Análise e Interpretação dos Dados.....	45
Quadro 04: Recursos utilizados para a Análise.....	47
Quadro 05: Conteúdo Temático e Responsabilização Enunciativa.....	47
Quadro 06: Recursos utilizados para a Análise.....	50
Quadro 07: Tópico 1 – Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional na perspectiva das professoras de inglês iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	50
Quadro 08: Tópico 2 – Planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos na perspectiva das professoras iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	53
Quadro 09: Tópico 3 – Ações pedagógicas das professoras iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	60
Quadro 10: Tópico 1 – Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional na perspectiva das professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	63
Quadro 11: Tópico 2 – Planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos na perspectiva das professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	66
Quadro 12: Tópico 3 – Ações pedagógicas das professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	69
Quadro 13: Resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês dentro do contexto educacional na perspectiva das professoras iniciantes e egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	71
Quadro 14: Resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre o planejamento e sobre os critérios utilizados para a seleção de conteúdos na perspectiva das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	71
Quadro 15: Resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre as ações pedagógicas das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i> .....	72

## INTRODUÇÃO

*Toda longa caminhada começa com um primeiro passo.*

Provérbio chinês

Esta pesquisa insere-se na área de formação de professores de inglês em serviço e tem por objetivo identificar e analisar os saberes locais-globais<sup>1</sup> em relação à prática pedagógica de duas professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*<sup>2</sup> (doravante *Reflexão sobre a Ação*) e de duas professoras egressas do referido curso.

Em um âmbito mais abrangente, esta pesquisa busca evidenciar a importância da indissociabilidade entre teorias globais e saberes locais no processo de formação de professores como profissionais críticos e reflexivos.

A seguir, apresento alguns aspectos relacionados à minha trajetória profissional, que contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Durante quase dez anos atuei como professora de inglês em uma escola de idiomas que adotava a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas e, por essa razão, quando fui lecionar inglês em uma escola da rede pública estadual, após ter sido aprovada no concurso de 2003, optei por desenvolver meu trabalho pautado por tal abordagem de ensino.

Fui, então, muito confiante ministrar as minhas primeiras aulas na escola pública e cheia de certeza de que conseguiria fazer com que meus alunos se comunicassem oralmente em inglês. Afinal, era fluente na língua, tinha um bom conhecimento da Abordagem Comunicativa, quase dez anos de experiência e um grande repertório de “*receitas*” que funcionavam muito bem, quando aplicadas com os alunos da escola de idiomas. O que poderia dar errado? Não é muito difícil imaginar qual é a resposta para essa pergunta.

Desorientada, percebendo que a Abordagem Comunicativa não se adequava ao contexto da escola pública e sem ter idéia alguma de como ensinar inglês para meus

---

<sup>1</sup>Os conceitos de local e global são centrais neste trabalho e serão discutidos no capítulo teórico. Contudo, é importante ressaltar que, embora os termos utilizados na literatura corrente sejam saber local e global, opto, neste texto, pelo uso do binômio saber local-global para evidenciar a interdependência entre eles.

<sup>2</sup> Curso direcionado aos professores de inglês que atuam nas escolas públicas do Estado de São Paulo e que visa a auxiliar tais profissionais a se tornarem agentes de mudanças em seus contextos profissionais por meio da ação colaborativa dos professores-docentes. Maiores detalhes serão apresentados no capítulo de Metodologia de Pesquisa.

alunos, minha prática pedagógica converteu-se em um ritual no qual fazia chamada, passava textos e exercícios gramaticais na lousa e, em seguida, vistava os cadernos dos alunos para dar nota. O que estava fazendo ali? Era uma pergunta que sempre ressoava em minha mente.

Após um ano de experiências infrutíferas, de perceber que não era capaz de aproveitar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória profissional para propor ações pedagógicas adequadas ao ensino de inglês na escola pública, decidi fazer o curso *Reflexão sobre a Ação*. Meu objetivo era conhecer um “*método*”<sup>3</sup> para ensinar inglês para turmas de quarenta alunos, constituídas por indivíduos que não demonstravam muito interesse em aprender inglês e, não raro, eram indisciplinados.

Quão desapontada fiquei quando percebi que as professoras-docentes do curso *Reflexão sobre a Ação* não ensinariam técnicas de ensino que pudessem ser aplicadas com êxito na sala de aula, como ocorria frequentemente nos diversos treinamentos para professores da escola de idiomas em que trabalhava. Superada a frustração inicial e percebendo que não havia soluções prontas para ensinar inglês, comecei a investigar a minha prática, como sugerido no primeiro módulo do curso em foco, conhecido como *PUC A*, sem, no entanto, saber direito aonde aquilo me levaria, mas com um profundo desejo de reconstruir minha prática pedagógica.

Muito embora tenha me dedicado ao curso e tenha começado a desenvolver uma postura mais reflexiva, senti muita dificuldade em relacionar os conhecimentos formais, adquiridos no curso, à minha ação em sala de aula e, por isso, considero que minhas ações pedagógicas pouco tinham se transformado.

A partir daí, percebi que precisava buscar mais embasamento teórico para tentar caminhar em direção a uma educação emancipatória. Assim, motivada por esse desejo, resolvi redigir um projeto de pesquisa relacionado à implementação de uma unidade didática produzida por mim e mais duas professoras em um curso de extensão<sup>4</sup> oferecido pela COGEAE-PUC/SP e prestar o exame do programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

No início de 2007, ingressei no referido programa e, após um período de amadurecimento relativo ao trabalho de pesquisa e com mais bagagem teórica, decidi

---

<sup>3</sup> Embora o título do curso fosse *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, o que sugere a idéia de ação emancipadora, minha visão de educação e do que é ser professor restringia-se à transmissão de conteúdos e de técnicas de ensino, razão por que achava que aprenderia um novo “*método*”.

<sup>4</sup> Atividades de Linguagem: Elaboração de Atividades Didáticas para o Ensino de Gêneros.

desenvolver uma pesquisa centrada nos saberes dos professores-alunos do curso *Reflexão sobre a Ação*. Como apontado anteriormente, a finalidade era investigar como esses profissionais dialogam com construtos teóricos hegemônicos para propor ações pedagógicas adequadas ao ensino-aprendizagem de inglês em seus contextos cotidianos de trabalho.

Diante do objetivo descrito acima, a pergunta de pesquisa que norteia esta investigação é:

- Quais são os saberes locais-globais de:
  - a) duas professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando?*; e
  - b) duas professoras de inglês egressas do referido curso?

Como é sabido, são diversos os estudos realizados no LAEL que têm como contexto de pesquisa o curso *Reflexão sobre a Ação*. Estes podem ser divididos, grosso modo, em dois grandes grupos. Um, com foco no material didático produzido originalmente durante o curso em questão, e outro, com foco no processo reflexivo do professor de inglês. No primeiro grupo, encontram-se, por exemplo, as pesquisas realizadas por Santiago (2008), Tonetti (2007), Charlariello (2005), Nogueira (2005), Bezerra (2003) e Pasquale (2003).

Santiago (2008) pesquisou as percepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre uma unidade didática produzida para esse segmento e as suas contribuições para a aprendizagem de inglês desse grupo. Tonetti (2007) investigou as contribuições de uma unidade didática, cujo foco era a compreensão oral em inglês, por meio de filmes em DVD, com um grupo de alunos do Ensino Médio. Charlariello (2005) analisou uma unidade didática, observando a relação entre a atividade prescrita e a atividade realizada. Nogueira (2005) investigou como uma unidade didática produzida pelo próprio professor pode contribuir para a aprendizagem de um grupo de alunos. Bezerra (2003) discutiu a questão da prescrição da unidade didática. Pasquale (2003) analisou duas unidades didáticas, verificando como elas refletem os conceitos de linguagem e de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Já no segundo grupo encontram-se, por exemplo, as pesquisas realizadas por Cunha (2003, 2008), Estefogo (2005), Damianovic (2004), Fuga (2003) e Silva (2003).

Cunha (2008) estudou as representações da comunidade escolar em que está inserido um professor egresso do curso *Reflexão sobre a Ação*, a respeito do que é prescrito pela legislação e o que é realizado por esse profissional. Estefogo (2005) investigou como o referido curso contribuiu para um planejamento curricular mais direcionado para a questão da cidadania. Damianovic (2004) estudou a colaboração entre multiplicadores do curso citado, durante sessões reflexivas. Cunha (2003) verificou se a prática reflexiva contribuiu para mudanças nas ações docentes dos professores-alunos do curso em foco e para a construção de suas identidades profissionais. Fuga (2003) investigou a tomada de consciência sobre o processo reflexivo de uma professora-aluna do curso mencionado. Silva (2003) investigou as representações de uma professora de inglês egressa do curso em questão quanto à sua constituição profissional.

Embora haja diversas pesquisas que tenham como contexto o curso *Reflexão sobre a Ação*, considero importante trazer uma contribuição para esse tema em estudo, uma vez que ainda não foi realizado um trabalho que identifique e analise como são tecidos os saberes locais-globais de suas professoras-alunas. Além disso, esta pesquisa pode proporcionar outros espaços de reflexão para o próprio curso, pois além de estudar, por meio de uma metodologia interpretativista, a linguagem das professoras e seus saberes locais-globais, também discute um dos temas tradicionais da área que é o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante, LE)<sup>5</sup>. Busca, assim, investigar os fenômenos da realidade social a partir das perspectivas das professoras entrevistadas e da professora-pesquisadora.

A pesquisa encontra-se organizada em quatro partes. No primeiro capítulo, discuto os conceitos teóricos que embasam o presente trabalho. Início discorrendo sobre a Linguística Aplicada buscando contextualizar a discussão sobre os conceitos de saber local e global. Em seguida, apresento os documentos oficiais que orientam a prática docente dos professores de Línguas Estrangeiras que atuam no ensino regular. Por fim, discuto as visões de ensino-aprendizagem com especial ênfase na visão sócio-histórico-cultural, que é a perspectiva adotada pelos documentos oficiais.

No segundo capítulo, explico a metodologia de pesquisa utilizada, descrevo o contexto de pesquisa, as participantes, os instrumentos utilizados para a geração dos

---

<sup>5</sup> A discussão a respeito da área da LA será aprofundada no Capítulo Teórico.

dados e as situações de coleta de dados. Na sequência, faço uma reflexão sobre os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa. Finalizo o capítulo demonstrando os procedimentos, as categorias de análise dos dados, bem como as questões de credibilidade da pesquisa.

No terceiro capítulo apresento a análise e a discussão dos dados, buscando responder a pergunta de pesquisa que norteia esta investigação.

Por fim, nas considerações finais, apresento minhas reflexões sobre o presente estudo, incluindo suas contribuições e limitações. Em seguida, apresento as referências bibliográficas e os quadros. Os anexos (questionários utilizados na coleta de dados e entrevistas realizadas com as professoras, na íntegra, encontram-se no CD afixado ao final deste volume.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento e discuto os pressupostos teóricos que alicerçam esta pesquisa. Início, percorrendo sobre a Linguística Aplicada em geral e, mais especificamente, sobre sua conceituação na modernidade e no século XXI, buscando contextualizar as questões que envolvem o binômio saber local-global, conceitos-chave neste estudo. Em seguida, apresento os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica de professores de LE que atuam no ensino regular. Finalizo, refletindo sobre as teorias de ensino-aprendizagem, propostas por Skinner (Behaviorismo), Piaget (Cognitivismo), Rogers (Humanismo) e Vygotsky (Teoria Sócio-Histórico-Cultural), detendo-me nesta última, que é adotada pelos documentos oficiais.

### 1.1 Considerações gerais sobre a Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA), que tem por objetivo investigar problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos sociais diversos e propor soluções para esses problemas (Moita Lopes, 1996a/2005: 20, 1996b: 3; Cavalcanti, 1986: 5), começou a trilhar seus caminhos no interior de sua disciplina-mãe<sup>6</sup> (Kleiman, 1992: 26), aplicando teorias linguísticas para realizar estudos científicos dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Celani, 1992: 17, discutindo Pit Corder, 1973). Por essa razão a LA foi durante muito tempo entendida ora como sinônimo de ensino/aprendizagem de línguas<sup>7</sup>, ora como aplicação linguística ao ensino de línguas (Silva, 1994 apud Almeida, 2006).

Segundo Kleiman (1992: 28-29), em meados dos anos de 1970, na área de ensino de língua estrangeira, a noção de LA como *locus* de aplicação da linguística começou a ceder espaço para uma concepção mais autônoma devido à crise por que passava a linguística descritiva e, principalmente, devido à entrada de estudiosos de outras áreas de conhecimento na LA, que geraram uma diversificação do objeto de pesquisa. Ainda de acordo com a autora (*ibid.*, p. 28), nessa época, no contexto brasileiro, começaram a ser colhidos os primeiros frutos das pesquisas realizadas no

---

<sup>6</sup> A linguística.

<sup>7</sup> Para saber mais sobre as interpretações geralmente encontradas para o termo “*linguística aplicada*” no século XX, consulte CELANI, M. A. A. C. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. C. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 1-23.

primeiro programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL). Estudos esses que, segundo a autora, passaram a englobar também, de forma ainda tímida, questões referentes ao processo de ensino de línguas e não somente à descrição linguística de aplicação potencial.

No entanto, como diz Moita Lopes (1999: 423), foi somente a partir do final dos anos de 1980 que a LA na área de línguas estrangeiras começou a se firmar no contexto brasileiro em função do surgimento de outros programas de pós-graduação ou área de concentração em LA. Esse movimento coincidiu com a adoção do viés interdisciplinar para investigar problemas de uso da linguagem em contextos institucionais, entre eles a escola.

Nos anos de 1990, a LA se consolidou como área de investigação no campo aplicado dos estudos da linguagem, ocorreu uma diversificação de enfoques, temas, objetos decorrentes da base multi/interdisciplinar e tiveram início as discussões sobre a sua identidade inter e/ou transdisciplinar (Damianovic, 2005: 187, citando Rojo, 1999). Ainda segundo a autora, nessa época, os linguistas aplicados começaram a se preocupar em produzir conhecimentos que contribuíssem para a vida social dos participantes da pesquisa.

Mais recentemente, a LA percebeu que para cumprir o seu papel social, isto é, “*colaborar na construção de uma aliança anti-hegemônica em tempos de discursos globalizados e hegemônicos*” (Moita Lopes, 2006a: 30) é necessário que ela tenha um caráter autorreflexivo, ou seja, assuma suas “*escolhas ideológicas, políticas e éticas*” (ibid., p. 28), construa um arcabouço teórico metodológico híbrido ou mestiço (Moita Lopes, 2006b: 100), dialogue com o mundo contemporâneo, abra espaços para as vozes daqueles que se encontram às margens da sociedade e questione uma série de pressupostos que vinham informando a LA modernista.

Para melhor compreender a atual posição da LA, serão feitas, a seguir, algumas reflexões sobre a LA modernista, e, na sequência, sobre a LA no século XXI.

### **1.1.1. Linguística Aplicada Modernista**

Na perspectiva de Pennycook (1998), a LA modernista pode ser entendida como uma área de investigação que se caracteriza pela visão de linguagem apolítica e a-histórica, herdada do estruturalismo e pelo modo de produzir conhecimento associal, apolítico e a-histórico, herdado do positivismo.

Em razão desse arcabouço teórico-metodológico, a LA modernista é marcada por dicotomias como indivíduo/sociedade, cultura/sociedade, cultura/cognição (ibid., p. 28). Nessa perspectiva, o modo de fazer e teorizar LA são desvinculados das questões históricas, sociais, culturais ou políticas, já que a linguagem é vista como um meio neutro de comunicação (ibid., p. 31). Tal posicionamento indica que a linguagem não é atravessada pelas questões de poder e de dominação e o sujeito é situado em um vácuo social sendo, portanto, “*immune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem*” (Moita Lopes, 2006a: 25).

Uma vez que, segundo Pennycook (1998: 23-24), dentro do contexto da LA modernista, as bases culturais e ideológicas do conhecimento produzido não são examinadas pelos linguistas aplicados, estes podem contribuir para perpetuar as grandes iniquidades existentes no mundo (fome, doenças, poluição, diferenças construídas a partir de raça, gênero, opção sexual, dentre tantas outras), na medida em que se eximem de sua responsabilidade social e política.

Outro grande problema explicitado por Pennycook (ibid., p. 27) em relação a esse modo de produção de conhecimento na LA é não oferecer o arcabouço teórico necessário para que seja explorado o caráter político da educação de línguas. No seu entender, essa postura também pode contribuir para perpetuar as iniquidades elencadas acima, uma vez que não se cria espaço para o questionamento das culturas e ideologias hegemônicas nas aulas de línguas (ibid., p. 24).

Como já apontado, dentro do contexto da LA modernista, o conhecimento é produzido de acordo com os moldes do paradigma positivista. Um conhecimento que segundo Santos (1987/2001: 32), “*fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo*” por se pautar exclusivamente na ciência e no método científico (Santos Filho, 2007: 16).

Isso quer dizer que a LA modernista coloca à margem os saberes construídos pelas pessoas em seu dia-a-dia porque estes não podem se submeter ao rigor científico, ignorando o fato de que por ser uma ciência social tem uma natureza subjetiva e que, por essa razão, deve compreender os fenômenos sociais a partir das visões e sentidos que o homem atribui às práticas sociais, conforme pontua Santos (1987/2001: 22), ao discorrer sobre as ciências sociais.

Com tantas limitações impostas pelos ideais modernistas, linguistas aplicados

renomados de diversas partes do mundo, como por exemplo, aqueles<sup>8</sup> que colaboraram no volume organizado por Moita Lopes (2006) – *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* –, argumentam sobre a necessidade de buscar novos arcabouços teórico-metodológicos que orientem a LA do século XXI, tema do próximo item.

### 1.1.2. Linguística Aplicada no século XXI

Segundo Moita Lopes (2006a: 14), uma das preocupações centrais da LA contemporânea é a construção de novos modos de teorizar e fazer LA, que dialoguem com o mundo atual e que questionem uma série de princípios que vinham informando a LA modernista, já que, conforme teoriza Kumaravadivelu (2006: 139), esta “*se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural*”.

Para Moita Lopes (2006a: 14), não se pretende, entretanto, que os linguistas aplicados tenham que optar pelas mesmas escolhas teóricas e metodológicas e seguir uma “*nova verdade*” [ênfase do autor] porque haveria aí uma incongruência com a proposta de sujeito social heterogêneo e de uma LA continuamente autorreflexiva (ibid., p. 15). O que se pretende, explica o autor, é que os linguistas aplicados compartilhem alguns princípios gerais para construir o quê e o como se pesquisa a partir de um ângulo diferente daquele estabelecido pelo modelo empirista-positivista da ciência moderna. Trata-se, pois, de uma tentativa de “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (ibid., p. 14) e, ao mesmo tempo, “*colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem*” (Moita Lopes, 2006b: 86).

Ou seja, busca-se uma nova forma de construir conhecimento em LA que desafie “*o conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e modernista*” (ibid., p. 88).

Perante isso, Moita Lopes (2006b: 96) sugere que a LA do século XXI seja pautada em quatro pontos básicos:

1. a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça;
2. a essencialidade da LA explodir os limites entre teoria e prática;

---

<sup>8</sup> Cf. Fabrício, B. F.; Pennycook, A.; Rampton, B.; Kumaravadivelu, B.; Rajagopalan, K.; Signorini, I.; Makoni, S. e Meinhof, U.; Nelson, C.; Cavalcanti, M.C. e Rojo, R.H.R.(2006).

3. a necessidade de mudar o sujeito da LA;
4. a importância da LA ter como novos pilares a ética e o poder.

Farei, a seguir, algumas reflexões a respeito de cada um dos pontos elencados acima, com o propósito de esclarecê-los.

Quanto à imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça, Moita Lopes (2006b: 97) sugere que esta seja entendida não mais como uma disciplina, mas sim como uma área de estudos em que pesquisadores oriundos de diferentes disciplinas convirjam para estudos feministas, estudos *queer*, dentre outros, enfocando tópicos em comum, em um processo transdisciplinar de produção de conhecimento. Objetiva-se, com isso, produzir conhecimento que seja responsivo à vida social e que crie novas maneiras de compreender os problemas gerados pela globalização (exclusão social e educacional, exploração do trabalho assalariado, altas taxas de desemprego, dentre tantos outros).

Vale a pena dizer que, para o autor (ibid., p. 98) se a LA não buscar compreender a questão de pesquisa do ponto de vista de diversas áreas de conhecimento, com o propósito de integrá-las, ela certamente se isolará de outras ciências que já perceberam que uma única disciplina ou área de investigação não é capaz de dar conta dos problemas gerados pela globalização.

Quanto à essencialidade da LA explodir os limites entre teoria e prática, Moita Lopes (2006b: 100-101) diz que a LA precisa, além de produzir teorizações de caráter híbrido, não fazer distinção entre teoria e prática, rejeitando, assim, a herança deixada pela ciência moderna: a ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum (Santos, 1987/2001: 16), a ilusão da neutralidade científica e a hierarquização do saber.

Sendo assim, como sustenta o autor, é necessário que a LA, abra espaço para as vozes que foram histórica, social e culturalmente silenciadas pelo modelo totalitário de racionalidade científica, uma vez que os significados e os sentidos que o homem comum atribui às suas práticas sociais podem “*colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la*” (Moita Lopes 2006a: 27).

No que concerne à necessidade de redescrever o sujeito da LA, Moita Lopes (2006b: 101-103) afirma que este deve ser visto não mais como uno, homogêneo, racional, mas como um sujeito heterogêneo, que como bem lembra Pennycook (1998:

39) é “*múltiplo, contraditório e construído dentro de diferentes discursos*”.

Com relação à importância da LA ter como novos pilares a ética e o poder, Celani (2005: 106-107), ancorada em Warwick (1982), diz que tais questões são de extrema relevância na pesquisa, pois se não houver certos parâmetros de conduta, participantes, pesquisadores e a própria sociedade podem sofrer danos e prejuízos.

Dessa forma, como argumenta Moita Lopes (2006b: 103), para se construir conhecimento é fundamental, por exemplo, que sejam excluídos significados que possam causar sofrimento humano ou significados que façam mal a outras pessoas, pois, no seu entender, o princípio ético é parte de “*uma constituição anti-hegemônica que colabora na construção de significados oriundos de outras vozes (...), assim como na construção de outro mundo social, construindo outra globalização*” (ibid., p. 103-104).

É partindo desses pontos que a LA do século XXI pode colaborar na construção de um novo paradigma, que busca “*desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero*” (Kumaravadivelu, 2006: 139-140).

Para melhor compreender as diferenças entre a LA modernista e a LA contemporânea, apresento um resumo de suas características no quadro abaixo:

#### **Quadro 01: Diferenças entre a LA modernista e a LA contemporânea<sup>9</sup>**

	<b>LA modernista</b>	<b>LA contemporânea</b>
<b>Sujeito</b>	Centrado, unificado, racional, consciente.	Múltiplo, contraditório, construído no discurso.
<b>Identidade</b>	Unificada e estável.	Fragmentada, múltipla, deslocada, contraditória e não resolvida.
<b>Linguagem</b>	Apolítica, a-histórica, transparente, objetiva.	Ideológica, subjetiva.
<b>Sentido</b>	Objetivo, fixo, determinado, independente do sujeito, possibilitando apenas uma leitura.	Subjetivo, variável, indeterminado, construído socialmente pelo sujeito, possibilitando múltiplas leituras.

Vale lembrar que é no contexto da LA contemporânea que são desenvolvidas pesquisas sobre temas tais como multiculturalismo, gênero, empoderamento e saber

<sup>9</sup> Quadro elaborado em conjunto com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Sophia Zanotto durante as aulas da disciplina de *Linguística Aplicada I – Panorama Histórico da Linguística Aplicada: questões teóricas e metodológicas*, oferecida no 1º semestre de 2008, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

local-global, entre outros. Passemos agora à discussão do binômio saber local-global, conceitos centrais neste trabalho.

### 1.1.2.1. O binômio saber local-global

O fantasma da dicotomia teoria-prática que tem assombrado a discussão do ensino precisa ser urgentemente desmascarado. Na sua melhor faceta, uma teoria é nada mais que a racionalização da prática, e esta por sua vez, a encarnação da teoria. É preciso salvar o sentido “puro” da teoria, muitas vezes obscurecido por uma das consequências da dicotomia quando levada cegamente que é a de identificar a teoria com aquilo a que ela se opõe, ou seja, interpretar a teoria como a negação da prática [grifo do autor] (Rajagopalan, 1984: 68).<sup>10</sup>

Como o objetivo deste trabalho é identificar e analisar os saberes locais-globais de duas professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação* e de duas professoras de inglês egressas do referido curso em relação à sua prática pedagógica, acredito ser de suma importância discutir o binômio saber local-global. A fim de organizar tal discussão, separo, em um primeiro momento, esses elementos e, no decorrer desta discussão, voltarei a integrá-los, buscando, assim, evidenciar a importância de ambos para promover o ensino-aprendizagem de inglês para contextos específicos.

O conhecimento<sup>11</sup> construído pelo professor em sala de aula vem sendo objeto de estudo de diversos autores nas últimas décadas devido à sua importância no processo de reconstrução da prática pedagógica. Dependendo do quadro teórico adotado pelos estudiosos, tem sido designado como *conhecimento tácito* (Schön, 1983, 1998/2000); *conhecimento pessoal* (Eraut, 1994); *teorias práticas dos professores* (Handal e Lauvas, 1987; Zeichner e Liston, 1996); *conhecimento pessoal prático* (Connelly e Clandinin, 1988) *construtos pessoais e teorias implícitas* (García, 1999); *saberes docentes* (Tardif, 2002); *saber local* (Canagarajah, 2005), dentre outros.

Em comum, tais autores acreditam que para haver mudanças efetivas na prática pedagógica é necessário que o professor se torne um pesquisador de sua própria ação,

---

<sup>10</sup> Embora tais palavras não tenham sido proferidas no âmbito das questões que envolvem os conceitos de saber local e global, elas exprimem muito bem um conjunto de idéias que se aproximam da tendência contemporânea de buscar romper com paradigmas dominantes que criaram um abismo entre a teoria e a prática, geraram uma hierarquização do saber, denegriram o saber local e desempoderaram o professor.

<sup>11</sup> Neste trabalho os termos “saber” e “conhecimento” são intercambiáveis.

olhe para a teoria não como um saber universal, que deva ser adotado sem questionamentos, mas sim como algo que orienta suas ações em sala de aula.

Na perspectiva do pós-colonialismo e dos estudos culturais, os saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais para promover o ensino-aprendizagem de LE têm sido designados de *saber local* (Canagarajah, 2005), enquanto as teorias e práticas institucionalizadas, concebidas por especialistas para contextos idealizados (Holmes, 2000) têm sido designadas de *saber global* (Canagarajah, 2005).

Em termos mais específicos, Canagarajah (ibid., p. 4) define o saber local como as estratégias efetivas de ensino-aprendizagem de línguas criadas pelo professor em seu contexto cotidiano de trabalho, as quais podem não gozar de reconhecimento profissional ou acadêmico por contrastar com o conhecimento oficial produzido pelas autoridades e especialistas. O saber local refere-se, assim, às decisões teórico-metodológicas tomadas pelos professores no âmbito da realização de sua atividade de ensinar e aprender uma LE, com base em suas visões a respeito do que melhor pode se adequar ao contexto no qual ele e seu aluno se encontram inseridos.

De acordo com o autor, o saber local está intimamente ligado a um contexto específico e a um determinado grupo; é gerado de baixo para cima por meio das práticas sociais e não é sistemático. Isso quer dizer que o saber local não é gerado em um vácuo sócio-histórico-cultural, não é teorizado por especialistas e é um pouco desorganizado, com contornos flexíveis, não bem delimitados e fixos.

Nessa perspectiva, o saber local caracteriza-se por ser relacional, fluido e híbrido. Relacional, porque somente existe na sua relação com o saber global (ibid., p. 11). Por exemplo, os saberes gerados pelos pesquisadores de países periféricos e semiperiféricos são considerados locais em relação aos saberes gerados pelos pesquisadores de países anglo-saxões e os mesmos saberes gerados pelos pesquisadores são considerados globais em relação aos saberes gerados pelos professores. Assim, a distinção entre local e global não é feita com base em referenciais geográficos, mas em termos de valores ideológicos.

Fluido, porque ele está constantemente se modificando para atender às necessidades que surgem no cotidiano (ibid., p.11). Isso quer dizer que o saber local tem um caráter dinâmico e mutável.

Híbrido, porque também possui elementos do saber global (Canagarajah, 2005: 8), pois como diz o autor (ibid., p. 10), após a longa história da globalização, quase nenhuma comunidade pode, hoje, afirmar que não esteja integrada à rede global de

comunicação e negócios entre outras. Dito de outra forma, hoje é difícil encontrar um saber que seja totalmente puro porque o local já incorporou elementos dos discursos dominantes de forma seletiva. Às vezes, como diz Canagarajah (ibid., p.9), discutindo Appadurai (1996), tal incorporação ocorre de forma superficial para facilitar a coexistência com as culturas locais, bem como para garantir a sua própria sobrevivência e também para resistir ao global, já que ele negocia, modifica e absorve o global em seus próprios termos. Dito isto, pode-se afirmar que o saber local agrega tanto o saber gerado pelo próprio professor em seu contexto de atuação e o saber advindo de “*teorias globais*” (Rajagopalan, 2006: 163), pois como bem lembra Kumaravadivelu (2003: 17), a prática do professor está direta ou indiretamente baseada em alguma teoria, seja ela articulada explicitamente ou não. Nesse sentido, é importante destacar que os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam as práticas dos professores refletem no papel que ele assume em sala de aula, no papel que ele atribui ao seu aluno e no modo como ele ensina, dentre outras práticas.

Traçando um paralelo com a proposta dos conceitos de *glocal* e *glocalização*<sup>12</sup>, entendo que o saber local é, na verdade, um saber glocal, na medida em que é construído com base em um diálogo do global com o local, onde o global é adaptado às “*necessidades locais e condições específicas*” (Robertson, 1999: 251) e, como observa Kumaravadivelu (2006: 134), discutindo Robertson (1992), “*o local é modificado para acomodar o global*”.

Dentro de uma perspectiva crítica, Canagarajah (2005: 13) sustenta que o saber local não é um *produto*, constituído pelas crenças e práticas do passado, mas um *processo* de negociar os discursos dominantes e engajar-se em uma construção contínua de conhecimento que seja relevante para um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Neste trabalho, o saber local é entendido, então, como um amálgama formado pelo saber que o professor constrói e reconstrói continuamente em sala de aula para realizar a atividade de ensinar e aprender uma LE e pelo saber produzido pelos especialistas, que é reinterpretado criticamente pelo professor para atender às necessidades práticas que surgem em seu cotidiano profissional. Por essa razão, opto

---

<sup>12</sup> De acordo com o *Oxford Dictionary of New Word* (1991: 134, *apud* Robertson, 1999: 251), os termos “glocal” e “glocalização” foram formados pela fusão de global com local. “*Tal idéia foi baseada no modelo japonês da dochakuka (derivado de dochaku, viver na sua própria terra), que, originalmente, referia-se ao princípio de se adotar técnicas agrícolas às condições locais, mas também adotada em negócios japoneses como localização global, um olhar global adaptado às condições locais*”.

pelo binômio saber local-global para me referir aos saberes mobilizados e utilizados pelos professores no âmbito da realização de suas atividades profissionais.

Tendo apresentado e discutido o conceito de saber local, passo, a seguir, a discorrer sobre o conceito de saber global, tendo em mente o paradoxo que existe em relação ao saber global, “*que é na verdade um saber local – local para uma comunidade específica*”<sup>13</sup> (Canagarajah, 2005: 6), no caso, local para as comunidades mais poderosas, que buscam fazer com que o seu saber absorva o saber de outras comunidades, tornando-o válido para todos (ibid., p. 6-7). Dessa maneira, como sustenta Kumaravadivelu (2006: 141), o saber global representa “*a ideologia e o poder que constituem os discursos dominantes*”.

Há, assim, uma grande tensão entre o saber global e o local, porque o global tende a marginalizar o local e este, por sua vez, tende a ver o global como um saber que é imposto. Segundo Santos (2005: 62-63), o resultado dessa tensão é a dicotomia entre global/local, empoderado/desempoderado, superior/inferior, universal/particular, racional/irracional, dentre outras.

Conforme já mencionado, o saber global, na área de ensino de línguas e de formação de professores para esse fim, corresponde às teorias e práticas institucionalizadas, concebidas por especialistas para contextos idealizados (Holmes, 2000). Parafraseando Rajagopalan (2006: 163), pode-se dizer que o saber global refere-se às “*teorias concebidas em termos globais – isto é, sem se preocupar com as especificidades locais*”. Como exemplo, podemos citar os métodos de ensino de línguas que são concebidos de acordo com o rigor científico e a suposta neutralidade científica para alunos não concretos, não levando em consideração, portanto, as especificidades que envolvem as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem para contextos específicos.

Em síntese, entendo que o saber global caracteriza-se por: (a) ser desincorporado, deslocalizado e desterritorializado (Nunes, 2005: 304); (b) ser legitimado por ser gerado pelos indivíduos que representam os “*centros de produção de significados e valores*” (Bauman, 1999: 9); (c) ter um caráter prescritivo, ou seja, incluir ações que foram imaginadas por outros indivíduos (Souza-e-Silva, 2004: 89-90), no caso, por aqueles que foram empoderados em nível global por produzir um saber com base na herança deixada pelo “*modelo empirista-positivista da ciência moderna*”

---

<sup>13</sup> Tradução minha. No original: “(...) *that is in fact local to a specific community.*”

(Nunes, 2005: 303); e (d) representar a visão de mundo encoberta daqueles que o produzem.

Particularmente, nesta pesquisa, o saber global é representado: (a) pelos documentos oficiais<sup>14</sup>, que embora tenham o propósito de servir de apoio para o trabalho do professores de línguas estrangeiras que atuam em escolas regulares, tendem a ser vistos por alguns desses profissionais como “cartilhas”, que lhes dizem o que deve ou não ser feito em sala de aula e que, portanto, em suas perspectivas, rejeitam os sentidos e significados que eles atribuem ao processo de ensinar e aprender uma LE; e (b) pelo curso *Reflexão sobre a Ação*, que é concebido à luz dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira e que objetiva auxiliar seus professores-alunos a fazerem articulações entre a teoria e a prática para atuarem como agentes de mudanças em seus contextos locais (Celani e Collins, 2003: 71).

Reitero que o saber global e local são duas faces da mesma moeda. Os saberes dos especialistas que elaboraram os documentos oficiais apresentados neste trabalho são considerados globais em relação aos saberes gerados pelos professores, assim como os saberes das professoras-docentes do curso *Reflexão sobre a Ação* são considerados globais em relação aos saberes gerados pelas professoras-alunas de tal curso.

A implicação do embate do global e do local na área de ensino de línguas e de formação de professores para esse fim contribui para a manutenção da dicotomia teoria/prática, como se a teoria não pudesse informar a prática e esta, por sua vez, não pudesse informar a teoria. Por essa razão, não é raro ouvir os professores de línguas estrangeiras que atuam no ensino regular dizerem que “*na teoria é uma coisa e na prática é outra*”.

Cabe frisar que a separação entre teoria e prática foi introduzida na educação do professor pelo “*modelo tecnicista-behaviorista*” (Kincheloe, 1997: 21) que, como se sabe é calcado no positivismo e no empirismo. Ensinar, na ótica modernista, limita-se, assim, à reprodução de técnicas de ensino concebidas por especialistas, já que, como bem lembra Kumaravadivelu (2003: 8) “*os professores e seus métodos de ensino não são considerados muito importantes porque sua efetividade não pode ser empiricamente provada sem sombra de dúvida*”<sup>15</sup>.

Quando o modelo tecnicista-behaviorista era considerado um discurso global

---

<sup>14</sup> Cf. Brasil, 1998, 2000, 2002 (PCN-LE, PCN-EM, Proposta Curricular para a EJA-LE, respectivamente); São Paulo, 2008 (Proposta Curricular do Estado de São Paulo- LEM).

<sup>15</sup> Tradução minha. No original. “*Teachers and their teaching methods are not considered very important because their effectiveness cannot be empirically proved beyond doubt.*”

presente na formação do professor, promovia-se uma incapacitação desse profissional (Giroux, 1997: 35), uma vez que o ato intelectual de ensinar era reduzido a uma mera técnica, fazendo com que o professor agisse como consumidor e não como produtor de saberes (Kincheloe, 1997: 20).

Outro ponto importante sobre a influência desse modelo na formação do professor que merece ser destacado aqui é o fato de que a noção de linguagem passa a ser avaliada, conforme diz Giroux (1997: 35), como “*simples ou complexa, clara ou vaga, concreta ou abstrata*”, ou seja, a linguagem é reduzida “*à questão da clareza*” (ibid.), indicando, assim, que ela é apolítica e a-histórica (Pennycook, 1998). O resultado dessa suposta neutralidade da linguagem, argumenta Giroux (1997: 34), impede que os professores examinem de forma crítica “*as suposições ideológicas embutidas em sua própria linguagem e as experiências escolares que eles ajudam a estruturar*”.

Sendo a sala de aula “*um complexo e caótico local com variáveis significativas e periféricas*” (Kincheloe, 1997: 41) de que o saber global não pode dar conta, é importante que o professor seja empoderado para que ele seja capaz de fazer a articulação entre a teoria e a prática, entre o global e o local, de modo a promover o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto em que atua. Além disso, é fundamental que o professor busque perceber se a linguagem utilizada por ele está – ou não – contribuindo para manter o *status quo*, já que é *na e pela* linguagem que agimos para transformar o mundo ou para perpetuar as desigualdades sociais.

É interessante notar que hoje, no contexto da globalização, da pós-modernidade, da transição paradigmática (Nunes, 2005: 309), caracterizado pela fluidez das fronteiras, há um movimento de reinvenção do saber local que busca “*trazer para o centro da teoria social lugares e temas que antes estavam nas suas margens*” (ibid., p. 311), uma vez que:

A teoria emerge de um processo de produção de conhecimento que é simultaneamente global e local, e que procede pela enunciação da diferença cultural e pela *iteração* [ênfase do autor] que permite articular continuidades e descontinuidades em novas configurações de formas de conhecimento, de racionalidades e de jogos de linguagem/formas de vida (Nunes, 2005: 328).

Há desse modo, hoje, uma crescente preocupação por parte de muitos teóricos de se produzir saberes de caráter híbrido sem que haja distinção entre teoria e prática (Moita Lopes, 2006b: 100), na tentativa de diminuir o enorme fosso entre o global e o

local (Rajagopalan, 2006: 164). A proposta de Canagarajah (2005) sobre a prática do saber localizado é um bom exemplo dessa tendência emergente, uma vez que busca desconstruir os construtos teóricos dominantes e reconstruí-los para as necessidades e interesses de cada contexto sócio-histórico (ibid., p. 14), conduzindo-nos, assim, para além da dicotomia global e local. Por essa razão, o saber local tem uma natureza mutável, é um processo constantemente construído e negociado com as teorias globais e dependendo da posição em que se está, ele pode se constituir mais como um saber local ou mais como um saber global.

Os aspectos enfatizados até aqui devem ter deixado claro que a prática do saber localizado não visa a deslegitimar os conhecimentos construídos pelos especialistas, mas sim – como apontado por Kumaravadivelu (2003: 20), discutindo Alexander, (1984, 1986) – a conscientizar o professor de que teorizar não é uma atividade intelectual confinada exclusivamente aos especialistas quando é vista como um processo: o processo de pensar, de negociar o saber global para promover o ensino-aprendizagem de LE em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Em outras palavras, a prática do saber localizado é uma forma democrática de construir conhecimento. Por essa abordagem, o professor busca apoio nos construtos teóricos produzidos pelos especialistas para enfrentar os problemas que surgem na sala de aula (Holmes, 2000: 129) e cria sua própria metodologia de ensino, ou como diria Canagarajah (2005: 4), as suas estratégias efetivas de ensino-aprendizagem de línguas para contextos locais.

Tendo apresentado e discutido os conceitos de saber local e global, passo, a seguir, a apresentar os documentos oficiais que orientam a prática docente dos professores de inglês que atuam em escolas regulares.

## **1. 2. Documentos oficiais**

Nesta seção abordo os documentos oficiais que orientam a prática docente de professores que atuam no ensino regular de LE. Tais documentos foram elaborados com o 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: 37), tornando a LE uma disciplina tão importante quanto qualquer outra para a formação

do aluno (Brasil, 2000: 25) e assegurando a todos os cidadãos o direito à sua aprendizagem (Brasil, 2002a: 67; Brasil, 1998: 37). São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.

Acredito que tais documentos poderão ser úteis na análise e compreensão dos dados na medida em que me auxiliarão a perceber como a prática local das professoras dialoga com os saberes globais.

A seguir, faço uma apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras (Brasil, 1998: 19), doravante PCN-LE.

### **1.2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**

Como explicitado nas considerações preliminares dos PCN-LE (Brasil, 1998: 19), o referido documento busca ser:

Uma fonte de referência para as discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Isso quer dizer, conforme se vê na mensagem de apresentação dos PCN-LE aos professores (ibid., p. 5), que este documento não tem por objetivo impor questões metodológicas ou de conteúdo ao professor, tirando sua autonomia, mas sim servir como um instrumento que possa orientar sua prática pedagógica, a elaboração de seu plano de ensino, o planejamento de suas aulas, a análise de materiais didáticos, dentre outros. Acima de tudo, pretende favorecer o desenvolvimento da reflexividade de modo que o professor seja capaz de negociar com os construtos teóricos que ancoram o documento em questão, para atender às necessidades e aos interesses do contexto sócio-histórico-cultural no qual ele e seus alunos estão inseridos.

De acordo com o referido documento, a inclusão de LE no currículo do Ensino Fundamental justifica-se porque:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (Brasil, 1998: 37).

Dessa forma, conforme o referido documento, do ponto de vista educacional, o ensino-aprendizagem de LE pode contribuir para desenvolver o espírito crítico do aluno em relação às diferenças interculturais, criando condições para que ele perceba a importância de respeitar as diferenças nos modos de expressão e de comportamento de outros povos.

Além disso, os PCN-LE (ibid., p. 38) apontam que a LE pode ampliar a capacidade do aluno agir discursivamente no mundo ao promover a interdisciplinaridade, bem como instrumentalizá-lo, por meio do desenvolvimento de habilidades comunicativas, para que ele tenha acesso mais igualitário, por exemplo, ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios, ao mundo da tecnologia, dentre outros.

A habilidade comunicativa priorizada nesse documento é a compreensão escrita uma vez que esta:

atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (Brasil, 1998: 20).

Os PCN-LE (ibid., p. 24) propõem três assuntos centrais para serem trabalhados ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental: cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. Tais temas se articulam com os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), que buscam trazer para a sala de aula questões atuais que permitem uma reflexão sobre a vida e sobre o contexto social em que se vive.

Para que a proposta do ensino de LE no Ensino Fundamental compreenda os três assuntos centrais, bem como os temas transversais citados acima, os PCN-LE pautam-se na visão sociointeracional da aprendizagem e da linguagem, a qual pontua que:

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 um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento (ibid., p. 57-58).

Os PCN-LE (ibid., p. 58) salientam ainda que o processo de ensino-aprendizagem é mediado, notadamente pela linguagem e também por outros meios simbólicos, tais como livros, músicas, filmes, que auxiliam o processo de construção de conhecimento. Tal discussão será aprofundada na seção 1.3.2 deste capítulo.

De acordo com os PCN (ibid. p. 29), a visão sociointeracional da linguagem indica que, ao aprender uma LE, o aluno não está aprendendo apenas a se comunicar, mas aprendendo a se constituir como um ser discursivo no uso dessa língua, isto é, está desenvolvendo a capacidade de agir no mundo por meio do discurso. Na mesma direção, Damianovic et al. (2003: 115, discutindo Hutchinson & Waters, 1987, p. 24-32), apontam que a visão sociointeracional da linguagem vai além das concepções estruturais e funcionais, que consideram que aprender uma língua consiste em aprender formas e usos determinados.

Um outro aspecto importante a respeito da visão sociointeracional de linguagem é o fato de partir do pressuposto de quem “*quem fala e escreve se dirige a alguém que interpreta o significado do que é produzido*” (Brasil, 2002a: 71), sempre levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural no qual os enunciados são produzidos e também interpretados (Brasil, 1998: 27).

Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma LE engloba não somente os conhecimentos necessários para a comunicação oral ou escrita (formas e funções), mas o uso que as pessoas fazem desses conhecimentos para agir e se posicionar na sociedade (ibid., p. 27). Ao aprender uma LE, o aluno não está apenas aprendendo a se comunicar nessa língua (visão funcional de linguagem), mas aumentando a sua autopercepção como ser humano e como cidadão (ibid., p. 15).

É importante salientar que na visão sociointeracional de linguagem, “*toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica*” (Bakhtin, 1929/1992: 122). Isso porque para o autor (ibid., p. 41), “*a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais*”, já que enquanto signo ideológico, a linguagem “*reflete e refrata a realidade em transformação*”.

Desse modo, como salienta Fabrício (2006: 48), para Bakhtin, a linguagem não é concebida como um objeto autônomo que existe independente das práticas sociais e discursivas, uma vez que as escolhas feitas pelo sujeito, sejam elas intencionais ou não, são atravessadas por questões de poder. Esta visão vem de encontro às metodologias mais tradicionais de ensino-aprendizagem de LE, pois, como argumenta Moita Lopes (2003: 33), um dos elaboradores dos PCN-LE, das abordagens audiolinguais às comunicativas, as questões políticas e sociais são colocadas à margem. Nesse sentido, como já citado anteriormente, é importante que o professor busque perceber se suas práticas sociais e discursivas não estão servindo aos interesses das culturas dominantes. Isso se faz ainda mais relevante na área de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que o ensino de línguas, mais especificamente do inglês, por causa da sua posição hegemônica no cenário mundial, funciona como um instrumento ideológico. Considerando que na atual fase da globalização o inglês é visto como símbolo do imperialismo norte-americano (Freitas, 2003: 97), é de fundamental importância – como sustenta Moita Lopes (2005: 1) – que o ensino dessa língua seja filtrado por uma perspectiva crítica de modo que o aluno não acredite nas verdades criadas pelo mundo “*mcdonaldizado, hollywoodizado, cocacolíizado, pizzahutizado, microsoftizado, walmartizado, cnnizado etc.*” [ênfase do autor]. Em outras palavras, sem uma postura crítica por parte de professores e alunos, a cultura de países que têm esse idioma como língua materna pode ser apropriada pelos aprendizes, levando-os a uma alienação de suas próprias identidades culturais (Moita Lopes, 1996a/2005: 47-49).

Não sendo a língua um meio neutro de comunicação, visão compartilhada por esta pesquisa, o foco da aprendizagem de uma LE deve ser centrado no engajamento discursivo do aluno (Brasil, 1998), entendido por Moita Lopes (2003: 45) como a capacidade de agir no mundo por meio do acesso que os discursos em uma determinada língua possibilitam com base em suas identidades, sócio-histórica e culturalmente construídas.

Assim, como teoriza o autor:

Aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou com outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros (Moita Lopes, 2003: 45).

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998: 29), para que o aluno possa se engajar discursivamente, é necessário que ele faça uso de três ordens de conhecimentos, que compõem a sua competência comunicativa: conhecimentos sistêmicos (léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos), conhecimentos de mundo (conhecimentos prévios construídos pelo indivíduo a partir de sua própria experiência no mundo real) e conhecimentos da organização dos textos (sobre as formas típicas de textos orais e escritos).

No desenvolvimento desses três tipos de conhecimentos em sala de aula, a orientação dos PCN-LE (ibid., p. 32-34) é que o professor valorize os conhecimentos do aluno, adquiridos por meio de suas práticas sociais em sua língua materna, correlacionando-os com conhecimentos novos construídos mediante a aprendizagem de LE. Assim, espera-se que, sem negar sua identidade cultural, o aluno possa construir novos significados, ampliar sua consciência do fenômeno linguístico, e aprimorar o seu nível de letramento.

Tendo apresentado os PCN-LE, passo, a seguir, a apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) em relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna.

### **1.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**

Segundo os PCN-EM (Brasil, 2000: 25), com a LDB (Brasil, 1996), as Línguas Estrangeiras Modernas passam a ter um papel tão importante quanto qualquer outra disciplina do currículo. A partir da sua integração à Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, estas *“assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”*.

Os PCN-EM (ibid., p. 27) também chamam a atenção para a importância das Línguas Estrangeiras, notadamente o inglês e o espanhol, na preparação dos jovens para o mercado de trabalho num mundo globalizado. Salientam ainda os PCN-EM (ibid., p. 26) que, com a inserção das Línguas Estrangeiras Modernas à Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, estas:

assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo estava camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens (...) [,] funcionando como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo mais sólida.

Lembra ainda esse documento que, com essa inserção, há a possibilidade de se estabelecer, de maneira clara, a interdisciplinaridade entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área, por serem estas, como qualquer linguagem, instrumentos simbólicos que permitem a comunicação e o acesso ao conhecimento. Entre os fatores que propiciam o estabelecimento dessa interdisciplinaridade, os PCN-EM citam as semelhanças e diferenças entre as diversas culturas, a constatação de que os acontecimentos sempre ocorrem dentro de um contexto específico e a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos alunos.

Para viabilizar a prática interdisciplinar, apontam para a necessidade de não apenas capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos na língua, mas, também, proporcionar condições para que ele atinja um nível de competência linguística que lhe permita ter acesso a informações de vários tipos, as quais contribuem para sua formação cidadã. Assim sendo, o ensino de línguas deve ter como princípio geral propiciar condições para que o aluno se comunique de forma adequada em diferentes situações do dia-a-dia mediante o desenvolvimento de habilidades linguísticas e competências comunicativas (ibid., p. 28).

Tendo apresentado os PCN-LE e os PCN-EM passo, a seguir, a apresentar a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, doravante Proposta Curricular para a EJA-LE.

### **1.2.3. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**

Conforme as informações trazidas pela Proposta Curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a: 67), a aprendizagem de LE para esse segmento tem tanto uma finalidade instrumental quanto educacional. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social –, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos. A língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. (...) O ensino de Língua Estrangeira tem (...) um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por outro lado, o desenvolvimento linguístico dos alunos ajuda-os a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como a compreender as estruturas linguísticas e discursivas – inclusive da língua materna (Brasil, 2002a: 67).

De acordo com tal proposta, especificamente nesse segmento, a aprendizagem de uma LE pode contribuir para ampliar “*as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno*” (ibid., p. 68).

Mas para que isso ocorra é importante que o professor crie, primeiramente, condições para que o aluno desse segmento aumente a sua autoestima, fortaleça a confiança na sua capacidade de aprender e valorize a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social (São Paulo/Brasil, 2001: 48). Isso porque o aluno da EJA tende a aceitar o rótulo de que ele é incapaz de aprender, por ter ficado muito tempo distante da escola.

Assim como os PCN-LE, a Proposta Curricular para a EJA-LE tem como base teórica a perspectiva sociointeracional de linguagem e de ensino-aprendizagem, não sendo, portanto, necessário abordá-las aqui. Cabe apenas frisar, ainda que seja óbvio, que as orientações para os professores da EJA são calcadas nesse eixo teórico.

Assim sendo, para que o aluno desse segmento desenvolva meios adequados de agir e de se posicionar no mundo pelo discurso, a referida proposta sugere que o professor ensine a linguagem sob uma perspectiva contextualizada. Segundo tal documento, isso pressupõe:

o ensino de Língua Estrangeira a partir de textos verdadeiros, que façam parte do cotidiano ou das necessidades e interesses de uso dos alunos; e considera importante um trabalho com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico. É fundamental que o aluno compreenda o contexto em que o texto é produzido, isto é, quem o produz, para quem, em que local, quando, como, e com que finalidade. Além disso, é indispensável seu conhecimento de mundo sobre esses aspectos, sobre o próprio assunto e sobre a organização do texto (Brasil, 2002a: 71).

Isso significa que o professor de LE que atua no contexto da EJA deve trabalhar com textos autênticos que estejam relacionados com a vida do aluno ou que atendam às suas necessidades e aos seus interesses; que o conhecimento sobre o assunto, sobre a organização das informações em textos orais e escritos e sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, léxico-semânticos, fonético-fonológicos da língua não devem ser dissociados um do outro no ensino-aprendizagem de uma LE; que o aluno precisa compreender em qual situação de comunicação o texto foi produzido; e que o professor deve partir do pré-conhecimento do aluno sobre esses três componentes para ensinar uma LE.

Com relação à seleção dos conteúdos para o ensino de LE, a Proposta Curricular para a EJA-LE (ibid., p. 76) sugere que esta deve seguir alguns princípios: ser feita a partir da análise das necessidades dos alunos; considerar a natureza da linguagem, bem como a do processo de ensino-aprendizagem; contemplar os mesmos temas centrais propostos nos PCN-LE, que são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE; possibilitar que o aluno avance com autonomia quanto a conceitos, procedimentos e desenvolvimento de uma postura crítica em relação à LE e ao modo como as pessoas são representadas no discurso; e priorizar a construção de significados em LE.

Com relação aos procedimentos a serem adotados pelo professor, a Proposta Curricular para a EJA-LE (ibid., p.77) sugere que este faça uma apresentação contextualizada do texto; estabeleça relações com outras áreas do conhecimento ou áreas temáticas que foram destacadas no projeto pedagógico da escola; faça o aluno perceber que ele tem capacidade de aprender (considerado o objetivo mais relevante para esse segmento); auxilie no processo de construção de significados, fazendo o aluno perceber a situação de comunicação em que o texto foi produzido, a sua organização textual e o vocabulário usado; atue como mediador ou orientador na interação entre os alunos, promovendo a troca de idéias e a construção coletiva de novos conhecimentos entre todos; e propicie espaços de reflexão crítica sobre as realidades particulares dos alunos (ibid., p. 78).

Tendo apresentado os PCN-LE, os PCN-EM e a Proposta Curricular para a EJA-LE passo, a seguir, a apresentar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM): Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, doravante Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM.

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

Conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo, 2008: 41), no contexto da educação regular, o ensino-aprendizagem de LE contribui decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, uma vez que possibilita o contato do aluno com outras formas de sentir, viver e expressar-se. Para tanto, segundo tal documento, é essencial que as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. No sentido de alcançar esse objetivo, o documento mencionado adota uma perspectiva pluricêntrica, que considera a diversidade linguística dos diferentes povos falantes da língua objeto de estudo, bem como os conhecimentos e experiências do aluno em língua materna.

Cabe frisar que é por meio das relações mediadas pela linguagem, tanto em língua materna quanto em LE com diferentes grupos sociais, que a identidade linguística e cultural do indivíduo é definida (ibid.). Daí a importância de se promover, no contexto escolar, uma reflexão a respeito das experiências que o aluno vivencia como membro de diferentes comunidades discursivas das quais ele se torna membro ao longo de sua vida.

Salienta ainda a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo, 2008: 41) que, desde a inclusão de Língua Estrangeira Moderna nas escolas brasileiras, em 1855, destacaram-se duas orientações metodológicas, a saber: uma de ênfase estruturalista e uma de ênfase comunicativa.

A orientação de base estruturalista, segundo tal documento (ibid., p. 41-43), caracteriza-se por ter como palavra-chave o SABER; colocar em primeiro plano o sistema linguístico; ter, como eixo organizativo do currículo, a descrição da estrutura da língua; priorizar a ampliação do repertório de estruturas gramaticais do aluno com base em textos escritos; e empregar exercícios que se concentram na fixação de estruturas introduzidas na lição.

Já a orientação de ênfase comunicativa<sup>16</sup>, conforme tal documento (ibid., p. 42), caracteriza-se por ter como palavra-chave o FAZER; colocar em primeiro plano a língua

---

<sup>16</sup> De acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo – LEM (São Paulo, 2008: 42), a orientação de ênfase comunicativa marca a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna da Secretaria do Estado da Educação, de 1988.

em uso; usar, como eixo organizativo do currículo, as funções comunicativas (cumprimentar, pedir desculpas, oferecer ajuda, trocar informações pessoais etc.); priorizar o desenvolvimento da prática oral e da fluência por meio de diálogos; e tratar a leitura e a escrita como instâncias de prática complementar aos conteúdos apresentados e praticados oralmente.

Mais recentemente, com a evolução dos estudos da linguagem e também com os avanços tecnológicos chegando à escola, surgiu uma orientação que, com o objetivo de contribuir para a formação cidadã dos alunos, enfatiza os letramentos múltiplos. De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (ibid., p. 42-43), tal metodologia caracteriza-se por se apoiar nas relações existentes entre saber e fazer, bem como em múltiplas linguagens e gêneros textuais, o que possibilita a construção de uma concepção de ensino de línguas capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes.

Especificamente em relação ao Ensino Fundamental, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM pontua que a escola deve buscar meios de “*promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escritas mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira*” (ibid., p. 43).

Já em relação ao Ensino Médio, tal documento assinala que a escola deve criar condições para que o aluno tenha a oportunidade de usar e aprofundar os conhecimentos já construídos em situações que promovam o exercício da reflexão crítica (ibid., p. 44). Ressalta ainda o documento que tanto as opções metodológicas quanto a escolha de conteúdos devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, a formação do aluno como cidadão e as relações que ele estabelece com o mundo do trabalho. Desse modo, os alunos do Ensino Médio serão mais bem preparados, superando as antigas perspectivas reducionistas, que orientavam ou para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

Antes de finalizar a apresentação dos documentos oficiais, considero importante enfatizar que as orientações aqui encontradas devem servir de subsídio para o professor elaborar o seu plano de ensino<sup>17</sup> de modo que sua sala de aula não se transforme em um “*vale tudo*”, onde qualquer coisa pode ser feita só porque o professor acha que assim é

---

<sup>17</sup> Plano de ensino é entendido, aqui, como um instrumento construído e reconstruído coletivamente pelos professores, mediante um processo contínuo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, que tem por finalidade auxiliá-los em seus fazeres pedagógicos.

melhor. Ao contrário, é crucial que, para elaborá-lo, o professor busque sempre ter um conhecimento do contexto local, das necessidades dos alunos, de seus interesses, dentre outros, para que este não acabe ficando engavetado devido à inviabilidade de ser colocado em prática. Em outras palavras, o plano de ensino deve ser cuidadosamente elaborado, com base no binômio saber local-global, para que o professor seja capaz de adequar a proposta curricular ao contexto local, de modo a garantir a aprendizagem do aluno.

Tendo apresentado os documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas dos professores de LE, passo, a seguir, a apresentar as visões de ensino-aprendizagem.

### **1.3. Principais Visões de ensino-aprendizagem**

Antes de discutir a visão sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem propriamente dita, acredito ser importante fazer uma breve alusão às visões de ensino-aprendizagem behaviorista, cognitivista e humanista, uma vez que estas têm influenciado as práticas pedagógicas de professores de LE. Tal discussão tem o propósito de contribuir para a compreensão e análise dos dados, auxiliando-me a refletir sobre as ações pedagógicas das co-participantes deste estudo.

#### **1.3.1. Breve Caracterização das Visões Behaviorista, Cognitivista e Humanista de Ensino-Aprendizagem**

A seguir, apresento de maneira sucinta o behaviorismo, o cognitivismo e o humanismo, apoiando-me prioritariamente em Brasil (1998) e, quando for especificamente relacionado ao ensino de LE, em Williams e Burden (1997).

- **Behaviorismo**

Teoria de ensino-aprendizagem que explica a aprendizagem em termos de condicionamento e que tem como seu maior defensor Burrhus F. Skinner. De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998: 56), na abordagem behaviorista, o foco da aprendizagem é colocado no professor e no processo educacional e o aluno é visto como uma *tabula*

*rasa*. Ainda segundo os PCN-LE, nessa perspectiva o erro não é visto como parte do processo de ensino-aprendizado, mas como algo que deve ser evitado a qualquer custo, por conduzir à formação de hábitos inadequados.

Quando o behaviorismo é aplicado em sala de aula de LE, os PCN-LE (Brasil, 1998: 56) pontuam que a aprendizagem é vista como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso de determinada língua, primordialmente, por intermédio da automatização desses hábitos. Como há uma grande preocupação em se evitar que o aluno cometa erros, Williams e Burden (1997: 10) dizem que o ensino de uma língua na visão behaviorista é feito a partir da repetição mecânica (*drills*) de estruturas da língua, da memorização de diálogos, ou então, da repetição coletiva das estruturas básicas da língua.

- **Cognitívismo**

Teoria de ensino-aprendizagem que se preocupa com os processos mentais envolvidos na aprendizagem (Williams e Burden, 1997: 13) e que tem como seu maior representante Jean Piaget. Segundo os PCN-LE (Brasil, 1998: 56), o foco da aprendizagem é colocado no aluno ou nas estratégias mentais por ele utilizadas para construir sua própria aprendizagem. Rosa (2002: 42), ancorada em Ferreiro e Teberosky (1985: 26), afirma que o aluno é considerado como um participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre o mundo, enquanto o professor é visto como um facilitador da aprendizagem, que conduz o aluno a trabalhar da maneira mais independente possível, conforme o estágio de desenvolvimento em que este se encontra (Torres, 2007: 30).

Quando o cognitívismo é aplicado ao ensino-aprendizagem de línguas, Williams e Burden (1997: 13) assinalam que há uma preocupação em fazer com que o aluno busque utilizar estratégias mentais para esmiuçar o sistema da língua a ser aprendida, como por exemplo, a transferência linguística<sup>18</sup>.

Nessa abordagem, reconhece-se que as hipóteses levantadas pelos alunos nem sempre são adequadas, mas acertos e erros são vistos como parte do processo de aprendizagem e não como hábitos adequados ou inadequados conforme pressupunham

---

<sup>18</sup> Por transferência linguística, os PCN-LE entendem o processo de elaborar hipóteses sobre a nova língua a ser aprendida, com base no conhecimento já adquirido na língua materna, e testá-las em atos comunicativos em sala de aula ou fora dela (cf. Brasil, 1998: 56).

os behavioristas.

- **Humanismo**

Teoria de ensino-aprendizagem que destaca a importância do mundo interior do aluno, colocando em primeiro plano seus pensamentos, sentimentos e emoções no processo de desenvolvimento humano<sup>19</sup> e que tem Carl Rogers como o seu mais conhecido representante. Na concepção humanista todos “*os seres humanos têm natural potencialidade de aprender*” (Rogers, 1969, apud Duarte, 1996: 17); o professor é visto como um agente facilitador da aprendizagem, que contribui para o crescimento pessoal do aluno mediante a criação de uma relação interpessoal autêntica com ele (Rogers, 1969: 106). Tal relação, segundo o autor, baseia-se no respeito mútuo, na negociação de regras e na criação de um diálogo no qual o medo de expor sentimentos, atitudes e opiniões contrárias ao do outro sejam minimizadas.

Quando o humanismo é aplicado ao ensino-aprendizagem de línguas, Williams e Burden (1997: 37) assinalam que há uma preocupação em se criar um ambiente que minimize a ansiedade e facilite a aprendizagem para que o aluno consiga superar as barreiras psicológicas enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Tendo apresentado o behaviorismo, o cognitivismo e o humanismo, passo, a seguir, a discorrer sobre a teoria sócio-histórico-cultural.

### **1.3.2. Teoria Sócio-Histórico-Cultural**

A TSHC, também conhecida como visão sociointeracional, por destacar a importância das relações sociais no processo de construção de conhecimento, tem como um dos seus mais proeminentes representantes Lev Semenovich Vygotsky<sup>20</sup>, cientista russo do final do século XIX e início do século XX, que viu, nos métodos e princípios do materialismo histórico e dialético (Cole e Scribner, 1989: 7), a possibilidade de construir uma psicologia científica (Ozella, 2003: 8) que desse conta de explicar os

---

<sup>19</sup> De acordo com Duarte (2003: 40), na abordagem rogeriana, o desenvolvimento do aluno é visto como um todo, não se restringindo apenas ao seu desempenho quanto ao domínio de conteúdos programáticos, mas, sobretudo quanto ao desenvolvimento de atitudes, as quais conduzem ao crescimento pessoal.

<sup>20</sup> Segundo Molon (2003: 35), Alexander Romanovich Luria e Alexis Leontiev, principais seguidores de Vygotsky, são também grandes expoentes da TSHC. Os três formaram a *Troika* – grupo de pesquisa do Instituto de Psicologia de Moscou.

fenômenos psicológicos em sua totalidade. Vygotsky buscava, assim, superar as visões dicotômicas (mente e corpo, objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade) que marcavam a psicologia em sua época (Molon, 2003: 18).

Atualmente, a TSHC é considerada pelos documentos oficiais como a teoria de ensino-aprendizagem mais adequada para explicar a forma como o aluno aprende. Isso porque ela integra os aspectos biológicos e culturais para explicar o funcionamento psíquico humano.

A concepção de sujeito que permeia a TSHC é a de um ser histórico que se constitui ao longo de sua vida em uma relação dialética com a sociedade humana à qual ele pertence, modificando-a e sendo por ela modificado mediante sentidos e significados que são construídos continuamente nessa relação, fundamentais para o desenvolvimento da consciência e do pensamento humanos.

Como os sentidos e significados são mediadores da relação pensamento e linguagem, tais conceitos são de grande importância no presente estudo, uma vez que é a partir da apreensão destes que poderei ter acesso aos saberes locais-globais das professoras de inglês. É importante mencionar, ainda, que embora os conceitos de sentido e significado sejam diferentes, possuindo, assim, suas próprias especificidades, estes somente podem ser entendidos na sua relação dialética, já que um não existe sem o outro (Aguilar, 2006: 26).

Para Vygotsky (1934/2001: 465) o sentido de uma palavra é *“a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”*, ou seja, o sentido tem um caráter subjetivo, variando, portanto, de indivíduo para indivíduo porque envolve suas experiências pessoais. Desse modo como teoriza o autor, *“o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”*, ou seja, o sentido de uma palavra é inconstante, mudando em contextos diferentes, sempre em função das experiências dos envolvidos. Já o significado de uma palavra, diz Vygotsky, é somente *“uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”* (ibid., p. 465). Daniels (2003: 70) sintetiza os conceitos de sentido e significado, pontuando que o sentido é pessoal e o significado é social.

Traçando um paralelo com os conceitos de saber local e global, construtos teóricos centrais neste trabalho, podemos dizer que o sentido apresenta características semelhantes às do saber local, visto que este tem um caráter subjetivo, varia de acordo com o contexto e é fluido. O significado, por sua vez, tem características semelhantes às

do saber global, uma vez que este é pautado em generalizações aceitas por grupos sociais e que são conceitos relativamente estáveis.

Na visão sócio-histórico-cultural, o ensino-aprendizagem ocorre por meio da interação social de professor-aluno e aluno-aluno, mediado especialmente pela linguagem. A mediação é, assim, uma importante categoria na obra de Vygotsky, uma vez que na sua perspectiva, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por elementos que se interpõem nessa relação (Vygotsky, 1930/1989). Esses elementos mediadores são os instrumentos e os signos.

De acordo com o autor, os instrumentos são meios auxiliares criados e utilizados pelo homem para realizar suas atividades práticas; são orientados externamente e têm como função provocar mudanças nos objetos da atividade, controlar e dominar a natureza; ou seja, agem sobre o ambiente (ibid., p. 45). Já os signos, também chamados de instrumentos psicológicos por Vygotsky (ibid., p. 51), são, segundo o autor (ibid., p. 59-62), meios auxiliares criados e utilizados pelo homem para auxiliá-lo em suas atividades mentais (lembrar, comparar, contrastar, relatar etc.); são orientados internamente e têm como função permitir que o homem controle seu próprio comportamento; ou seja, agem sobre o homem e não sobre o ambiente (ibid., p. 45).

Embora ambos desempenhem um importante papel no desenvolvimento humano, Vygotsky (1930/1989: 62) assevera que os signos, por serem orientados internamente<sup>21</sup>, provocam modificações no psiquismo do homem. Essas modificações, diz o autor, dão origem às funções psicológicas de natureza sócio-histórico-cultural, chamadas de funções psicológicas superiores (lembrança voluntária, raciocínio dedutivo, comportamento volitivo etc.).

Sendo a linguagem o sistema simbólico básico dos grupos humanos (Oliveira, 2003: 48), socialmente enraizada na cultura e historicamente desenvolvida (Vygotsky, 1930/1989), ela se constitui como o principal instrumento psicológico que faz a mediação entre o indivíduo e o mundo social. Por intermédio da linguagem, o homem não apenas se comunica com seus semelhantes, mas também expressa conceitos e generalizações (Vygotsky, 1934/2001: 13), que fazem a mediação entre o indivíduo e a realidade.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de LE constitui-se como um instrumento

---

<sup>21</sup> De acordo com Vygotsky (1934/1989: 64), os signos são internalizados quando passam do plano interpessoal (externo) para o plano intrapessoal (interno). Esse processo é gradual e ocorre a partir da interação com outras pessoas. É importante destacar que isso também se aplica às funções psicológicas superiores.

psicológico que permite ao aluno não apenas se comunicar com seus semelhantes, mas também construir novos sentidos e significados sobre o mundo. Desse modo, a aprendizagem de LE pode contribuir para ampliar a compreensão de mundo do aluno, bem como para que ele desenvolva suas funções psicológicas superiores.

Para tanto, é necessário que o professor deixe de atuar como detentor e transmissor do conhecimento e passe a atuar como mediador, ou seja, como o par mais experiente encarregado de criar oportunidades de modo que o aluno possa construir seu próprio conhecimento (Brasil, 2002a: 73). Cabe frisar que na TSHC, o par mais experiente pode ser também um colega de classe que já tenha internalizado um dado conhecimento/significado (Brasil, 1998: 58).

Sobre a questão específica do ensino-aprendizagem de uma LE, os PCN-LE (Brasil, 1998: 63) afirmam que os enunciados do par mais experiente auxiliam a construção do significado e, conseqüentemente, ajudam a própria aprendizagem do uso da língua. Para que esse movimento ocorra, é necessário que o professor se apoie na zona de desenvolvimento proximal do aluno (ZPD), entendida, segundo Vygotsky (1930/1989: 97), como:

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

Isso significa que a aprendizagem deve ser orientada não por aquilo que a criança pode fazer sozinha, mas por aquilo que ela pode fazer por mediação social. Vygotsky (1930/1989: 98) faz uma importante observação sobre a ZPD, afirmando que *“aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje será capaz de fazer sozinha amanhã”*. Por essa concepção, portanto, a ZPD modifica-se no decorrer da vida do indivíduo mediante as relações que ele estabelece com seu meio social, não sendo, pois, pré-determinada, nem estática. É por essa razão que, na TSHC, a interação com indivíduos mais experientes é um importante fator para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

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

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar a metodologia de pesquisa adotada. Para tanto, subdivido-a em oito seções: escolha metodológica; contexto de pesquisa; descrição das participantes da pesquisa; questões de ética na pesquisa; instrumentos de coleta dos dados; procedimentos e categorias de análise dos dados; tratamento aplicado aos dados; e credibilidade da pesquisa.

### 2.1. Escolha Metodológica

Esta pesquisa insere-se no contexto da pesquisa interpretativista, segundo pressupostos teóricos apresentados por Myers (1997), Moita Lopes (1994), Erickson (1986), dentre outros. A opção pela pesquisa interpretativista deu-se porque neste trabalho considera-se que a realidade, isto é, o mundo social não existe independentemente do homem. Entende-se, aqui, que o homem constrói o mundo social e o mundo social o constrói em uma relação dialética por meio dos sentidos e significados construídos nessa relação, não havendo, assim uma única realidade, mas “*múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas*” (Coutinho, 2008: 7). Assim, o conhecimento construído neste trabalho depende dos sentidos e significados que a professora-pesquisadora e as professoras de inglês em serviço atribuem ao mundo social.

De acordo com Erickson (1986), a pesquisa interpretativista é uma modalidade de pesquisa na qual os fenômenos da realidade social são estudados a partir da perspectiva dos atores sociais, ou seja, o acesso aos fatos se dá por meio dos significados que os atores sociais atribuem “*a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais em que vivem*” (Moita Lopes, 1994: 331, citando Hughes, 1990: 96).

Myers (1997) assinala que na pesquisa interpretativista, “*o acesso à realidade (dada ou socialmente construída) somente acontece por intermédio de construções sociais, tais como a língua, a consciência e os significados compartilhados*”<sup>22</sup>, ou seja, o acesso à realidade não ocorre de forma direta, mas sim mediada pela linguagem.

---

<sup>22</sup> Tradução minha. No original: “(...) *access to reality (given or socially constructed) is only through social constructions such as language, consciousness and shared meaning*”. (Myers, 1997)

Erickson (1986: 120) ressalta ainda que, na pesquisa interpretativista, há uma preocupação maior com o conteúdo a ser investigado do que com os procedimentos a serem adotados pelo pesquisador. Assim, como salienta o autor, cabe ao pesquisador buscar instrumentos de coleta e análise que melhor se adequem ao conteúdo a ser pesquisado.

No caso desta pesquisa, optei por coletar os dados por meio de instrumentos específicos: um questionário para traçar o perfil das coparticipantes deste estudo e uma entrevista semiestruturada para gerar os dados para a discussão dos saberes locais-globais das mesmas. Quanto à interpretação dos dados, baseei-me nas categorias de análise propostas por Bronckart (1997/1999): conteúdo temático, responsabilização enunciativa e modalizações deônticas.

Acredito que os instrumentos de coleta e de análise de dados atendam ao objetivo do presente estudo, possibilitando às professoras entrevistadas compartilharem com a professora-pesquisadora a sua visão da realidade; e a esta, por sua vez, interpretar os dados coletados, também de acordo com a sua visão da realidade. Os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise dos dados serão retomados nas seções 2.5 e 2.6 respectivamente.

## **2.2. Contexto da Pesquisa**

Nesta seção, descrevo o contexto no qual esta investigação se insere. Objetivando tornar essa descrição mais clara, apresento, em um primeiro momento, o macro contexto e, na sequência, o micro contexto da pesquisa.

### **2.2.1. Macro contexto**

O contexto mais amplo no qual se insere este estudo é o Programa *A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*, criado mediante a parceria firmada 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 Associação Cultural Inglesa São Paulo (ACISP), com o objetivo de oferecer cursos de formação contínua a professores de inglês da rede pública de ensino

do Estado de São Paulo, sem qualquer ônus financeiro a seus participantes.

Segundo Celani (2003: 21), o objetivo geral desse programa é propiciar condições para que o professor de inglês se veja como “*um profissional autônomo crítico e consciente das práticas discursivas da sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos*”.

De acordo com a autora, o referido programa constitui-se de três componentes: aprimoramento linguístico, com duração de até seis semestres, dependendo da necessidade de cada professor-aluno, a cargo da ACISP; aprimoramento da formação profissional, com o curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinado*, com duração de três semestres, a cargo do Programa de Estudos Pós-Graduados LAEL-PUC/SP; e a formação de multiplicadores a cargo das duas instituições, com oficinas pedagógicas mensais preparadas e ministradas pelos multiplicadores (professores-alunos que concluíram o curso), que são oferecidas aos participantes do curso, bem como à comunidade de professores de inglês (ibid., p. 28-29).

Tendo exposto o macro contexto em que se insere este trabalho, apresento, a seguir, o seu micro contexto.

### **2.2.2. Micro contexto**

O cenário que constitui este estudo é o curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, que se destina a professores de inglês que tenham concluído o módulo VI de aprimoramento linguístico na ACISP ou que obtiveram uma classificação superior a esse módulo no teste de inglês para admissão ao Programa.

O curso em foco busca propiciar espaços para que os professores possam desenvolver um processo crítico-reflexivo a partir de sua prática de sala de aula, articulando conceitos teóricos da visão sociointeracional de linguagem e de ensino-aprendizagem à problemática do ensino de LE em seus contextos cotidianos de trabalho, de modo a transformar suas ações pedagógicas e, após o término do curso, exercer o papel de mediadores em um trabalho reflexivo junto a seus pares em suas escolas e regiões.

Atualmente o curso é desenvolvido em três semestres, com carga horária de 228

horas, conforme apresentado no quadro abaixo:

### Quadro 02 – Estrutura atual do curso

1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre	
Parte I	Parte II	Parte III	Parte IV	Parte V	Parte VI
<i>Refletindo sobre necessidades e objetivos do ensino de inglês na escola pública e Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática</i>	<i>Refletindo sobre a linguagem como prática social e A autoavaliação no processo reflexivo I</i>	<i>Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar e Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação</i>	<i>Refletindo sobre textos e gramática; Fundamentos para análise e elaboração de material didático e Autoavaliação no processo reflexivo II</i>	<i>Dois oficinas pedagógicas destinadas à preparação de materiais e atividades, para serem utilizados e avaliados em sala de aula</i>	<i>O papel do multiplicador e Multiplicação em ação</i>

Fonte: <[http://www.culturainglesasp.com.br/resources/prospects/aculturainglesa/projetossociais/documento\\_de\\_estruturas\\_e\\_normas\\_2nd\\_2008.doc](http://www.culturainglesasp.com.br/resources/prospects/aculturainglesa/projetossociais/documento_de_estruturas_e_normas_2nd_2008.doc)>

Tendo apresentado o contexto no qual esta pesquisa se insere, passo a descrever seus participantes.

### 2.3. Descrição das Participantes da Pesquisa

As participantes deste estudo foram a professora-pesquisadora e quatro professoras de inglês, identificadas pelos nomes fictícios de Camila, Beatriz, Thaís e Helena: duas iniciantes e duas egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*, conhecido como PUC A. A seguir, descrevo cada participante, apresento os motivos pelos quais decidiram fazer o curso em questão e as suas expectativas em relação a ele.

- **Professora-pesquisadora**

Sou formada em Letras – Tradução e Intérprete, pelo Centro Universitário Ibero-Americano, em São Paulo, no ano de 1993 e atuo como professora de inglês desde 1995. Iniciei minha carreira em uma escola de idiomas, pertencente a uma rede de franquia brasileira de cursos de inglês e espanhol e nela permaneci durante quase dez anos. Participei de vários cursos e *workshops*, promovidos pela matriz do instituto de idiomas, referentes à metodologia e ao uso dos materiais didáticos que utilizávamos em

nossa escola e, paralelamente, fiz diversos cursos de aprimoramento linguístico. Além disso, também atuei em empresas, ministrando aulas de inglês e português para estrangeiros e, desde 2005, sou professora titular de cargo efetivo de inglês em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo. Também fiz cursos de extensão universitária oferecidos pela COGEAE da PUC-SP no período de 2005 a 2007 com o objetivo de me preparar para o mestrado, dentre os quais destaco *O Texto na Universidade: leitura e redação e Elaboração de Projetos de Pesquisa Online: escrita acadêmica para pós-graduandos em ciências humanas* e o curso *Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*. Finalmente, em janeiro de 2007, ingressei no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em que desenvolvi esta pesquisa.

- **Professora Camila**

Camila tem 36 anos e formou-se em Letras, com ênfase em Tradução, pela Universidade de Guarulhos (SP), no ano de 1999. Fez o curso de Pós-graduação em Língua Inglesa pela Universidade São Judas, em São Paulo, e durante três anos fez cursos de inglês. Na época em que os dados foram coletados, cursava o primeiro módulo do curso *Reflexão sobre a Ação*, conhecido como *PUC A*. Atua como professora de inglês há dez anos e já trabalhou em escolas públicas, particulares, supletivos e institutos de idiomas. É professora efetiva de língua inglesa em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo há 2 anos e 6 meses.

Basicamente Camila decidiu fazer o curso *Reflexão sobre a Ação* para aprimorar sua prática pedagógica. Nas palavras da professora: “*Precisava ver um objetivo ou melhora na prática de ensino*”.

Acredito que sua expectativa em relação ao curso citado era primeiramente entender qual seria a sua relevância para a sua formação e, em um segundo momento, conseguir usar os conhecimentos adquiridos no curso para propiciar melhores condições para que seus alunos pudessem utilizar, na vida, os conhecimentos aprendidos na escola. Nas palavras da professora:

Que eu consiga ver um objetivo e que meu aluno utilize o conhecimento adquirido na escola em sua vida, quer culturalmente, socialmente ou profissionalmente.

- **Professora Beatriz**

Beatriz tem 43 anos, cursou Letras nas Faculdades Integradas de Ourinhos (SP), no período de 1999 a 2001 e fez um curso de pós-graduação na Faculdade de Filosofia e Letras de Jacarezinho (SP), no período de 2002 a 2003. Fez, ainda, cursos de inglês em diversas escolas de idiomas e, na época em que os dados foram coletados, também cursava o *PUC A*. Beatriz é professora efetiva de língua portuguesa em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, onde também ministra aulas de inglês. Já trabalhou em escolas públicas estaduais, lecionando na EJA (Educação de Jovens e Adultos), em escolas particulares e em institutos de idiomas. Começou a trabalhar na escola em que conduzirá a pesquisa-ação em 2007, durante o curso *Reflexão sobre a Ação*.

Beatriz decidiu fazer o referido curso com o propósito de buscar subsídios para lidar com as dificuldades e desafios enfrentados na escola pública. Em suas palavras:

Senti muita angústia ao deparar-me com a realidade da escola pública, pois lecionava apenas em curso de idioma, com salas de até 10 alunos, os quais se interessavam pelas aulas. Foi um choque! Então, uma amiga me indicou, contou sua experiência e eu estou aqui na esperança de encontrar uma luz no fundo do poço.

Beatriz afirma que sua expectativa em relação ao referido curso era realmente encontrar subsídios que lhe proporcionassem condições de contribuir para mudar a realidade da escola pública. Nas palavras da professora:

Minhas expectativas são de realmente encontrar essa luz, um caminho, pois ao invés de desanimar, sempre pensei – e na verdade é o que me impulsiona até hoje – quero contribuir com alguma mudança nessa realidade. É por isso que estou aqui e isso tem me ajudado muito, tanto no nível profissional como no nível pessoal.

- **Professora Thaís**

Thaís tem 30 anos e formou-se em Letras, com licenciatura plena em português e em inglês, pela Universidade de Santo Amaro, em São Paulo, no ano de 2001. Concluiu o curso de especialização em Língua Portuguesa oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004 e já fez diversos cursos de inglês para se

aprimorar. Concluiu o curso *Reflexão sobre a Ação* em 2005 e em seguida fez o curso *Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação* oferecido pelo COGEAE da PUC-SP para elaborar o seu pré-projeto de pesquisa para o programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Na época em que os dados foram coletados, cursava o terceiro semestre do referido programa.

Thaís atua há mais de 6 anos como professora de inglês. Já lecionou em escolas particulares, supletivos, escolas técnicas e em escolas públicas estaduais. Sua atuação docente, no momento da pesquisa, é em uma escola pública estadual onde trabalha há 4 anos como professora titular de inglês e em uma escola técnica onde trabalha há 4 meses.

Thaís decidiu fazer o curso *Reflexão sobre a Ação* porque estava insatisfeita com alguns aspectos das suas aulas na rede pública. Insatisfações essas que ainda existem, porque sente falta de envolvimento de outros professores da unidade escolar em que ela atua e somente suas ações não foram suficientes para transformar as práticas sociais vigentes. Nas palavras da professora:

muitas dessas insatisfações ainda permanecem. Isso não significa que o curso não tenha colaborado com o meu crescimento profissional, isso aconteceu, no entanto, os problemas encontrados na escola não podem ser facilmente superados, apenas a minha formação não foi suficiente para a transformação das práticas. Refiro-me às práticas porque não acredito que apenas as minhas ações, as minhas aulas tenham o poder de promover uma transformação eficaz, sinto a necessidade de colaboração, participação e envolvimento de todos os professores, e isso eu não consegui fazer. Infelizmente, acho que não houve multiplicação, por mais que tenha tentado, não consegui influenciar muito nas práticas dos meus colegas de área.

Por outro lado, o curso mencionado correspondeu, de alguma forma, aos seus objetivos, porque possibilitou transformações na sua prática pedagógica. Em suas palavras:

Ao iniciar o curso tinha a expectativa de buscar caminhos para a melhoria da minha prática em sala de aula, sem dúvidas cresci bastante, aprendi muito e transformei muitas das minhas atitudes como professora de inglês, no entanto, não consegui provocar as mudanças que desejava. Gostaria de ressaltar que não esperava uma “receita de bolo”. Sei que existem realidades diferentes, cada escola, cada aluno tem as suas subjetividades e necessidades, tendo começado o curso com essa consciência, acredito que o curso atendeu minhas expectativas e a partir dos conhecimentos teóricos apresentados e das reflexões feitas durante o curso posso dizer que desenvolvi instrumentos que me permitiram identificar melhor os meus problemas e mesmo sem obter o êxito que gostaria, a buscar soluções possíveis.

- **Professora Helena**

Helena tem 29 anos e formou-se em Letras, pelas Faculdades Integradas de Jales (SP), no ano de 2000. Fez diversos cursos de aprimoramento linguístico em inglês no período de 2002 a 2007, dentre eles o *Interaction Teachers*, que é um curso de aprimoramento linguístico *on-line*, oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo para professores de inglês da rede. Concluiu o curso *Reflexão sobre a Ação* em 2006 e, assim como Thaís, matriculou-se no curso de *Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação*, com o intuito de elaborar o seu pré-projeto de pesquisa para o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Na época em que os dados foram coletados, cursava o segundo semestre do referido programa.

Helena começou a atuar como professora de inglês em 2000. Já lecionou em escolas particulares e em supletivos. Atualmente leciona inglês em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, onde é professora efetiva há 4 anos e em uma escola de idiomas.

Decidiu fazer o curso *Reflexão sobre a Ação* na busca de maior segurança na sala de aula. Nas palavras da professora:

A princípio, o que eu queria realmente era aprender inglês num instituto de línguas e assim que soube que a Cultura Inglesa oferecia este curso para professores da rede pública, não perdi tempo e fui logo me inscrevendo. Não só por uma questão pessoal de querer aprender a falar inglês, mas também para me sentir segura em sala de aula. Após já sentir essa segurança em relação ao idioma, o que surgiu foi uma certa insegurança por não saber transmitir esse conhecimento aos meus alunos. Eu precisava procurar ajuda e foi no curso “Reflexão sobre a Ação” que eu encontrei minha fonte de inspiração.

A expectativa de Helena em relação a tal curso era a de encontrar soluções prontas que pudessem ser aplicadas em sala de aula. No decorrer do curso, percebeu que ensinar e aprender é um processo e que é por meio dele que o professor aprende a direcionar o desenvolvimento de seu trabalho em um contexto específico. Em suas palavras:

Na realidade, as minhas expectativas eram de buscar realmente uma solução. Ao chegar lá descobri que não havia uma “receita” pronta que pudesse solucionar todos os meus problemas em sala de aula. Por outro lado, eu aprendi que a questão do ensino-aprendizagem é um processo, e que é através dele que se vai obtendo resultado, que é no desenvolvimento que aprendemos a direcionar o desenvolvimento do nosso trabalho, levando em conta a realidade de meus alunos, ou seja, seu contexto é fundamental para o meu plano de aula. Portanto, considerar questões como: o quê, para quê, para quem, por quê e

quando são essenciais para que se possa desenvolver um bom trabalho, isto é, para que os objetivos traçados através das atividades façam sentido e tenham uma utilidade para a vida do meu aluno.

#### **2.4. Procedimentos Éticos adotados na Pesquisa**

Por ser este um estudo que envolve seres humanos, considero importante mencionar os cuidados, por mim tomados, para garantir confidencialidade das professoras entrevistadas.

O primeiro procedimento adotado foi tentar deixar claro para as professoras que meu objetivo nesta pesquisa não era desvalorizar o seu trabalho ou apontar falhas em suas práticas, mas sim utilizar o conhecimento construído por meio deste estudo para empoderar o professor de inglês da rede pública que tem muitos saberes, os quais, via de regra, são desvalorizados socialmente, simplesmente por não terem sido produzidos por especialistas.

Para atender às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, os segundo e terceiro procedimentos foram, respectivamente, obter o consentimento por escrito das professoras e utilizar nomes fictícios para preservar suas identidades.

O quarto procedimento foi buscar adotar uma postura bastante equilibrada, na análise dos dados, na tentativa de evitar vieses que porventura trouxessem à tona significados que pudessem prejudicar as coparticipantes deste estudo (Moita Lopes, 2006b: 103), desqualificando, assim, os saberes construídos a partir de suas práticas sociais.

A seguir, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação.

#### **2.5. Instrumentos de Coleta dos Dados**

Os instrumentos utilizados para gerar os dados foram: um questionário e uma entrevista, realizada separadamente com cada uma das coparticipantes deste estudo. Os dados, como já informado, encontram-se gravados no CD afixado ao final deste volume, juntamente com a transcrição das entrevistas.

Descrevo a seguir cada um dos instrumentos e os procedimentos utilizados para gerar os dados:

- **Questionário Inicial** (anexo 1) – estruturado com perguntas fechadas e perguntas abertas, com os seguintes objetivos: traçar o perfil das professoras entrevistadas e conhecer o motivo pelo qual elas decidiram fazer o curso *Reflexão sobre a Ação*, bem como suas expectativas em relação a tal curso. Os questionários foram preenchidos pelas próprias professoras e entregues posteriormente para a professora-pesquisadora.
- **Entrevistas semidirigidas ou semiestruturadas** (Rizzini et al., 1999: 63) (anexo 2) gravadas em áudio e transcritas – com perguntas pré-estabelecidas e com perguntas formuladas durante a entrevista, cujo propósito era o de coletar dados para fazer o levantamento dos saberes locais-globais das professoras participantes desta investigação. As perguntas pré-estabelecidas abordavam aspectos referentes à relevância do ensino de inglês no contexto da escola pública, ao planejamento, ao papel do aluno e do professor, às atividades desenvolvidas em sala de aula, à avaliação, dentre outros. Já as perguntas formuladas durante as entrevistas visaram a esclarecer pontos que não estavam claros para mim ou a aprofundar itens abordados de maneira superficial pelas professoras entrevistadas. Cabe ressaltar que a opção por utilizar a entrevista para a obtenção dos dados se deve ao reconhecimento de que esse instrumento possibilita maior interação entre a entrevistadora e as professoras entrevistadas. A entrevista realizada com cada participante teve em média 20 minutos de duração, totalizando aproximadamente 83 minutos de gravação corrida.

## 2.6. Procedimentos e Categorias de Análise dos Dados

Nesta seção, apresento os procedimentos e as categorias utilizadas para fazer a análise linguística dos dados, a partir do referencial teórico adotado neste estudo.

Para realizar a análise e a discussão dos dados, o primeiro passo foi agrupar as respostas dadas pelas professoras em tópicos que se inter-relacionavam de modo a estabelecer categorias para os dados. Depois, em um segundo momento, fiz o levantamento dos conteúdos temáticos que emergiram das respostas dadas pelas professoras a partir de suas escolhas lexicais, agrupando-os conforme sua especificidade, visando a facilitar a análise. Na sequência, elaborei quadros, em que

foram agrupados grandes tópicos que resultaram da primeira análise dos conteúdos temáticos e que se relacionam aos sentidos e significados das professoras em relação às suas práticas pedagógicas, ou seja, aos seus saberes locais-globais.

Para melhor visualização, apresento, a seguir, um quadro que resume o modo como analiso os dados.

**Quadro 03: Resumo dos Procedimentos e Categorias de Análise e Interpretação dos Dados**

Pergunta de pesquisa	Instrumentos de coleta	Categorias de análise	Categorias de interpretação	Fundamentação teórica para a discussão dos dados
Quais os saberes locais-globais de:  a) duas professoras de inglês iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação?</i>  b) duas professoras de inglês egressas do referido curso?	Questionários  Entrevista semi-estruturada (Rizzini, Castro e Sartor 1999)	Conteúdo temático a partir de escolhas lexicais, responsabilização enunciativa (análise de gerenciamento de vozes) e modalizações deonticas (Bronckart, 1997/1999)	Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês dentro do contexto da escola pública  Planejamento e Seleção de conteúdos  Ações pedagógicas	Documentos oficiais (São Paulo, 2008; Brasil, 2002; 2000; 1998)  Binômio saber local-global (Rajagopalan, 2006; Kumaravadivelu, 2006; 2003; Canagarajah, 2005, dentre outros)

A fim de responder a minha pergunta de pesquisa, retomada no quadro acima, baseei-me nas categorias de análise dos conteúdos temáticos a partir das escolhas lexicais das professoras (Bronckart, 1997/1999) e da responsabilização enunciativa dos participantes (Bronckart, 1997/1999), que serão apresentadas a seguir:

- **Análise do Conteúdo temático**

De acordo com Bronckart (1997/1999: 97) o conteúdo temático pode ser definido como o conjunto de informações que se apresenta explicitamente em cada texto por intermédio das unidades declarativas da língua utilizada, isto é, pelas escolhas lexicais empregadas pelo agente-produtor do texto. O autor esclarece, ainda, que as informações que constituem o conteúdo temático são representações, isto é, “*conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados, e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação*”

*de linguagem*” (ibid., p. 97-98). Em outras palavras, as informações apresentadas explicitamente nos conteúdos temáticos no momento da produção do texto revelam os saberes dos agentes-produtores, o que atende, pois, aos objetivos desta investigação, uma vez que me permitirá identificar e analisar os saberes locais-globais que emergem nos enunciados das professoras de inglês por meio de suas escolhas lexicais.

- **Responsabilização enunciativa**

Como o próprio nome sugere, a categoria de responsabilização enunciativa é utilizada com a finalidade de observar quem se responsabiliza pelo que é enunciado em um texto (Bronckart, 1997/1999: 320). Segundo o autor, isso pode ser feito a partir do estudo das diferentes vozes presentes em um mesmo texto, bem como a partir das marcas linguísticas evidenciadas pelo uso de modalizações (ibid. p: 323).

Dessa forma, conforme sugerido por Bronckart (1997/1999) e Bronckart e Machado (2004), procuro analisar os enunciados das professoras entrevistadas, com o propósito de encontrar marcas linguísticas que revelem, de maneira implícita ou explícita:

- a voz do autor empírico do texto que indica que este se responsabiliza pelo que é enunciado e que acentuam a sua proximidade com o seu enunciado;
- as vozes sociais, isto é, as vozes de outros indivíduos ou de instituições humanas que são externas ao conteúdo temático e que indicam que o enunciatador transfere a essas instâncias a responsabilidade por aquilo que é enunciado e que acentuam a distância do enunciatador em relação ao seu enunciado;
- as vozes de personagens, isto é, as vozes de indivíduos ou de instituições que estão implicadas de forma direta no percurso temático, como por exemplo, as falas dos alunos que as professoras trazem em seus discursos;

Com relação às modalizações, detenho-me a analisar os modalizadores de caráter deôntico, que, segundo Bronckart (1997/1999: 132) avaliam os fatos enunciados como obrigações, permissões, proibições, necessidades, dentre outras. Com isso busco observar se as professoras aceitam ou não as coerções que lhe são impostas por outros

indivíduos (coordenador, gestor escolar) ou por instâncias superiores (leis, documentos) ou ainda se estas adotam procedimentos preconizados por teorias globais sem avaliar criticamente a eficácia das mesmas para seus contextos cotidianos de trabalho.

Também busco observar se há referentes que remetem ao contexto físico e social do autor empírico do texto. A fim de facilitar a visualização das escolhas lexicais, selecionadas para fazer o levantamento do conteúdo temático e da responsabilização enunciativa, utilizo os seguintes recursos durante a análise:

#### Quadro 04: Recursos utilizados para a Análise

Recurso	Sinalizando
<b>Negrito</b>	Escolhas lexicais utilizadas para fazer o levantamento do conteúdo temático
<u>Sublinhado</u>	Escolhas lexicais que revelam as vozes das professoras entrevistadas
<b>Realce do texto</b>	Modalizadores de caráter deontico ou escolhas lexicais que revelam as vozes sociais
<i>Itálico</i>	Escolhas lexicais que revelam as vozes de personagens
<b>Realce do texto</b>	Referentes que remetem ao contexto físico e social do autor empírico do texto

A título de exemplificação, apresento, no quadro, a seguir, o conteúdo temático que emergiu a partir das escolhas lexicais da professora e um excerto da entrevista gravada com a mesma, bem como alguns dos recursos utilizados para a análise do gerenciamento de vozes.

#### Quadro 05: Conteúdo temático e responsabilização enunciativa

Realização Lingüística	Conteúdo Temático
<p>(31)PP: Você modifica sua prática em função das dificuldades apresentadas pelos alunos?</p> <p>(32) Prof<sup>a</sup> Thais: Sim, com certeza. De repente <u>eu</u> preparei alguma atividade e <u>vi</u> que não fez sentido pro aluno, não ficou muito claro, <u>eu</u> vou lá reformular ou de repente o resultado não é o esperado, o que <u>eu</u> esperava não foi bem o que aconteceu, então sempre procurando.</p> <p>(33)PP: Você se lembra de algum exemplo?</p> <p>(34)Prof<sup>a</sup> Thais: Exemplos. Sim. <u>Vou</u> utilizar um exemplo até recente também, por exemplo, <u>eu</u> estava trabalhando com <u>o material da 8<sup>a</sup> série</u> que tinha uma biografia que eles <u>tinham que</u> ler, só que <b>o texto, era um artigo muito extenso</b>, apresentei para eles inicialmente e eles não conseguiram porque o texto era de uma certa complexidade. Então até por sugestão de colegas que <u>eu</u> estava conversando, houve a proposta de se usar um <b>texto simplificado</b> e <u>eu substitui o texto inicial por um outro mais simples e foi mais fácil pro aluno, percebi que foi mais fácil para os alunos conseguirem desenvolverem as atividades propostas.</u></p>	<p>Substituir um texto muito extenso por um mais simples para que o aluno consiga realizar as atividades propostas</p>

## **2.7. Tratamento Aplicado aos Dados**

Os dados coletados por meio da entrevista foram transcritos de acordo com o sistema sugerido por Marcuschi (1986/2003), isto é, de forma limpa e legível, uma vez que as categorias de análise adotadas neste estudo não exigem uma transcrição específica. Utilizei, entretanto, uma barra para indicar cortes bruscos realizados por uma das participantes; coloquei entre parênteses e em letras maiúsculas elementos extralinguísticos, como por exemplo, silêncio, incompreensível e inaudível.

Também numerei os turnos e, conforme já mencionado, identifiquei as participantes por Prof<sup>a</sup> Camila, Prof<sup>a</sup> Beatriz, Prof<sup>a</sup> Thaís, Prof<sup>a</sup> Helena e nos dados, a professora-pesquisadora será mencionada como PP.

## **2.8. 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 me 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”; e II CLAFLP – II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas.

### CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados tomando como base os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta investigação, objetivando responder a pergunta de pesquisa, já apresentada anteriormente e retomada a seguir:

Quais os saberes locais-globais de:

- a) duas professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*?
- b) duas professoras inglês concluintes do referido curso?

Este capítulo organiza-se em três partes. Na primeira, busco identificar e analisar os saberes locais-globais de duas professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*. Na segunda parte, busco identificar e analisar os saberes locais-globais de duas professoras concluintes do referido curso. Na terceira e última parte, busco cotejar os saberes das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*, a fim de observar como o curso em questão contribuiu para que as professoras egressas adquirissem mais autonomia na articulação entre saberes locais e globais para promover o ensino-aprendizagem de inglês para contextos específicos.

Em uma primeira análise geral das entrevistas observamos que foram desenvolvidos três grandes tópicos: (a) sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional; (b) planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos; e (c) ações pedagógicas. Tais tópicos serão os norteadores da organização da análise, ou seja, a discussão dos resultados será feita a partir deles.

A fim de que tais tópicos fossem observados e posteriormente cotejados, apoio-me nas categorias de análise do conteúdo temático, da responsabilização enunciativa e da modalização deôntica (Bronckart, 1997/1999), conforme já apresentado no capítulo anterior.

Para facilitar a compreensão do leitor, retomo, a seguir, os recursos utilizados para marcar os dados analisados, também já apresentados no capítulo de Metodologia:

### Quadro 06: Recursos utilizados para a Análise

Recurso	Sinalizando
<b>Negrito</b>	Escolhas lexicais utilizadas para fazer o levantamento do conteúdo temático
<u>Sublinhado</u>	Escolhas lexicais que revelem as vozes das professoras entrevistadas
Realce do texto	Modalizadores de caráter deôntico ou escolhas lexicais que revelem as vozes sociais
<i>Itálico</i>	Escolhas lexicais que revelem as vozes de personagens
Realce do texto	Referentes que remetem ao contexto físico e social do autor empírico do texto

### 3.1. As professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*

Conforme já explicitado, para uma melhor organização da análise, esta seção encontra-se subdividida em três partes: (a) sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional; (b) planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos; e (c) ações pedagógicas.

#### (a) Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional

Partindo da análise das escolhas lexicais das professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*, apresento no quadro abaixo os conteúdos temáticos que se remetem ao papel do inglês no contexto educacional. Na sequência, analiso tais conteúdos temáticos, buscando identificar os saberes locais-globais das professoras.

#### Quadro 07: Tópico 1 – Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional na perspectiva das professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*

Conteúdos Temáticos
01. Ensinar inglês deve ser baseado na própria experiência pessoal
02. Inglês é sinônimo de conhecimento cultural, profissional e, acima de tudo, de crescimento pessoal
03. Aprender inglês abre portas para muitas coisas
04. Aprender inglês é um diferencial no mercado de trabalho e na vida social

Passo, agora, à análise dos excertos que justificam os conteúdos temáticos apresentados no quadro acima.

## Excerto 1

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(01)PP: O que significa ensinar uma língua estrangeira para você? (02)Prof <sup>a</sup> Camila: Bom, pra <u>mim</u> , <u>eu</u> tomo exemplo <u>minha própria experiência</u> . Pra mim é <b>conhecimento não só cultural, como profissional, mas é um crescimento pessoal</b> . Então, <u>eu</u> tento passar isso pras pessoas que em si que me perguntam a respeito do que é o <b>inglês</b> e pra que eu posso utilizar. Então, <u>eu</u> pego a <u>minha própria experiência</u> do que foi pra <u>mim</u> do que é pra <u>mim</u> , tento por isso pra eles. (03)PP: Por que o aluno da escola pública precisa <b>aprender inglês</b> ? (04)Prof <sup>a</sup> Camila: Então, exatamente por isso. <u>Eu</u> costumo falar pra eles que: “Ah!” Eles perguntam: “ <i>Ah, teacher, como que você sabe inglês tão bem quando você fala?</i> ” “ <i>Gente, eu sempre fui aluna de escola pública.</i> ” Então, o idioma, no <u>meu</u> caso foi <b>abrir portas pra muitas coisas</b> , melhorar as <u>minhas</u> expectativas, saber que é possível, saber que <u>eu</u> posso através do idioma, do ensino de idioma ter uma casa, comprar um carro, viajar, é não ter limites pra entender muitas coisas. Isso é importante.	Ensinar inglês deve ser baseado na experiência pessoal  Inglês é sinônimo de conhecimento cultural, profissional e, acima de tudo, de crescimento pessoal  Aprender inglês abre portas para muitas coisas

Analisando o primeiro conteúdo temático, pode se perceber que a professora Camila parece utilizar a sua experiência pessoal para mostrar para o aluno a importância de aprender inglês. Dessa forma, parece pretender incentivar o aluno a valorizar o ensino dessa língua dentro do contexto da escola pública, despertando o seu interesse em aprender a falar inglês, conforme pode ser observado no turno 4, em que ela traz a voz do aluno e a sua própria voz (“*Ah, teacher, como que você sabe inglês tão bem quando você fala?*” “*Gente, eu sempre fui aluna de escola pública*”).

Ao empregar os pronomes pessoais e possessivos sublinhados no excerto 1, a professora revela, de maneira explícita, que assume a responsabilidade pelos seus enunciados, indicando que a decisão de usar a própria experiência para exemplificar para o aluno a importância de aprender inglês é de sua responsabilidade. Essa postura da professora parece ser uma estratégia criada por ela para mostrar para seu aluno que, em nosso contexto sócio-histórico-cultural, aprender inglês é visto como uma necessidade para qualquer indivíduo que queira se qualificar profissionalmente e se tornar um cidadão do mundo. Talvez haja, aí, uma crítica velada à forma como o inglês é ensinado no contexto escolar, de modo a ser desvalorizado pelos alunos.

De qualquer forma, no meu entender, os conteúdos temáticos levantados a partir das escolhas lexicais da professora Camila, neste excerto, parecem se aproximar mais de um saber local. Retomando Canagarajah (2005), o saber local refere-se às estratégias criadas pelo professor para promover o ensino-aprendizagem de línguas para contextos específicos. Convém salientar que tais recursos podem não gozar de reconhecimento profissional ou acadêmico por contrastar com as estratégias criadas pelos especialistas

para contextos idealizados (Holmes, 2000).

Partindo para a análise do segundo e do terceiro conteúdo temático, percebe-se que, da perspectiva da professora, a aprendizagem de inglês parece ser vista como um instrumento que possibilita a ampliação de horizontes culturais, a ascensão profissional e econômica e o desenvolvimento das potencialidades pessoais.

É interessante observar que os sentidos que ela atribui ao inglês estão imbricados com os significados presentes nos discursos globalizados em relação ao prestígio que essa língua tem na sociedade contemporânea, revelando que a professora se apropriou desses significados, em seus próprios termos, para dizer que o ensino-aprendizagem de inglês é um instrumento essencial para a ampliação de oportunidades sociais.

O Excerto 2, a seguir, traz um trecho da fala da segunda professora entrevistada:

### Excerto 2

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(11) <b>PP:</b> Tá, mas qual que é o propósito? Da mesma forma que ele pode aprender na escola particular ou na escola de idiomas. Qual que é o propósito? Para que serve? Para que que ele está aprendendo inglês? É nesse sentido que eu queria colocar. (12) <b>Profª Beatriz:</b> Tá. <u>Eu</u> acho que... <u>eu</u> tenho <u>aquele questionário</u> né, que <u>eu</u> fiz agora e eles me responderam mais ou menos dentro daquilo que <u>eu</u> sempre pensei mesmo. É fazer um <b>diferencial, pra mercado de trabalho, pra sua vida social</b> né, eles gostam de música, eles gostam de filmes. Então, eles querem estar inteirados né. E o inglês permeia a vida eles, no dia-a-dia também né.	Aprender inglês é um diferencial no mercado de trabalho e na vida social

Aqui a professora Beatriz dá indícios de que iria se apoiar em seus saberes locais, ao iniciar sua resposta com “*Eu acho...*”. Porém após uma breve pausa, ela busca se distanciar de seu enunciado para dizer que **aprender inglês é um diferencial no mercado de trabalho e na vida social**. Esse distanciamento pode ser observado pelo emprego da palavra “*aquele*” que remete ao questionário elaborado pelas professoras-docentes do curso “*Reflexão sobre a Ação*” para fazer a análise das necessidades e dos interesses dos alunos. Ela utiliza as respostas ao questionário como argumento e, de certa forma, transfere para os alunos a responsabilidade enunciativa pela conscientização de que o inglês é importante para entrar no mundo do trabalho. Cabe frisar que, provavelmente após a tabulação do questionário respondido pelos seus alunos, ela tenha constatado aquilo que ela já pressupunha em relação às finalidades da aprendizagem de inglês dentro do contexto escolar, como pode ser observado quando ela diz “*eles me responderam dentro daquilo que eu sempre pensei mesmo*”. Dessa forma, percebe-se que tanto para a professora Beatriz quanto para seus alunos, a

aprendizagem de inglês parece ser vista somente como um fator de diferenciação no mercado de trabalho e como um instrumento para a compreensão das músicas e dos filmes que fazem parte da vida cotidiana dos jovens.

Vale lembrar, conforme discutido no capítulo teórico, que para os documentos oficiais (cf. Brasil, 2002a; 2000; 1998), a aprendizagem de uma LE tem como mola propulsora o desenvolvimento da formação cidadã do aluno, de modo a que ele possa utilizar a linguagem para agir e se posicionar no mundo de maneira crítica, frente aos problemas com os quais ele se depara em sua vida cotidiana.

Por essa razão é importante que o professor tenha um referencial teórico para orientar a prática de ensinar e aprender uma LE. Tal embasamento pode permitir que ele desconstrua os significados cristalizados relativos ao papel do inglês em nossa sociedade e reconstrua novos sentidos, mediante uma articulação dialética do global e do local, para traçar objetivos mais adequados para os seus contextos cotidianos de trabalho.

Conforme discutido no capítulo teórico, a prática do saber localizado é um processo constantemente construído e negociado com o saber global (Canagarajah, 2005), onde o global é adaptado às necessidades locais (Robertson, 1999: 251) e o local é modificado para que o global seja acomodado (Robertson, 1992 apud Kumaravadivelu, 2006: 134).

### **(b) Planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos**

A partir da análise das escolhas lexicais das professoras iniciantes do curso Reflexão sobre a Ação, apresento no quadro a seguir os conteúdos temáticos que emergiram dos dados em relação ao planejamento e aos critérios utilizados para a seleção de conteúdos.

#### **Quadro 08: Tópico 2 – Planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos na perspectiva das professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação***

<b>Conteúdos Temáticos</b>
01. O planejamento vigente não é seguido
02. O planejamento é feito porque é uma imposição
03. O planejamento é um parâmetro imposto pela escola
04. O planejamento não condiz com o diário
05. O planejamento é um processo
06. O planejamento é feito a partir da tabulação informal de um questionário
07. Os conteúdos da EJA devem contribuir para trabalhar a autoestima do aluno
08. Os conteúdos de inglês do 3º ano contribuem para que o aluno se prepare para o mercado de trabalho

Passo, agora, para a análise dos excertos que justificam os conteúdos temáticos apresentados no quadro acima.

### Excerto 3

Realização Linguística	Conteúdo Temático
<p>(5)PP: Como você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos?</p> <p>(6)Profª Camila: Então, <b>eu</b> costumo, assim, não ter muito planejamento não. <b>Eu</b>, no primeiro dia de aula costumo me apresentar, costumo sentir <b>a turma</b>. <b>Aí, tem as normas de convivência que é imposta pela nossa coordenação. O que pode, o que não pode.</b> Costumo falar a respeito dos objetivos da língua inglesa nesse aspecto. Então, <b>nem sempre o que é convencional eu ensino em sala de aula.</b> Por exemplo, no primeiro ano <b>tem que</b> aprender simple past. Se <b>eu</b> julgo que não é o momento, aquele momento, <b>eu não vou seguir o planejamento, vou</b> tentar sentir <b>a turma</b>, trabalhar uma música, trabalhar um warm-up, trabalhar um projeto, uma feira de intercâmbio e assim por diante.</p> <p>(61)PP: Antes da Proposta Curricular deste ano para o Ensino Fundamental Ensino Médio, quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para as suas turmas?</p> <p>(62)Profª Camila: Então, aquilo que <b>eu</b> falei. <b>Procuro</b> muito sentir <b>a turma</b>, até hoje <b>eu procuro não usar muito o que é convencional no planejamento. O planejamento é uma coisa que coloco no papel.</b> A partir do ponto que você trabalha com seres humanos. É a coisa mais imprevisível do universo. Então <b>não adianta você querer aplicar o que você escreve no papel, que tudo aceita</b>, com seres humanos que tem dia que não está bem, tem dia que está cansado, tem dia que chega estressado, tem dia que veio direto do trabalho, tem dia que tá com cólica, tem dia que tá com filho doente, tem dia que brigou com o namorado, então não adianta. <b>Eu</b> tenho que estudar isso, <b>como é que está o humor geral do povo, da turma.</b> Então <b>eu</b> sempre digo assim, <b>eu</b> planejo. Até <b>planejo, porque é uma imposição</b>, mas dizer que <b>eu</b> vou seguir à risca o que está no planejamento, fica complicado. Nem sempre é possível fazer.</p>	<p>O planejamento vigente não é seguido</p> <p>O planejamento é feito porque é uma imposição</p>

### Excerto 4

Realização Linguística	Conteúdo Temático
<p>(63)PP: Tá. Quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para as suas turmas? Antes da Proposta, antes do jornalzinho?</p> <p>(64)Profª Beatriz: É o planejamento que eu falei pra você, não tá ligado naquela parte do planejamento, como é <b>meu planejamento</b>, que <b>eu não sigo</b>. Naquela noção, assim, lógico que <b>a gente tem que ter um parâmetro</b>, que <b>a escola manda</b>, pelo menos você seguir ali, um parâmetro, mas se <b>eu sou obrigada</b>, como já foi, já aconteceu, a simplesmente <b>assinar o planejamento, meu diário você pode ver que não bate.</b></p>	<p>O planejamento é um parâmetro imposto pela escola</p> <p>O planejamento não condiz com o diário</p>

Analisando os conteúdos temáticos dos excertos 3 e 4, pode-se perceber claramente que tanto a professora Camila quanto a professora Beatriz consideram que o planejamento não é um instrumento utilizado pelo professor para orientar suas ações durante o processo de ensino-aprendizagem de LE. Primeiro, porque os conteúdos selecionados parecem ser convencionados, pré-determinados por instâncias superiores

que buscam tirar a autonomia do professor para decidir o quê e quando ensinar, conforme pode ser observado em: *“Então, nem sempre o que é convencionado eu ensino em sala de aula. (...) Se eu julgo que não é o momento, aquele momento, eu não vou seguir o planejamento.”* Segundo, porque a elaboração desse documento parece ser uma atividade meramente burocrática que é imposta pelo sistema de ensino, como pode ser observado no seguinte trecho: *“Então eu sempre digo assim, eu planejo. Até planejo, porque é uma imposição, mas dizer que eu vou seguir à risca o que está no planejamento, fica complicado”*.

É interessante salientar que os excertos 3 e 4 demonstram claramente a tensão que existe entre o global e o local, como pode ser observado a partir das escolhas lexicais que representam: (1) as coerções impostas às professoras: *“normas de convivência imposta pela coordenação”, “é convencionado”, “tem que”, “planejo porque é uma imposição”; “tem que ter um parâmetro, que a escola manda”, “sou obrigada”*; e (2) a resistência das professoras às coerções: *“nem sempre (...) eu ensino”, “eu não vou seguir”, “eu procuro não usar muito”, “mas dizer que eu vou seguir à risca fica complicado”, “eu não sigo” e “meu diário você pode ver que não bate”*.

Em outras palavras, os enunciados das professoras demonstram que estas se opõem ao global, que é externo à sua sala de aula, e se apoiam mais em seus saberes locais.

Como discutido no capítulo teórico, há um embate entre o global e o local, que resulta em dicotomias: global/local, empoderado/desempoderado (Santos, 2005: 62) e, por extensão, teoria/prática. Essa dicotomização caracteriza uma das maiores problemáticas educacionais instaladas na educação do professor pelo *“modelo tecnicista-behaviorista”* (Kincheloe, 1997: 21), que alijou o professor do processo educacional porque seus conhecimentos não podiam se submeter ao rigor científico (Kumaravadivelu, 2003: 8).

Cabe mencionar que as professoras deixam claro que, no final das contas, quem toma as decisões a respeito do que ensinar são elas, valorizando, assim, o saber que elas constroem mediante a prática pedagógica e que se contrapõe ao saber global (Canagarajah, 2005: 4). Holmes (2000) já apontava a incapacidade do saber global em lidar com a imprevisibilidade de fatos que surgem em sala de aula, justamente porque é concebido para contextos idealizados.

Dessa maneira, o global pode até tentar fazer com que as professoras absorvam os seus “*significados e valores*” (Bauman, 1999: 9), mas estas vão continuar a resistir a essa imposição, atribuindo seus próprios sentidos à atividade de ensinar e aprender enquanto perceberem o poder coercitivo do discurso global sobre sua prática pedagógica.

Por outro lado, no entanto, a professora Beatriz parece reconhecer a importância de ter um referencial para orientar o seu trabalho docente, ainda que este seja imposto por instâncias superiores, como se vê em: “*assim, lógico que a gente tem que ter um parâmetro, que a escola manda, pelo menos você seguir ali, um parâmetro*”. Em outras palavras, a professora Beatriz parece perceber que a prática pedagógica não pode ser autossuficiente, que é necessário haver uma negociação do global com o local para que o trabalho do professor seja efetivo.

Passo, agora, a analisar outros sentidos e significados que a professora Beatriz atribui ao planejamento.

#### Excerto 5

Realização Linguística	Conteúdo Temático
<p>(13) PP: Como você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos?            (14) <b>Profa Beatriz:</b> <u>Eu</u> não <u>me</u> baseio muito em planejamento anterior tá, porque eu já trabalhei, todos os anos <u>eu</u> estou numa escola diferente. Então, <u>eu</u> <b>estou sempre tentando fazer um planejamento. Eu me baseio naquilo que eu colho. Eu sempre fiz um questionário, não igual ao da PUC, mas eu sempre participo com eles. Eu quero um questionário para fazer uma tabulação mais ou menos.</b> Aquele negócio a gente não conhece a sala, não conhece né,...não são <u>meus</u> alunos na 5ª, 6ª, 7ª. Então <u>eu me</u> baseio em textos variados. Meu planejamento é assim, textos variados, desses textos eu não foco a gramática, mas ela é retirada desses textos, mais para a compreensão mesmo. Fazer uma ligação: língua materna, língua inglesa, fazer uma compreensão. E eles sempre têm aquela coisa. “<i>Ah! Isso eu vi na música. Ah! Isso tem na...</i>” Se entendeu essa expressão. Então para eles é gostoso começar a aprender isso, acho que clareia nessa parte.</p>	<p>O planejamento é um processo</p> <p>O planejamento é feito a partir da tabulação informal de um questionário</p>

Convém mencionar que a aparente contradição que há entre os conteúdos temáticos dos excertos 3, 4 e 5 em relação à questão do planejamento, deixa evidente que o termo “*planejamento*” evoca diferentes significados e sentidos na consciência (Vygotsky, 1934/2001: 465) do professor, remetendo ora a um documento que prescreve a prática pedagógica, ora a um instrumento que o auxilia em seu fazer pedagógico.

Dito isso, passo à análise do primeiro conteúdo temático levantado no excerto 7.

Conforme pode ser observado, a partir das escolhas lexicais negritadas (“*eu*

*estou sempre tentando fazer um planejamento*”), para a professora, o planejamento parece não ser entendido como um documento pronto que é utilizado ano após ano sem sofrer alterações. Essa idéia é reforçada quando ela diz: “*Eu não me baseio muito em planejamento anterior*”. A meu ver, isso pode indicar que o seu planejamento está sempre sujeito a alterações porque todo ano ela se depara com uma nova realidade, com turmas diferentes que têm interesses e necessidades específicas. Isso pode ser observado nos seguintes trechos: “*todos os anos eu estou numa escola diferente*” e “*Aquele negócio a gente não conhece a sala, não conhece né,... não são meus alunos na 5ª, 6ª, 7ª*”. Dito de outra forma, para a professora Beatriz, o planejamento parece não ser um documento fechado e acabado, que é elaborado para contextos idealizados (Holmes, 2000). Ao contrário, ela não parece ignorar que pode haver imprevistos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma LE e parece levar em conta as necessidades e os interesses dos seus alunos.

No segundo conteúdo temático, a professora assinala o modo como ela procede para fazer o seu planejamento. O que é interessante ressaltar aqui é que ela traz a força do global, representado pela instituição PUC (“*Eu sempre fiz um questionário, não igual ao da PUC*”), para mostrar que mesmo antes de iniciar o curso *Reflexão sobre a Ação*, ela já fazia uma análise informal das necessidades e dos interesses dos alunos para fazer a seleção de conteúdos e incluir em seu planejamento.

Retomando a proposta curricular para a EJA-LE (Brasil, 2002a: 76), a análise das necessidades dos alunos é um dos critérios que o professor deve adotar para fazer a seleção de conteúdos. Isso indica que o saber local negocia e absorve o saber global em seus próprios termos (Canagarajah, 2005: 9), já que há outros critérios importantes mencionados pelos documentos oficiais que poderiam ser levados em consideração pelo professor para fazer seu planejamento, entre eles, a natureza da linguagem, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à LE (Brasil, 2002a: 76).

Para a professora, no entanto, a análise das necessidades e dos interesses de seus alunos em relação ao uso de inglês, no meu entender, parece ser mais importante, porque serve como um instrumento destinado a auxiliá-la na escolha de assuntos que possam ter alguma relação com a vida do aluno. A possibilidade para o aluno, de tecer relações entre o que aprende em sala de aula e aquilo que faz parte do seu cotidiano pode ser observado quando ela traz, para o seu enunciado, a voz de seus alunos (“*Ah! Isso eu vi na música. Ah! Isso tem na...*”), indicando que estes estão implicados de

forma direta no percurso temático (Bronckart, 1997/1999: 131).

Nessa perspectiva, o saber mobilizado e utilizado pela professora para elaborar o planejamento de suas aulas parece remeter a um saber local-global. Retomando a discussão feita no capítulo teórico, para Canagarajah (2005), os saberes gerados pelo professor no âmbito da realização de suas atividades agrega tanto elementos do saber local quanto do saber global, porque o local negocia, modifica e absorve o global para facilitar a coexistência com as culturas locais (Appadurai, 1996 apud Canagarajah, 2005).

### Excerto 6

Realização Linguística	Conteúdo Temático
<p>(73)PP: Em que medida você acha que esses <b>conteúdos contribuíram</b> para a formação do seu <b>aluno</b>?</p> <p>(74)Profª <b>Camila</b>: Então, é como falei, como <b>eu</b> trabalho muito mais <b>o 3º ano</b>, a <b>minha</b> preocupação é sempre com o <b>3º ano e EJA</b>, né. O <b>EJA</b> para poder dar uma valorizada no ego deles mesmo. <b>Trabalhar a autoestima</b>, porque é muito legal <b>eles</b> aprenderem. <b>Uma pessoa de 50 ou 60 anos</b>. Aprender a falar: “<i>Ah, teacher!</i>”, “<i>Hello! How are you?</i>” Eles se sentem bem. <b>Sentem que são felizes, que são capazes. E no 3º ano porque a garotada está com o pé no mercado de trabalho mesmo.</b> Eles acham legal. “<i>Bem que a senhora falou.</i>” “<i>Oh, vamos mandar um currículo para não sei para onde.</i>” E eles já ficam com o currículo. <b>Aí eu</b> falo: “<i>eu vou ser a empresa e vocês vão endereçar tudo isso pra mim. Vamos ver se vocês vão ser selecionados ou não</i>”. Então <b>acho</b> que contribui nesse aspecto.</p>	<p>Os conteúdos da EJA devem contribuir para trabalhar a autoestima do aluno</p> <p>Os conteúdos de inglês do 3º ano contribuem para que o aluno se prepare para o mercado de trabalho</p>

Aqui, a professora Camila destaca a importância de selecionar conteúdos a partir das necessidades de um determinado grupo de alunos. Isso fica evidente no seguinte trecho: “*a minha preocupação é sempre com o 3º ano e EJA, né*”. Dito de outra maneira, a professora parece estruturar sua fala incluindo o pronome “*minha*” de modo a sugerir que a seleção de conteúdos emana de sua prática, ou seja, dos saberes que ela constrói e reconstrói continuamente a partir de suas práticas sociais, variando, portanto, de acordo com o contexto. Retomando Canagarajah (2005: 10), o saber local é fluido, ou seja, ele está em constante processo de construção para atender às necessidades que surgem no dia-a-dia, não sendo, pois algo estável e pré-determinado e sempre é gerado de baixo para cima (ibid. p. 4).

Para os alunos da EJA, parece que a professora opta por desenvolver a prática oral com foco na memorização de estruturas, conforme pode ser observado no trecho em que ela traz a voz de seus alunos: “*Ah, teacher!*”, “*Hello! How are you?*”. Já para os alunos do 3º ano de Ensino Médio, a professora parece optar por trabalhar com gêneros

textuais que, de alguma forma, os prepare para participar de um processo seletivo de emprego, como pode ser observado quando ela diz “*E no 3º ano porque a garotada está com o pé no mercado de trabalho mesmo*”. “*E eles já ficam com o currículo*”.

Percebe-se que a decisão de desenvolver a prática oral dos alunos da EJA visa a propiciar oportunidades para que eles construam uma autoimagem positiva nas aulas de inglês, conforme pode ser observado no trecho a seguir: “*O EJA para poder dar uma valorizada no ego deles mesmo. Trabalhar a autoestima, porque é muito legal eles aprenderem. Uma pessoa de 50 ou 60 anos. Aprender a falar: “Ah, teacher!”*”, “*Hello! How are you?*” *Eles se sentem bem. Sentem que são felizes, que são capazes*”.

Ao destacar a importância de fazer com que o aluno da EJA perceba que ele tem capacidade para aprender uma LE, acredito que a professora parece tecer relações com a visão humanista de ensino-aprendizagem. Como discutido no capítulo teórico, nessa perspectiva todas as pessoas têm uma potencialidade natural de aprender (Duarte, 1996: 17, citando Rogers, 1969) e há uma preocupação em se criar uma atmosfera mais acolhedora em sala de aula para minimizar a ansiedade e facilitar a aprendizagem de uma LE (Williams e Burden, 1997: 37).

Acredito que a tomada de decisão da professora quanto a preservar a autoestima dos alunos da EJA também possa estar fundamentada no saber global. As orientações curriculares encontradas nos documentos oficiais para esse segmento sugerem ao docente que busque criar um vínculo positivo do aluno da EJA com a escola (São Paulo/Brasil 2001: 44), bem como ofereça oportunidades para que ele resgate a sua autoestima (Brasil, 2002b: 115), fazendo-o perceber que ele tem capacidade para aprender (Brasil, 2002a: 75). Mencionam, ainda que tais procedimentos são de suma importância para alunos que ficaram muito tempo afastados de situações formais de aprendizagem.

Nessa perspectiva, esse saber parece aproximar-se mais daquilo que podemos chamar de um saber local-global. Para defender essa idéia, alinho-me à Canagarajah (2005: 4) que concebe o saber local como uma estratégia criada pelo próprio professor para promover o ensino-aprendizagem de inglês para um determinado grupo de alunos, a partir das necessidades destes. Assim, a tomada de decisão de praticar oralmente as estruturas ensinadas em sala de aula parece ser o resultado de reflexões pessoais da professora, decorrentes de sua prática docente, do conhecimento que ela tem sobre as necessidades dos alunos da EJA.

Esse amálgama do local com o global também pode ser percebido quando a

professora Camila assinala que os conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio contribuem para a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Também os PCN-EM (Brasil, 2000: 27) recomendam que os alunos desse segmento tenham acesso a conhecimentos que são exigidos pelo mercado de trabalho, dando como exemplo, inclusive, a elaboração de um currículo para participar de processo seletivo. Retomando Kumaravadivelu (2003: 17), as ações pedagógicas do professor estão embasadas em uma ou mais teorias, mesmo quando o professor não tece articulações diretas com estas. Em outras palavras, os saberes gerados pelo professor em sua sala de aula são híbridos porque mesclam elementos do local e do global (Canagarajah, 2005: 8).

Analisando, a seguir, os conteúdos temáticos levantados a partir das escolhas lexicais das professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação* para se referirem a suas ações pedagógicas.

### (c) Ações pedagógicas

#### Quadro 09: Tópico 3 – Ações pedagógicas das professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*

Conteúdos Temáticos
01. Mostrar ao aluno que ele é capaz de repetir oralmente estruturas em inglês para que ele se sinta realizado
02. Construir o conhecimento de forma coletiva

Passo, agora, à análise dos excertos que justificam os conteúdos temáticos apresentados no quadro acima.

#### Excerto 7

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(17)PP: Qual que é a atividade que você mais gosta de realizar em sala de aula? (18) Profª Camila: Realizar. É a <b>oralidade</b> . <u>Eu</u> gosto de <b>fazer com que eles repitam</b> . (19)PP: E eles gostam também? (20) Profª Camila: Gostam. A partir do momento que eles percebem <b>a forma</b> , que eles entendem... um diálogo, uma coisa simples, que do ponto de vista de quem ensina é muito..., um greetings. “Ah, qual é a diferença de good evening? Qual a diferença de good night?”... eles passam a perceber e conseguem falar, eles <b>se sentem realizados</b> . Então, pra <u>mim</u> (SILÊNCIO).	Mostrar ao aluno que ele é capaz de repetir oralmente estruturas em inglês para que ele se sinta realizado

Aqui a professora Camila mostra, uma vez mais, a importância de fazer com que o aluno perceba que tem capacidade para aprender as estruturas em inglês. Retomando a discussão sobre o segundo conteúdo temático do excerto 6, no qual ela fala sobre os

critérios utilizados para fazer a seleção de conteúdos para os alunos da EJA, observa-se que a professora dá mais atenção às questões afetivas que envolvem o processo de ensinar e aprender uma LE do que à possibilidade de ampliar a capacidade do aluno de agir discursivamente no mundo, como sugerem a Proposta Curricular para EJA-LE (Brasil, 2002a) e os PCN-LE (1998).

De acordo com tais documentos, praticar estruturas gramaticais ou funções comunicativas de maneira descontextualizada não é a maneira mais adequada de ensinar e aprender LE. Argumentam no sentido de que, por essa abordagem, o aluno não tem a oportunidade de construir uma consciência crítica em relação à linguagem e, conseqüentemente, não aprende a usá-la para desconstruir os significados hegemônicos que contribuem para perpetuar as relações de poder que existem em nossa sociedade.

No entanto, a professora opta por não seguir as orientações encontradas nos documentos oficiais no que diz respeito a usar a língua como um maneira de agir discursivamente no mundo social. Prefere fazer o aluno reconhecer a diferença entre as duas formas de dizer “*boa noite*” em inglês e repetir tais estruturas oralmente. A professora Camila parece ser orientada pela demanda afetiva do contexto local, uma vez que opta por contribuir para elevar a autoestima do aluno (“*eles passam a perceber e conseguem falar, eles se sentem realizados*”).

Nesse sentido, o saber que emerge em sua fala parece se inscrever dentro daquilo que Canagarajah (2005) chama de uma prática baseada no saber localizado, uma vez que esse saber é criado de baixo para cima, a partir de uma análise das necessidades de um grupo de alunos. Contrapõe-se ao saber global quanto à visão de linguagem, embora, como apontado anteriormente neste trabalho, esse saber também esteja presente nos documentos oficiais para os alunos da EJA (Brasil, 2002a, 2002b, 2000). Vale lembrar, como discutido no capítulo teórico, que o saber local somente existe na sua relação com o saber global (Canagarajah, 2005) e que a sua caracterização como local ou como global depende da posição assumida pelo enunciador.

### Excerto 8

Realização Linguística	Conteúdo Temático
<p>(33)PP: Como você vê o seu papel no momento? O seu papel na sala de aula?            (34)Prof<sup>a</sup> Beatriz: Ah, <b>orientando, dando, ajudando, orientando e ajudando</b>. <b>Eu</b> não consigo, <b>eu</b> não sou, <b>eu</b> falo pra <b>eles a gente</b> está <b>aprendendo mutuamente</b>, <b>eu</b> não tô aqui. “<i>Eu sei, o que eu souber vou passar, mas eu sei que vocês sabem, então, passa também pra mim que eu também quero aprender.</i>” <b>Eu</b> puxo deles isso.</p>	<p>Construir o conhecimento de forma coletiva</p>

Analisando esse conteúdo temático, percebe-se que a professora Beatriz parece mostrar que busca abrir espaço em sua sala de aula para que o aluno possa compartilhar a sua compreensão de mundo nos processos de ensino-aprendizagem de LE de modo que um conhecimento comum seja construído a partir da interação social.

Quando ela insere em seu enunciado a sua própria voz, dialogando com seus alunos (“*eu sei que vocês sabem*” e “*eu também quero aprender*”), no meu entender ela indica que na sua perspectiva a aprendizagem do aluno não começa na escola, que a compreensão de mundo de seu aluno é importante para ela e que a aprendizagem ocorre de forma dialética, já que ela própria diz que professor e aluno aprendem mutuamente.

Acredito que a professora Beatriz, ao discutir suas ações pedagógicas com a professora-pesquisadora procura mostrar pelo emprego do verbo “*orientar*” que além de criar espaços para a co-construção coletiva de um conhecimento comum, ela também procura direcionar, incentivar, conduzir o aluno no processo educacional, talvez, para que ele assuma maior responsabilidade no processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, creio que as ações da professora parecem remeter à visão sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem. Conforme apontado no capítulo teórico, nessa visão de ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento se dá por meio da interação social entre professor-aluno e aluno-aluno (Brasil, 1998: 58), ou seja, a construção de um saber comum ocorre por meio das negociações dos sentidos e significados que o professor e o aluno atribuem ao mundo social. Isso nos leva a inferir que, na visão da professora Beatriz, a forma mais apropriada para promover o ensino-aprendizagem de inglês em sua sala de aula parece ser a de criar oportunidades para que o aluno possa compartilhar os seus conhecimentos prévios no processo de construção de novos saberes.

Com base na discussão feita acima, nota-se que as ações da professora parecem apontar para um saber local-global, ou seja, para um saber que é gerado a partir das práticas sociais do professor. Esta interpretação é confirmada por marcas linguísticas no seu enunciado, quando explica alguns dos procedimentos que adota em sala de aula, ou seja, a sua fala explicita a vinculação direta ao seu contexto de ensino-aprendizagem de inglês. Observe-se, por exemplo, o emprego dos pronomes “*eu*”, “*mim*”, mas, principalmente, da expressão “*a gente*”, que indica que ela inclui o aluno no processo de construção de conhecimento; o uso do verbo “*saber*” com sujeitos “*eu*” e “*vocês*”; a modalização pragmática na expressão verbal “*eu quero aprender*”, que nos remetem à

visão sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem. (cf. Brasil, 2002a; 2002b; 1998)

Tendo apresentado os saberes locais-globais das professoras de inglês iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação*, passo, agora a analisar os saberes locais-globais das professoras de inglês egressas do referido curso.

### 3.2 As professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*

Esta seção encontra-se subdividida, tal como a anterior, em três partes: (a) sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional; (b) planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos; e (c) ações pedagógicas.

#### (a) Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional

Partindo da análise das escolhas lexicais das professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*, apresento no quadro abaixo os conteúdos temáticos que emergiram dos dados quanto aos sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional.

#### Quadro 10: Tópico 1 – Sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional na perspectiva das professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*

Conteúdos Temáticos
01. Ensinar uma LE é oferecer ferramentas para atender às necessidades específicas dos alunos
02. A aprendizagem de inglês instrumentaliza o aluno na construção de significados em situações que fazem parte de seu cotidiano
03. O aluno teria que aprender inglês para o seu desenvolvimento integral

Passo, agora, para a análise dos conteúdos temáticos apresentados no quadro acima e revelados pelas escolhas lexicais conforme os excertos abaixo.

#### Excerto 9

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(1)PP: O que é ensinar uma língua estrangeira para você? (2) Prof <sup>a</sup> Thaís: O que é ensinar uma língua estrangeira? Pensando no <u>meu</u> contexto, no caso, assim, vou pensar <u>no caso da escola pública</u> né? Seria <u>capacitar o aluno para utilizar na vida dele esta língua estrangeira</u> , no caso <u>partindo da minha situação</u> <u>eu</u> vejo que o aluno vai utilizar não para uma	Ensinar uma LE é oferecer ferramentas para atender às necessidades

comunicação efetiva, <b>ele vai usar para ler, para o trabalho</b> , ele vai usar nesse sentido. Pra <b>mim</b> seria <b>oferecer ferramentas pra que esse aluno utilize essa língua de forma funcional</b> , vamos dizer assim, <b>pensando no meu contexto, no contexto que eu vivo, no contexto que ele vivem</b> .	específicas dos alunos
--	------------------------

### Excerto 10

Realização Lingüística	Conteúdo Temático
(9)PP: Então você acha que, com o que ele vai aprender, ele pode fazer alguma coisa profissionalmente? (10)Profª Helena: Também. Ah, também, acho que <b>pessoal</b> pra ele, ele aprende é sei lá <b>as coisas que eles têm no dia-a-dia, música, vídeo game</b> , tal. Isso <b>eu</b> acho que, talvez, <b>ajude um pouquinho a entender algumas coisas que eles estejam acostumados a ter contato</b> né, não sei, e talvez profissionalmente, mais pra frente um pouco, não sei.	A aprendizagem de inglês instrumentaliza o aluno na construção de significados em situações que fazem parte de seu cotidiano

Nota-se que, tanto para a professora Thaís quanto para a professora Helena, a aprendizagem de LE parece ter por finalidade instrumentalizar o aluno na construção de sentidos e significados em situações que fazem parte de seu cotidiano.

Observa-se que as respostas dadas pelas professoras apresentam pontos em comum com as orientações trazidas pelos documentos oficiais, indicando que os discursos locais incorporam elementos dos discursos globais de maneira seletiva e até superficial para atender às necessidades e aos interesses de um contexto específico (Appadurai, 1996 apud Canagarajah, 2005: 9). Assim, como discutido no capítulo teórico, mesmo quando não há marcas explícitas nas práticas discursivas dos professores que remetam ao que é informado pela teoria, estas sempre são hibridizadas, ou seja, sempre há elementos do global e do local nos enunciados dos professores quando estes discutem suas práticas pedagógicas (cf. Kumaravadivelu, 2003: 20).

Nota-se também que a resposta dada pela professora Thaís é decorrente do conhecimento que ela tem do seu contexto local, conforme pode ser observado em: *“pensando no meu contexto, no caso, assim, vou pensar no caso da escola pública”*, *“no caso partindo da minha situação”*, *“pensando no meu contexto, no contexto que eu vivo, no contexto que ele vivem”*. Isso significa que o conteúdo temático levantado a partir de suas escolhas lexicais aproxima-se mais de um saber local-global. Primeiro, porque a professora parte do conhecimento que ela tem de seu contexto para dizer que **ensinar uma LE é oferecer ferramentas para atender às necessidades específicas dos alunos**. Segundo, porque se responsabiliza pelo seu enunciado, como se vê pelo reiterado uso dos pronomes pessoais e possessivos sublinhados no excerto 11. Finalmente, porque sua fala traz embutida sentidos que ela atribui ao papel do inglês dentro do contexto da escola pública, combinados com os significados encontrados nos

documentos oficiais.

### Excerto 11

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(03) <b>PP</b> : Porque o aluno da escola pública precisa aprender inglês, na sua opinião? (04) <b>Profª Thaís</b> : Na <u>minha</u> concepção ele <b>teria</b> que aprender, por exemplo, pro <b>enriquecimento próprio</b> , por exemplo, <b>pra desenvolver seu conhecimento, a sua formação</b> , mas <b>partindo do que eles</b> demonstram pra <u>min</u> , eles vêm apenas a função de utilizar, por exemplo, para o mercado de trabalho, utilizar nessas situações, eles não demonstram o interesse em utilizar o inglês sei lá pra ... como <u>eu</u> diria como realização pessoal, por exemplo, com o objetivo de viajar, de ter contato com pessoas que falem o idioma. O objetivo deles é basicamente, quando eles demonstram algum objetivo, é pro mercado de trabalho.	O aluno teria que aprender inglês para a o seu desenvolvimento integral

No excerto 11 a professora demonstra que, do seu ponto de vista, o inglês deveria contribuir para a formação do aluno como um todo; no entanto, com base no conhecimento que ela tem do seu contexto local, ela percebe que o único interesse do aluno em aprender inglês, quando ele ainda tem, é o de se preparar para o mercado de trabalho. Ou seja, os sentidos que a professora atribui ao inglês divergem dos significados cristalizados pelos discursos do mundo globalizado e aceitos como verdadeiros pelos alunos, mas se aproximam dos significados encontrados nos documentos oficiais (São Paulo, 2008; Brasil, 2002a, 2000, 1998) quanto à função social da LE dentro do contexto escolar.

Ao empregar os pronomes pessoais e possessivos sublinhados no excerto 11, a professora deixa marcas de sua subjetividade, indicando que ela se responsabiliza por dizer que **o aluno teria que aprender inglês para a o seu desenvolvimento integral**.

Sob essa perspectiva, creio que o saber mobilizado pela professora parece trazer à tona um saber local-global, porque a professora se apropria dos significados encontrados nos documentos oficiais quanto ao papel da LE na formação de seu aluno, porém em seus próprios termos, atribuindo, assim, a esses significados sociais, sentidos pessoais. Dito de outra maneira, os sentidos atribuídos pela professora ao inglês são construídos com base na articulação do global com o local, caracterizando, pois, um discurso hibridizado que revela um saber local-global. Vale lembrar, conforme discutido no capítulo teórico, que o saber gerado pelo professor por meio de suas práticas sociais é construído e reconstruído continuamente mediante um processo de negociação com os discursos dominantes (Canagarajah, 2005: 13).

Nota-se que o tipo de discurso utilizado pela professora Helena no turno 10 (Excerto 10), acentua a sua proximidade com seu enunciado (Bronckart, 1997/1999), como se vê pelo uso do pronome “*eu*” e do verbo “*acho*”, ou seja, a professora revela que a tomada de decisão de ter como objetivo ensinar inglês de modo a oferecer instrumentos necessários para que o aluno possa ter acesso às informações que circulam em inglês pelo mundo (“*as coisas que tem no dia-a-dia, música, video game*”) é de sua própria responsabilidade.

Cabe frisar, como apontado no capítulo teórico, que os PCN-LE (Brasil, 1998) salientam a importância de oferecer ferramentas ao aluno de modo que ele utilize uma LE como instrumento de comunicação escrita. No entanto, aqui se pode perceber que a professora parece considerar relevante que o aluno também tenha oportunidade de desenvolver a compreensão oral, para que ele possa entender as letras das músicas que ele escuta.

Passo agora a analisar os saberes locais-globais das professoras egressas quanto ao planejamento e à seleção de conteúdos.

### **(b) Planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos**

A partir da análise das escolhas lexicais das professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*, apresento, no quadro a seguir, o conteúdo temático que emergiu dos dados, em relação ao planejamento e à seleção de conteúdos.

#### **Quadro 11 Tópico 2 - Planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos na perspectiva das professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação***

<b>Conteúdos Temáticos</b>
01. O planejamento é feito a partir das necessidades e dos interesses dos alunos

Passo, agora, à análise do conteúdo temático apresentado. Conforme pode ser observado nos excertos 12 e 13, a fala das professoras egressas demonstram que estas partilham da mesma visão em relação ao planejamento.

#### **Excerto 12**

<b>Realização Linguística</b>	<b>Conteúdo Temático</b>
(5)PP: E como você desenvolve o seu planejamento para atingir esses objetivos ?	
(6) Prof <sup>a</sup> Thaís: É, <u>eu</u> procuro partir da realidade, dos <b>interesses</b> que eles	

demonstram, <b>eu não fico só no que eles querem</b> , porque muitas vezes <b>ele demonstram interesses que não condiz com o que eles precisam</b> , então, por exemplo, se você perguntar pro alunos o que eles querem aprender, a resposta é ouvir música em inglês né ou que quer apenas falar e na realidade que a gente tem não dá pra estar trabalhando, por exemplo, só conversação não tem nem condições por causa da quantidade de alunos. Esses problemas que a gente já sabe, mas <u>eu</u> procuro partir de alguma <b>necessidade deles</b> , pra a partir daí estar planejando as <u>minhas</u> aulas.	O planejamento é feito a partir das necessidades e dos interesses dos alunos
--	--

### Excerto 13

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(13)PP: Como que você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos? (14) Prof <sup>a</sup> Helena: É então. É, <u>eu</u> tento sempre quando <u>eu</u> vou preparar as minhas aulas, <u>eu</u> tento pensar assim: “O que <u>eu</u> posso passar para eles? <b>Pra que que <u>eu</u> vou passar isso? Pra que que <u>meu</u> aluno vai usar isso que <u>eu</u> quero passar pra ele?” <u>eu</u> tento fugir assim do que <u>eu</u> fazia antigamente: “<u>eu</u> preciso dar passado, então, <u>eu</u> vou pegar um texto que fale de passado.” <u>Eu</u> já não faço mais isso assim. <u>Eu</u> penso: “<i>Ah, em que situação pode ser interessante pro meu aluno</i>”. Porque <u>eu</u> também levo em consideração se ele vai achar <b>interessante</b> aquilo, se ele vai gostar, por exemplo, <u>eu</u> não pego uma coisa que ele não vai gostar, que não tem nada a ver com ele assim, sei lá, por exemplo, sei lá, os estudos dos macacos, igual tem <u>num livro lá</u>. <u>Eu</u> acho que não vai ter interesse, então, primeiro, <u>eu</u> penso assim que: “<i>Ele vai gostar disso? É interessante pra ele? O que que ele pode usar com isso?</i>” <u>Eu</u> tento começar assim. Aí sim, <u>eu</u> vou desenvolvendo atividades em cima disso.</b>	O planejamento é feito a partir das necessidades e dos interesses dos alunos

Pode-se perceber, pelas escolhas lexicais negritadas, que para fazer a seleção dos conteúdos para ensinar inglês, as professoras Thaís e Helena partem do conhecimento que elas têm da realidade do aluno, das suas necessidades em termos de uso da língua e de assuntos que possam ser interessantes para ele. Em outras palavras, para fazer a seleção dos conteúdos para seus alunos, as professoras parecem levar em consideração o uso que seu aluno pode fazer da LE em seu contexto social imediato.

Conforme já discutido, um dos critérios mencionados pelos documentos oficiais para fazer a seleção dos conteúdos para o ensino de LE é análise das necessidades e interesses do aluno (Brasil, 2002: 76), revelando que parece haver um consenso entre os discursos locais e globais sobre a importância de selecionar conteúdos que sejam relevantes para a formação do aluno, que levem em consideração o seu ponto de vista e o uso que eles fazem da LE em seu contexto social imediato.

Convém observar que as professoras buscam mostrar que assumem a responsabilidade por dizer que o planejamento deve ter como ponto de partida os interesses e necessidades dos alunos, conforme se vê pelo uso dos pronomes pessoais e possessivos sublinhados nos turnos 6 e 14, demonstrando, assim, que a tomada de decisão quanto à seleção de conteúdos é de responsabilidade delas e não de instâncias

superiores.

Nessa perspectiva, acredito que o saber mobilizado pelas professoras parece se aproximar mais de um saber local-global em virtude de ser produzido a partir da junção de significados encontrados nos documentos oficiais e dos sentidos atribuídos por cada uma delas no momento da elaboração do planejamento para um contexto específico.

Retomando a discussão feita no capítulo teórico, os sentidos apresentam características semelhantes às do saber local, em virtude do seu caráter subjetivo: por serem provenientes do conhecimento cotidiano; enquanto que os significados são pautados em generalizações aceitas socialmente por outras instâncias, no caso pelas orientações encontradas nos documentos oficiais e, por isso, representam o saber global.

Percebe-se por meio das reflexões da professora Helena (*“Ele vai gostar disso? É interessante pra ele? O que que ele pode usar com isso?”*) que para fazer a seleção dos conteúdos de inglês, ela também parte das necessidades e dos interesses do aluno para desenvolver seu planejamento.

Cabe destacar que a professora Helena deixa claro que mudou a sua prática quanto ao modo de selecionar conteúdos, porque percebeu que nem todos os assuntos encontrados no livro didático podem ser interessantes para seu aluno (*“eu não pego uma coisa que ele não vai gostar, que não tem nada a ver com ele assim, sei lá, por exemplo, sei lá, os estudos dos macacos, igual tem num livro lá”*). No meu entender, isso significa que a professora adquiriu mais autonomia para decidir o que ensinar para o aluno a partir do desenvolvimento de uma prática reflexiva, que valoriza o contexto local. Ou seja, a professora Helena parece estar caminhando em direção a uma prática do saber localizado (Canagarajah, 2005), visto que ela não está mais aceitando passivamente conteúdos que lhe são impostos por livros didáticos.

Nota-se, ainda, que hoje a professora não toma como ponto de partida o conhecimento sistêmico para desenvolver seu planejamento como se vê em (*“eu tento fugir assim do que eu fazia antigamente: eu preciso dar passado, então, eu vou pegar um texto que fale de passado. Eu já não faço mais isso”*). Dito de outra forma, a professora mobiliza os seus saberes locais para desenvolver um planejamento que já não é mais pautado em uma visão estruturalista da linguagem que coloca em primeiro plano o sistema linguístico, como ela fazia no passado.

A seguir, analiso os saberes locais das professoras quanto às suas ações pedagógicas.

### (c) Ações pedagógicas

#### Quadro 12: Tópico 3 – Ações pedagógicas das professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*

Conteúdos Temáticos
01. Substituir um texto muito extenso por um mais simples para que o aluno consiga realizar as atividades propostas
02. O agir da professora é desenvolvido a partir da reflexão <i>na</i> e <i>sobre</i> a ação

Passo, agora, à análise dos conteúdos temáticos apresentados no quadro acima.

#### Excerto 14

(31)PP: Você modifica sua prática em função das dificuldades apresentadas pelos alunos? (32) Prof <sup>a</sup> Thaís: Sim, com certeza. De repente <u>eu</u> preparei alguma atividade e <u>vi</u> que não fez sentido pro aluno, não ficou muito claro, <u>eu</u> vou lá reformular ou de repente o resultado não é o esperado, o que <u>eu</u> esperava não foi bem o que aconteceu, então sempre procurando. (33)PP: Você se lembra de algum exemplo? (34)Prof <sup>a</sup> Thaís: Exemplos. Sim. <u>Vou</u> utilizar um exemplo até recente também, por exemplo, <u>eu</u> estava trabalhando com o material da 8 <sup>a</sup> série que tinha uma biografia que eles <u>tinham que</u> ler, só que <b>o texto, era um artigo muito extenso</b> , apresentei para eles inicialmente e eles não conseguiram porque o texto era de uma certa complexidade. Então até por sugestão de colegas que <u>eu</u> estava conversando, houve a proposta de se usar um <b>texto simplificado</b> e <u>eu</u> <b>substitui o texto inicial por um outro mais simples</b> e foi mais fácil pro aluno, percebi que foi mais fácil para os alunos conseguirem desenvolverem as atividades propostas.	Substituir um texto muito extenso por um mais simples para que o aluno consiga realizar as atividades propostas
--	---

Pode-se perceber claramente que o conteúdo temático levantado a partir das escolhas lexicais negritadas no excerto 14 se inscreve em um saber que Canagarajah (2005) denomina de local, mas que, neste trabalho, optamos por chamar de local-global porque ele é construído a partir da negociação do global com o local. Deve-se destacar que, para o autor, o saber local emerge da prática, do processo de negociação com o global e está constantemente se modificando para atender às necessidades e aos interesses de um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

O uso reiterado dos pronomes pessoais acentua a proximidade da professora com seu enunciado (Bronckart, 1997/1999) indicando que esta se responsabiliza por dizer que **substituir um texto muito extenso por um mais simples para que o aluno consiga realizar as atividades propostas** foi uma decisão tomada por ela após discutir o problema que ela estava enfrentando com seus pares.

## Excerto 15

Realização Linguística	Conteúdo Temático
(24) PP: Que tipo de atividade você desenvolve em sala de aula com eles? (25) H: Então <u>eu</u> levo esse conteúdo e ai eles estão normalmente sentados em duplas e a partir disso <u>eu</u> tento desenvolver o conteúdo. Antes de iniciar o conteúdo, <b>conversar com eles sobre o assunto, ir perguntando</b> , até chegar no conteúdo e aí <u>a gente</u> vai desenvolvendo com atividades, dependendo conforme <u>eu</u> desenvolvi, sei lá, ponto principal, se for um texto, por exemplo, o assunto principal, do que eles acham que trata esse texto e assim <u>eu</u> vou. (28) PP: E tem intervenções suas? (29) H: Às vezes sim, <u>eu</u> <b>questiono</b> , <u>eu</u> <b>pergunto</b> “E aí tá tudo bem? E aí pessoal alguma dificuldade?” E aí se eles têm, <u>eu</u> vou ajudando ali, <u>eu</u> acho que <u>eu</u> “intervenho”? É assim? É né? Dessa forma, assim, me aproximando deles, observando o que eles estão respondendo, aí <u>eu</u> questiono por que ele colocou aquilo, <u>vou</u> fazendo assim. Às vezes, dependendo da atividade que <u>eu</u> propus assim, <u>eu</u> não falo nada, <u>eu</u> espero eles <u>me</u> darem as respostas, depois <u>a gente</u> questiona pra comentar.	Construir coletivamente o conhecimento por meio da intervenção do professor

Analisando esse conteúdo temático, percebe-se, a partir das escolhas lexicais negritadas, que a professora Helena busca privilegiar a construção compartilhada de conhecimento em sala de aula, conforme sugerido pelos documentos oficiais (Brasil, 2002a, 1998), evidenciando, assim, que suas ações pedagógicas parecem estar pautadas na visão sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem subjacente a tais documentos.

Ao interagir com seus alunos, a professora demonstra assumir o papel de mediadora do conhecimento, proporcionando-lhes a oportunidade de compartilharem seus conhecimentos prévios sobre o tema a ser abordado em sala de aula.

Nota-se pelo uso reiterado dos pronomes pessoais sublinhados nos turnos 25 e 29 que a professora assume a responsabilidade pelo conteúdo temático que foi levantado, demonstrando que a natureza do seu conhecimento é local-global.

### 3.3. Cotejamento dos saberes locais-globais das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*

Nesta seção, busco cotejar os saberes das professoras iniciantes e egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*, a fim de observar como o curso em questão contribuiu para que as professoras egressas adquirissem maior autonomia na articulação entre saberes locais e globais, no sentido de promover o ensino-aprendizagem de inglês em contextos específicos. Para tanto, apresento a seguir os quadros-resumos que emergiram a partir dos conteúdos temáticos das co-participantes deste estudo quanto a: (a) sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês dentro do contexto educacional;

(b) planejamento e critérios utilizados para a seleção de conteúdos; e (c) ações pedagógicas.

**Quadro 13 – Resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês dentro do contexto educacional na perspectiva das professoras iniciantes e egressas do curso *Reflexão sobre a Ação***

Professoras iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i>	Professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i>
Ensinar inglês é tentar passar a própria experiência	Ensinar uma LE é oferecer ferramentas para atender às necessidades específicas dos alunos
Aprender inglês é um diferencial no mercado de trabalho e na vida social	

Quanto aos conteúdos temáticos levantados sobre os sentidos, significados e finalidades de ensinar e aprender inglês no contexto educacional, pude observar que as professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação* parecem acreditar que o inglês serve como um fator de diferenciação no mercado de trabalho e na vida pessoal. Já as professoras egressas de tal curso parecem ver o inglês como um instrumento que auxilia o aluno na construção de sentidos e significados em situações cotidianas.

**Quadro 14 – Resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre o planejamento e sobre os critérios utilizados para a seleção de conteúdos na perspectiva das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso *Reflexão sobre a Ação***

Professoras iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i>	Professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i>
O planejamento vigente não é seguido	O planejamento é feito a partir das necessidades e dos interesses dos alunos
O planejamento é uma imposição	
O planejamento parte das necessidades dos alunos	
O planejamento é um processo	
O planejamento é feito a partir da tabulação informal de um questionário	

Com relação ao planejamento e aos critérios utilizados para a seleção de conteúdos, pude observar que os conteúdos temáticos que emergiram a partir das escolhas lexicais das professoras iniciantes revelaram a tensão entre o local e o global, porque estas parecem não se sentirem co-responsáveis pela elaboração de tal documento. Por isso, optam por tomar as suas próprias decisões com base no conhecimento que elas têm sobre seus contextos locais de atuação para promover o ensino-aprendizagem de inglês. Por outro lado, no entanto, percebe-se que estas também

veem o planejamento como um instrumento que auxilia o trabalho do professor.

Os conteúdos temáticos levantados a partir das escolhas lexicais das professoras egressas do curso *Reflexão sobre a ação*, por sua vez, revelaram que para fazer o planejamento estas partem dos interesses e das necessidades de seus alunos. Ou seja, os critérios utilizados pelas professoras egressas para selecionar conteúdos para suas turmas emergem do conhecimento que elas têm de seus contextos locais.

**Quadro 15 – Resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre as ações pedagógicas das professoras de inglês iniciantes e egressas do curso *Reflexão sobre a Ação***

<b>Professoras iniciantes do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i></b>	<b>Professoras egressas do curso <i>Reflexão sobre a Ação</i></b>
Mostrar ao aluno que ele é capaz de repetir oralmente estruturas em inglês para que ele se sinta realizado	Substituir um texto muito extenso por um mais simples para que o aluno consiga realizar as atividades propostas
Construir o conhecimento de forma coletiva	Construir coletivamente o conhecimento por meio da intervenção do professor

No tocante às ações pedagógicas, pode observar que tanto as professoras iniciantes quanto às egressas do curso *Reflexão sobre a Ação* buscam valorizar o conhecimento construído e reconstruído a partir da prática docente. No entanto, as professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação* deixam mais evidente que suas decisões decorrem do conhecimento que estas têm do contexto local.

## REFLEXÕES FINAIS

(...) não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos:  
há homens que em comunhão, buscam saber mais.  
(Paulo Freire, 1970/2007: 93)

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar os saberes locais-globais de duas professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação* e de duas professoras egressas do curso em foco, com o propósito de observar como tais professoras dialogam com teorias globais para promover o ensino-aprendizagem de inglês para contextos específicos.

Apoiando-me nos conteúdos temáticos, na responsabilização enunciativa e na análise dos modalizadores deônticos (Bronckart, 1997/1999), pude verificar que os saberes mobilizados pelas professoras iniciantes do curso *Reflexão sobre a Ação* ora parecem se aproximar mais de um saber local-global, indicando que a prática pedagógica não parece ser um local de mera aplicação de teorias globais, ora parecem se aproximar mais de um saber global, indicando que a sala de aula é um local de aplicação de práticas cristalizadas que se apoiam em uma visão mais tradicional de ensino-aprendizagem e de linguagem.

Com relação aos saberes mobilizados pelas professoras egressas do curso *Reflexão sobre a Ação*, pude observar que estes parecem se aproximar mais de um saber local-global, indicando que tal curso contribuiu de maneira significativa no desenvolvimento profissional das professoras, conscientizando-as de que o professor deve analisar de forma crítica suas ações, apoiar-se nos construtos teóricos e na sua experiência prática para promover o ensino-aprendizagem de inglês para seus contextos locais.

A realização deste trabalho levou-me a repensar as relações entre a teoria e a prática e a desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva sobre minhas ações.

Conforme dito na introdução deste trabalho, acreditava que a prática era apenas um local de aplicação de técnicas de ensino criadas por especialistas e transmitidas nos diversos treinamentos para professores. Depois compreendi que não havia fórmulas mágicas para ensinar inglês para alunos concretos, porque é necessário levar em conta as especificidades de cada comunidade, de cada escola e, de cada turma de alunos. A

partir daí, conscientizei-me de que precisava de mais embasamento teórico para caminhar em direção a um processo de desenvolvimento da minha autonomia profissional de modo que pudesse aprender a negociar com as teorias globais para propor ações pedagógicas que atendessem às necessidades e aos interesses de um contexto específico.

Hoje, sinto que estou mais bem preparada para tomar decisões conscientes a respeito da minha prática pedagógica. Isso não significa, no entanto, que tenha encontrado soluções para ensinar inglês para meus alunos porque a cada situação nova terei que desconstruir as práticas do passado e reconstruir novas práticas que possam se adequar àquela situação específica.

Quanto ao desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva, gostaria de comentar que hoje percebo que sempre busquei refletir *na* e *sobre* a ação ao longo de minha carreira como professora de inglês, mesmo sem ter conhecimento de tais construtos teóricos. Porém, nunca cheguei a pensar que minhas práticas discursivas pudessem ter algum efeito na vida de meus alunos porque, para mim, a linguagem era um meio neutro de comunicação e não uma prática social.

Por essa razão, resisti bastante a mudar minha concepção de linguagem durante o curso de mestrado. Afinal, durante dez anos, o foco das minhas aulas tinha sido o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, já que, como mencionado na introdução desta pesquisa, trabalhava em um instituto de idiomas que adotava a Abordagem Comunicativa para promover o ensino-aprendizagem de inglês.

Ter consciência de que é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como um sujeito sócio-histórico-cultural e que também é *na* e *pela* linguagem que ele pode contribuir para manter ou transformar as relações de poder existentes em nossa sociedade, instiga-me a prosseguir meus estudos, em geral, e mais especificamente sobre a linguagem. Este novo saber construído me instiga também a investigar, de maneira mais pontual, as minhas ações em sala de aula.

Enfrentei muitos desafios na realização deste estudo por causa da minha pouca convivência com o trabalho científico: da concepção do meu pré-projeto de mestrado até a fase de análise dos dados. Mas, com muita persistência e determinação, fui trilhando meu caminho, enveredando-me por um mundo muito distante do meu, com o propósito de me transformar em uma professora-pesquisadora. O primeiro passo foi dado. Pretendo, futuramente, implementar uma pesquisa-ação em minha sala de aula para observar quais são as questões recorrentes que merecem ser investigadas.

Quanto às possíveis contribuições que este estudo trouxe para a área de LA, voltada para a linha de Linguagem e Educação, percebo que houve a possibilidade de construir conhecimento de caráter híbrido, a partir das perspectivas e interesses daqueles que vivem as práticas sociais, conforme sugerido por Moita Lopes (2006b). Isso porque, ao ter me debruçado sobre a linguagem das professoras de inglês e sobre seus saberes locais-globais por meio de uma pesquisa interpretativista, enquanto dialogava com a psicologia e com os estudos pós-coloniais, consegui estabelecer uma relação entre teoria e prática de ensino-aprendizagem de inglês.

Percebo, também, que este estudo pode ter reafirmado a importância do curso *Reflexão sobre a Ação* no processo de transformação das suas professoras-alunas. Conforme pode ser observado no depoimento dado pela professora Helena durante a entrevista que realizei com a mesma:

*“Que você tem que pensar, refletir na e sobre sua ação. Se aquilo é importante? Está fazendo diferença pro seu aluno? Por que eu tento passar isso? Como que eu tenho que passar? Pra quando eu tenho que passar? Por quê? Tudo isso. É o que a gente falou muito na aula de hoje. É a angústia constante, a aflição. Não que resolveu meus problemas não, mas com certeza me direcionou, me ajuda, assim. Dá a impressão, a princípio, que trouxe mais problema pra minha vida né, porque até então tudo estava bom né. Depois, mas assim, eu gostei muito. Eu acho que foi maravilhoso, eu ter feito e ter mexido comigo dessa forma comigo. Acho que aprendi muita coisa, a questão da reflexão, que eu acho que eu não tinha. Não tinha essa noção. Eu achava que tinha que dar aula, ponto e acabou. Acabou minha aula, tinha que ir embora e pronto. Eu achava que era isso, hoje eu já não penso mais isso”*

Vale a pena lembrar, como explicitado no capítulo de Metodologia, que no entender da professora Thaís, o curso em foco também contribuiu de maneira significativa para o seu crescimento profissional, mas para haver mudanças efetivas na escola, ela acredita que é necessário um trabalho coletivo. Ela sugere ações mais amplas, quando afirma que um professor não é capaz de transformar as práticas cristalizadas que estão arraigadas no sistema educacional em geral.

Espero que esta pesquisa possa incentivar novos estudos sobre os saberes locais-globais de professores de línguas, de modo a valorizar o conhecimento que estes

constroem e reconstroem em um processo sem fim, bem como a auxiliá-los no seu caminhar em direção a uma prática do saber localizado, em que teoria e prática se encontrem e se complementem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. S. de. *Linguística aplicada: da origem à maturidade e a relevância da mesma para o acadêmico de Letras*. 2006. Disponível em <<http://www.peli.uem.br/artigoalunodebora.htm>>. Acesso em 02 jan. 2008.

AGUIAR, W. M. J. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

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.

BRASIL. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Língua Estrangeira: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série, vol. 2*. Brasília: MEC/SEF: 2002a.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Introdução: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série, vol. 1*. Brasília: MEC/SEF: 2002b.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. 2000.

\_\_\_\_\_. *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: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 03 nov. 2008.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

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

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNICAMP, nº.7, 1986, p. 5-12.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem & Ensino*, vol. 8, nº. 1, 2005, p. 101-122.

\_\_\_\_\_. (2003) Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Afinal, o que é linguística aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e à distância: Respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.

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.

COLE, M.; SCRIBNER, S. (197-). Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*, 1989, p. 1-16.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press, 1988.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, vol.12, nº1, p. 5-15, janeiro/abril 2008. Disponível em <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_educacao/vol12n1/005a015\\_art01\\_coutinho%5Brev\\_ok%5D.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho%5Brev_ok%5D.pdf)>. Acesso em 11 out. 2008.

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.

\_\_\_\_\_. *A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

DAMIANOVIC, M. C. C. de C. L. O linguista aplicado. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 8, nº. 2, 2005, p. 181-196.

\_\_\_\_\_. *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.

DAMIANOVIC, M. C.; PENNA, L.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G.

(orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 109-130.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

DUARTE, V. L. C. Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 37-53.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a aprender*. Experienciar, Refletir e Transformar: um processo sem fim. Tese de doutorado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

ESTEFOGO F. *Atividades de planejar: espaços de formação e atuação crítica*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In. MOITA LOPES, L. P da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editorial Parábola, 2006, p. 45-65.

FREITAS, A. C. O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In: FREITAS, A.C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003, vol. 1, p. 97-108.

FUGA, V. P. "*Eu não sabia...*": um estudo sobre a tomada de consciência. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Supervision in action. England: Open University Press, 1987.

HOLMES, J. L. What's my methodology? *the ESPEcialist*, 21, 2, 2000, p. 127-146.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z. de.; CELANI, M. A. A. (orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 25-36.

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.

\_\_\_\_\_. *Beyonds methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editorial Parábola, 2006, p.191-213.

MARCUSCHI, L. A. (1986) *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

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.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. \_\_\_\_\_. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-107.

\_\_\_\_\_. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005. Não publicado

\_\_\_\_\_. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e O Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

\_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.* vol. 15, nº. Especial, 1999, p. 419-435.

\_\_\_\_\_. (1996a). *Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, vol. 5, p. 3-14, 1996b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* 1994. vol. 10, n.º. 2, p. 329-338.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MYERS, M. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. *MISQ Discovery*, 2 Disponível em <[http://www.misq.org/discovery/MISQD\\_isworld/](http://www.misq.org/discovery/MISQD_isworld/)>. Acesso em 18 set. 2008).

NOGUEIRA, A. P. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

NUNES, J.A. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In: SANTOS, B. de S (org.). *As globalizações e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 301-344.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

OZELLA, S. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 7-13.

PASQUALE, R. *Avaliação de unidades de ensino produzidas por professores do curso "Reflexão sobre a ação"*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editorial Parábola, 2006, p. 67-84.

\_\_\_\_\_. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução: Denise Bertóli Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

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.

\_\_\_\_\_. O porquê de sintaxe no currículo de Letras. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Ensino de línguas*. São Paulo: Educ, 1984, p. 55-69.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editorial Parábola, 2006, p. 109-128.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. *Pesquisando... guia de pesquisa para*

*programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 1999.

ROBERTSON, R. *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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.

ROSA, S. S. da. *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez, 2002

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editorial Parábola, 2006, p. 253-276.

SANTIAGO, C. A. B. *Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SANTOS, B. de S. Linha de Horizonte. In: \_\_\_\_\_. (org.) *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

\_\_\_\_\_. (1987). *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 13-59.

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

SÃO PAULO; BRASIL. Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento. 3ª edição. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo/Brasília: MEC, 2001.

SCHÖN, D. (1998) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editorial Parábola, 2006, p. 169-190.

SILVA, C. R. da. *Um caminho para a constituição do professor de inglês como agente crítico: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

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.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONETTI, A. C. S. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

TORRES, R. P. S. da S. B. *O desafio da construção de valores no ensino-aprendizagem da língua inglesa*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

\_\_\_\_\_. (1930). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. United Kingdom: Cambridge Language Teaching Library – University Press. 1997.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado(a) colega,

O presente questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP sobre a formação contínua dos professores-alunos do curso *Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* (doravante *Reflexão sobre a ação*). Não se trata de uma avaliação dos professores respondentes e suas identidades permanecerão em completo sigilo na condução e divulgação do trabalho.

Desde já agradeço sua colaboração.

Patrícia Urvinis

---

### QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Telefone(s) para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

1. Qual a sua idade?

\_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3. Formação acadêmica:

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4. Formação complementar:

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5. Cursos de inglês:

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nível: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nível: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

6. Qual o seu tempo de atuação como professor(a) de língua inglesa?

\_\_\_\_\_

7. Atua também como professor(a) de língua portuguesa?

( ) sim ( ) não

8. Qual a sua situação funcional nesta escola?

- ( ) professor(a) efetivo(a) de língua inglesa
- ( ) professor(a) efetivo(a) de língua portuguesa
- ( ) professor(a) efetivo(a) de língua inglesa e de língua portuguesa
- ( ) OFA
- ( ) eventual

9. Em que tipo de escola(s) você já trabalhou?

- ( ) escolas públicas estaduais ( ) escolas técnicas
- ( ) escolas públicas municipais ( ) supletivos

escolas particulares

institutos de idiomas

10. Qual a sua atuação docente no momento?

escolas públicas estaduais

escolas técnicas

escolas públicas municipais

supletivos

escolas particulares

institutos de idiomas

11. Há quanto tempo está trabalhando na escola pública em que conduzirá a pesquisa-ação durante o curso *Reflexão sobre a ação*?

---

12. Por que decidiu fazer o curso *Reflexão sobre a ação*. Dê exemplos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

13. Quais são/eram suas expectativas em relação ao curso *Reflexão sobre a ação*?

sim

não

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO II – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

01. O que significa ensinar uma língua estrangeira para você?
02. Por que o aluno da escola pública precisa aprender inglês?
03. Como você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos?
04. Como os alunos realizam as atividades que você propõe?
05. Qual o papel do aluno durante as aulas?
06. Qual é a atividade que você mais gosta de realizar em sala de aula? Por quê?
07. Como você acha que seu aluno aprende inglês?
08. De que maneira suas ações em sala de aula contribuem para isso?
09. Quais as características de um bom professor de inglês?
10. E quais são as características de um bom aluno?
11. Quais as dificuldades que interferem na prática em sala de aula e comprometem o seu objetivo de ensino?
12. O que você faz para ajudar os alunos que não conseguem acompanhar suas aulas?
13. Você modifica sua prática em função das dificuldades apresentadas por seus alunos?
14. O que você faz para verificar se seus alunos aprenderam o que você ensinou?
15. Antes da Proposta Curricular deste ano para o Ensino Fundamental e Médio, quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para as suas turmas?
16. Quais os conteúdos que você priorizava?
17. Em que medida você acha que esses conteúdos contribuíram para a formação do seu aluno?
18. Como que você vê a Proposta Curricular deste ano para o Ensino Fundamental e Médio de Língua Estrangeira Moderna?

### ANEXO III – ENTREVISTA DA PROFESSORA CAMILA – 18 minutos

(1)**PP:** O que significa ensinar uma língua estrangeira para você?

(2)**Profa. Camila:** Bom, pra mim, eu tomo exemplo minha própria experiência. Pra mim é conhecimento não só cultural, como profissional, mas é um crescimento pessoal. Então, eu tento passar isso pras pessoas que em si que me perguntam a respeito do que é o inglês e pra que eu posso utilizar. Então, eu pego a minha própria experiência do que foi pra mim do que é pra mim, tento por isso pra eles.

(3)**PP:** Por que que o aluno da escola pública precisa aprender inglês?

(4)**Profa. Camila:** Então, exatamente por isso. Eu costumo falar pra eles que: “Ah!” Eles perguntam: “Ah, *teacher*, como que você sabe inglês tão bem quando você fala?” “Gente, eu sempre fui aluna de escola pública.” Então, o idioma, no meu caso, foi abrir portas pra muitas coisas, melhorar as minhas expectativas, saber que é possível, saber que eu posso através do idioma, do ensino de idioma ter uma casa, comprar um carro, viajar, é não ter limites pra entender muitas coisas. Isso é importante.

(5)**PP:** Como você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos?

(6)**Profa. Camila:** Então, eu costumo, assim, não ter muito planejamento não. Eu, no primeiro dia de aula costumo me apresentar, costumo sentir a turma. Aí, tem as normas de convivência que é imposta pela nossa coordenação. O que pode, o que não pode. Costumo falar a respeito dos objetivos da língua inglesa nesse aspecto. Então, nem sempre o que é convencionado eu ensino em sala de aula. “Por exemplo, no primeiro ano tem que aprender *simple past*. Se eu julgo que não é o momento, aquele momento, eu não vou seguir o planejamento, vou tentar sentir a turma, trabalhar uma música, trabalhar um *warm-up*, trabalhar um projeto, uma feira de intercâmbio e assim por diante.

(7)**PP:** Como que os alunos realizam essas atividades que você propõe?

(8)**Profa. Camila:** Então, a resistência a gente tem, porque tem o fator indisciplina, né, então, você vai ter meio que tentar alcançar. Às vezes, é muita pretensão. “Ah, eu vou alcançar o aluno.” Porque, o que, o que, a gente tem que levar em consideração muitas vezes, apesar de não ser psicóloga: a formação dele, a família, a estrutura, os problemas que ele passa, se tem problema de depressão ou não, se é problema de comportamento ou não e assim vai. Então, às vezes, nem sempre você tenta alcançar da melhor maneira possível e não tem jeito, eles gostam de nota. Então, a partir do ponto que você coloca. “Olha vai ter uma pontuação, vocês vão ganhar, é uma avaliação, é um trabalho, vai ajudar no bimestre.” Coisa do gênero, eles acabam fazendo. Depois descobre que nem é tanto pela questão da nota, mas a princípio, a priori, é por causa da nota.

(9)**PP:** E durante as aulas, o que eles fazem durante as atividades? Qual é o papel deles durante as aulas?

(10)**Profa. Camila:** O papel deles?

(11)**PP:** O que eles fazem durante as atividades?

(12)**Profa. Camila:** Então. “Ah, *teacher*, tô com dúvida, venha aqui.” Aí senta do lado. Explica. “Ah! Entendi.” Porque muitas vezes quando você fala lá na frente pro grupo todo, eles não entendem.

(13)**PP:** É.

(14)**Profa. Camila:** Então, você tem que separar em grupos ou duplas e sentar no lado de cada um, por isso, que é importante, você ter o que? O conteúdo reduzido. Não adianta você querer aplicar uma música, um projeto, uma conscientização. Por quê? Porque é um processo. Então, você trabalha pouco conteúdo, mas trabalha bem trabalhado. Então, é isso que eu tento fazer. Separo eles em grupos, na possibilidade, né,

(INCOMPREENSÍVEL) nos grupos, sento do lado de cada grupo. “Ah, vamos prestar atenção, os quatro, os cinco.” Não deixo que o grupo seja maior. Quatro ou cinco é suficiente! E tento trabalhar dessa forma pra que eles produzam. A partir do ponto que eles entendem ou vejam um objetivo para aquilo, um para quê daquilo, eles vão trabalhar. Porque eu sou assim, se eu não vejo objetivo naquilo, eu não vou aprender. Isso, eu como professora, como forma formadora, então, pra mim, se não tem uma utilidade, eu não aprendo.

(15)PP: Tá. Apesar de você já ter falado, né. Qual é o seu papel durante a realização dessas atividades?

(16)Prof. Camila: Então, é mediador. Não tem como não ser o de mediador. É fazer com que ele “Ah leia aqui o que eu pedi. Leia o enunciado, mos... abre o teu caderno e põe o que, o que é que eu escrevi lá na lousa. Lembra o que eu pedi?” Porque eu ponho em português, não tem jeito. Explicação e objetivo você tem que por. “Ah! é verdade!” “Ah! Sabe que eu não vi?” Então eles acabam chegando a própria conclusão do que é pra ser feito.

(17)PP: Qual que é a atividade que você mais gosta de realizar em sala de aula?

(18)Prof. Camila: Realizar. É a oralidade. Eu gosto de fazer com que eles repitam.

(19)PP: E eles gostam também?

(20)Prof. Camila: Gostam. A partir do momento que eles percebem a forma, que eles entendem... um diálogo, uma coisa simples, que do ponto de vista de quem ensina é muito..., um *greetings*. “Ah, qual é a diferença de *good evening*? Qual a diferença de *good night*?” . Eles passam a perceber e conseguem falar, eles se sentem realizados. Então, pra mim (SILÊNCIO).

(21)PP: Como você acha que seu aluno aprende inglês?

(22)Prof. Camila: Bom. Alguns de formas, assim, mas a forma reflexiva mesmo, tem que fazer com que eles pensem. No caso desse material que a gente comentou anteriormente, né. Muitas vezes eles chegam à conclusão que eles podem, são capazes de entender a informação sem ter que traduzir e saber tudo. Então, a partir do ponto que eles conseguem perceber que eles são capazes, se tornar interessante, né. Tornou interessante, então eles vão embora, não tem (SILÊNCIO)

(23)PP: De que maneira suas ações em sala de aula contribuem para isso?

(24)Prof. Camila: Acho que contribui muito. Eu penso, assim, eu tento ser o mais acessível possível. Eu vejo, assim, a partir do ponto que você tem um certo carinho por aquele professor ou você acha uma pessoa legal, você vai ter um apego maior pela matéria. A partir do ponto que você pega antipatia, um pouquinho da matéria, você pega pelo professor e vice-versa. Já percebi isso. Então, entra um pouquinho, assim, de você ser acessível também, é de você ser flexível. “Ah, o trabalho é para amanhã.” “Tá... não sei o quê. Então o aluno chega. “Ah, *teacher* não deu pra não sei o quê. Então você pode dar um conceito menor, mas você aceitando, você tem o quê? Tem um pouco de flexibilidade. Então tudo isso ajuda.

(25)PP: Você trabalha como mediadora também, né?

(26)Prof. Camila: É. Mediadora.

(27)PP: O que é ser mediadora para você?

(28)Prof. Camila: Então, é possibilitar o acesso do aluno aquele conteúdo, é mais aquele conteúdo. Né, pra mim é isso mesmo, a possibilidade. Você ser só o corrimão. Não é você ser o pedestal. É você saber.

(29)PP: Quais as características de um bom professor de inglês?

(30)Prof. Camila: De inglês? Primeiro, ter segurança com o inglês, parte daí, porque o que eu percebo. Qual é a deficiência? Ou por que se deteriorou tanto a língua inglesa no ensino público? Porque muitas vezes, muito professor, ele, hoje acredito que não,

porque teve o concurso, a maioria dos professores são concursados, teve que passar pela prova específica, então, a gente sabe que existe um pouco mais de conhecimento, mas só que isso é de quê? Cinco ou seis anos para cá. E o antes? A gente já está pegando isso deteriorado desde antes. Então, o que eu percebo é que muitas vezes, o professor de inglês, de línguas do passado, ele não tinha segurança com o, com o conteúdo da língua inglesa com a diferença daquilo. È o tal do verbo *to be* da quinta ao terceiro colegial. Por que isso? Porque o profissional que se propôs a dar aula de inglês não tem o conteúdo de inglês, o forte dele é língua portuguesa.

(31)**PP:** É verdade.

(32)**Profa. Camila:** Então o que acontece. Não tem segurança. “Aí, pelo amor de Deus, ele vai te perguntar como se fala isso.” Tem medo se você não tem segurança a aula fica enfadonha, fica chata e você é: tradução ou verbo *to be*, então eu percebo isso, entendeu?

(33)**PP:** Tem alguma característica que você considera importante?

(34)**Profa. Camila:** Bom, além de conhecimento no idioma, é isso mesmo: a flexibilidade. Como é que eu vou dizer pra você. Problema do salário é problema sim, eu considero problema sim, porque um profissional que trabalha, tá lá, que a gente sabe que é estressante, por mais que você goste, gosta do que está fazendo e se preocupa que o dinheiro não vai dar para pagar a conta de água, acabou na metade do mês ou mesmo no início do mês é preocupante, então o salário também preocupa bastante. Aí você vê o que você quer para você, que nem, no meu caso, eu trabalho em dois, por quê? Porque só o salário de professora não dá, então eu chego pra mim tirar uma aula da manga ou fazer alguma coisa diferente na hora, porque graças a Deus, eu tenho uma pós-graduação, tenho um intercâmbio no exterior, trabalhei em companhia aérea, então eu sempre tive muito convívio com o inglês, então pra mim, pra fazer uma aula diferente na hora pra mim não é um problema, não é um desafio, mas pra muita gente é, então isso eu creio que dificulta.

(35)**PP:** E quais são as características de um bom aluno?

(36)**Profa. Camila:** Bom aluno? Olha, o interessado, mesmo que você não entenda pra que aquilo, talvez, agora. Isso porque eu já fui aluna, pra que eu quero isso, para que vou fazer isso, você vai ver na prática, no mercado de trabalho, na vida, nem sempre na hora que você está embaixo da asa do pai ou da mãe, você vai perceber. Mas o pai e mãe não é eterno.

(37)**PP:** Como você percebe que o aluno é interessado?

(38)**Profa. Camila:** Quando começa a perguntar. “Ah, *teacher*, como é isso.” “Ah, é assim é assado, é assim. E todos os meus alunos que me encontram. “Hi! Hello, *teacher*! Good evening, *teacher*. Ninguém fala “Oi professora, como você está, tudo bem?” Todo mundo, todos eles sabem que eu brinco “Não é professora, é *teacher*, apesar de saber que não é um pronome de tratamento.

(39)**PP:** Sei.

(40)**Profa. Camila:** Mas é para eles desenroscarem e eles acostumarem, então eles me conhecem como *teacher*.

(41)**PP:** Quais as dificuldades que interferem na prática em sala de aula e comprometem o seu objetivo de ensino?

(42)**Profa. Camila:** Falta de estrutura, vamos supor, eu quero dar uma aula de *listening*, mas a tomada não funciona. Eu tenho quarenta e cinco minutos de aula teoricamente falando, mas na prática é menos, eu tenho chamada pra dar conta e o material pra arranjar pra poder conseguir. Então, se eu dou aula de *listening* numa aula, pra eles compreender o alfabeto. “Vamos praticar o alfabeto? Vamos fazer exercício em cima do alfabeto?” “A, B, C.” “Ah, qual que você ouviu?” “Preencha ou risque no balão as

letras que você ouviu, não tem tomada. Se tem, tem que correr atrás da extensão que só Deus sabe onde está.

(43)**PP:** É.

(44)**Profa. Camila:** Então, a falta de estrutura e de material didático é comprometedor mesmo. Sala de vídeo, a gente perdeu a sala de vídeo, porque está tendo uma construção, a sala grande que dava pra reunir os alunos não existe mais, vou reuni-los onde? Se eu quiser dar uma aula com pedacinho de vídeo, música ou alguma coisa, não tem. Isto aí é novo, a falta de estrutura e material pedagógico compromete o bom desenvolvimento de uma aula.

(45)**PP:** E como...

(46)**Profa. Camila:** E tempo.

(47)**PP:** Como você faz para superar todos os problemas de material?

(48)**Profa. Camila:** Então, eu tenho meu próprio rádio, quando não dá, põe pilha, na medida do possível é repetir mesmo o *speaking*, a gente vai ter um torneio lá na sala de soletrando que eu espero “Ah, vai ser o Luciano Huck da sala”. “Vamos dividir em grupos, já dividiram eu dei um mês e meio, vou sortear as palavras, então a gente vai fazendo dessa forma.

(49)**PP:** O que você faz para ajudar os alunos que não conseguem acompanhar suas aulas?

(50)**Profa. Camila:** Tento fazer exercício de reforço. A partir do ponto que sinto um certo interesse. “Ah, porque eu tenho dificuldade.” Isso aconteceu semana retrasada. “Ah, *teacher*, tenho dificuldade.” “Então tá.” Sentei perto da aluna, não é Ensino Médio não. É ensino EJA, pra você ter idéia. Adulto. Adulto, né. Que sabe o que que é, né. Eu falei assim: “Então, naquela matéria que eu dei pra você, que não sei o quê, que não sei o quê, que não sei o quê.” “Ah, eu não tenho.” “Então meu bem, quando você tiver a matéria em dia, eu sento do seu lado e ajudo, porque eu tenho a preocupação de sentar do lado de aluno e ajudar, mas tem que ter um mínimo de interesse.

(51)**PP:** E quando ele tem interesse, você age de que maneira?

(52)**Profa. Camila:** Falo: “Olha, muito bem! Vamos lá começar passo por passo de novo?” Eu meio que dou uma aula particular ali, aula expressa, né, do lado dele, sento do lado, falo: “Olha, lê pra mim, raciocina, o que que está escrito aqui?” “Ah, professora... Ah” “Quando você está bem, você reponde como?” “*I’m fine, thanks.*” “Ah, então o que que você acha que significa *I’m fine thanks?*” “Ah, se eu estou bem, eu estou bem, obrigada”.

(53)**PP:** Você modifica sua prática em função das dificuldades apresentadas por seus alunos?

(54)**Profa. Camila:** Muitas vezes, quantas vezes já não planejei uma aula e dei uma totalmente diferente. Quantas vezes! Não vai funcionar aqui. Porque que funcionou muito bem em uma turma pode perfeitamente nunca funcionar em uma outra.

(55)**PP:** Você se lembra de algum exemplo?

(56)**Profa. Camila:** Ah! Sei lá. Por exemplo, em um 3º ano do EJA. Tenho dois. 3º ano do Ensino Médio. É *greetings*, é apresentação, *introduction*. Em uma aula deu até pra fazer teatrinho. Na outra, eles estão na metade do conteúdo pra formar o diálogo escrito. Quer dizer que funcionou muito bem em uma, mas na outra vou ter que trabalhar muito mais.

(57)**PP:** O que você faz para verificar se seus alunos aprenderam o que você ensinou?

(58)**Profa. Camila:** Bom. É, procuro olhar os cadernos, apesar de não dar nota em caderno e dou atividade com consulta baseada no caderno deles. Isso é uma forma de sondar, obviamente, que você tem que ter um instrumento pra avaliação, mas é uma forma de eu sondar como vai ser desenvolvido se não for legal olhando no caderno eu

vou ter que dar um reforço.

(59)PP: O que você faz quando o aluno não dá a resposta que você espera?

(60)Profª. Camila: Ah, eu vou assim: “Bom, que dá mais?” Pergunto: “Qual é a sua opinião?” “É essa, tudo bem.” “Vamos ver se outros pensam como você. Ai vai indo até. “Tá vendo, realmente, eu tento o mínimo possível constranger o aluno. Sendo assim, que ele perceba: “ Oh, tá vendo, então isso aqui é usado para isso, isso aqui é usado pra aquilo.” Não adianta ficar brava, estressada isso (SILÊNCIO)

(61)PP: Antes da proposta curricular deste ano para o Ensino Fundamental Ensino Médio, quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para as suas turmas?

(62)Profª. Camila: Então, aquilo que eu falei. Procuo muito sentir a turma, até hoje eu procuro não usar muito o que é convencional no planejamento. O planejamento é uma coisa que coloco no papel. A partir do ponto que você trabalha com seres humanos. É a coisa mais imprevisível do universo. Então não adianta você querer aplicar o que você escreve no papel, que tudo aceita, com seres humanos que tem dia que não está bem, tem dia que está cansado, tem dia que chega estressado, tem dia que veio direto do trabalho, tem dia que tá com cólica, tem dia que tá com filho doente, tem dia que brigou com o namorado, então não adianta. Eu tenho que estudar isso, como é que está o humor geral do povo, da turma. Então eu sempre digo assim, eu planejo. Até planejo. Porque é uma imposição, mas dizer que eu vou seguir à risca o que está no planejamento, fica complicado. Nem sempre é possível fazer.

(63)PP: Quais os conteúdos que você priorizava?

(64)Profª. Camila: Conteúdo?

(65)PP: Antes da proposta.

(66)Profª. Camila: Olha, não mudou muito não. Eu procuro ver assim, trabalhar com texto, porque eu sou assim. Quando eu aprendi inglês eu questionava muito isso. “Pra que eu vou usar isso?” “Para que serve? No meu dia-a-dia ou pra minha vida” Não é só gostar da sonoridade, do esquema, não é só isso. Que eu gostava muito ...eu gosto muito de estudar inglês, mas era ver o quanto aquilo seria útil pra mim. Então, eu procuro fazer muito isso mesmo. Que nem, num 3º ano tá, se você tiver que trabalhar um 3º ano o que deveria, assim, o que foi convencional, por exemplo, ele ter *present perfect*, por exemplo, no 3º Ensino Médio. Eles não sabem falar *good morning*, eu vou priorizar o *good morning* até que ele aprendam.

(67)PP: Você disse que os conteúdos não mudaram muito em relação...

(68)Profª. Camila: Ah, sim!

(69)PP: O que você costumava trabalhar antes?

(70)Profª. Camila: É contextualização, perceber, não ficar preso em gramática, não ficar preso em, é que o pessoal, que nem eu te falei, no 3º ano eu trabalhei currículo, porque no 3º ano está com o pé no mercado de trabalho. Muita gente já trabalha. “O que que é um currículo?” “O que é que ele tem que apresentar?” “É uma carta de apresentação?” “É um retrato seu?” Então eu trabalho muito gênero.

(71)PP: Ah tá.

(72)Profª. Camila: Eu trabalho isso. Que nem eu falei, uma feira de intercâmbio, eles saberem o que é um passaporte, eles saberem o que (INCOMPREENSÍVEL).

(73)PP: Em que medida você acha que esses conteúdos contribuíram para a formação do seu aluno?

(74)Profª. Camila: Então, é como falei, como eu trabalho muito mais o 3º ano, a minha preocupação é sempre com o 3º ano e EJA, né? O EJA para poder dar uma valorizada no ego deles mesmo. Trabalhar a auto-estima, porque é muito legal eles aprenderem. Uma pessoa de 50 ou 60 anos. Aprender a falar : “Ah, teacher!”. “Hello!

*How are you?*” Eles se sentem bem. Sentem-se que são felizes, que são capazes. E no 3º ano porque a garotada está com o pé no mercado de trabalho mesmo. Eles acham legal. “Bem que a senhora falou.” “Oh, vamos mandar um currículo para não sei para onde.” E eles já ficam com o currículo. “Aí eu falo: eu vou ser a empresa e vocês vão endereçar tudo isso pra mim. Vamos ver se vocês vão ser selecionados ou não. Então acho que contribui nesse aspecto.

(75)**PP:** Como que você vê a proposta curricular deste ano para o Ensino Fundamental e Médio de Língua Estrangeira Moderna?

(76)**Profa. Camila:** Tá. Você diz a proposta curricular, o planejamento que foi mandado ou esse jornal?

(77)**PP:** O jornalzinho. O jornal.

(78)**Profa. Camila:** Então, a proposta é boa. A idéia é boa, o que eu vejo que está uma dificuldade é a defasagem dos textos. Pros alunos que têm essa defasagem, que sempre reclamam que vêm o verbo *to be* desde a 5ª até o 3º ano. Um texto que tem *present perfect, simple past*, os modais. Pra eles é difícil. Então, não condiz na realidade nesse aspecto, o conteúdo é forte pra turma. Isso não quer dizer que não pode ser trabalhado, mas nesse aspecto, o que eu falei a idéia é muito boa, o material é bom, é nesse aspecto, mas que pra eles é forte demais o conteúdo, eu acredito que seja.

(79)**PP:** Mas além desse conteúdo, você não pode trabalhar o conhecimento de mundo do aluno?

(80)**Profa. Camila:** Então, eu tenho feito muito isso. “Ah, pessoal, vamos vê.” “Ah, não sei o que...” Você tenta captar a atenção de todo mundo. O que é interessante para um grupo não é interessante para o outro. A sala não é homogênea em interesse. Apesar deles terem mesmo sempre a mesma idade. Um quer saber de música, outro quer saber de namorar.

(81)**PP:** Você segue a risca as instruções propostas?

(82)**Profa. Camila:** Nem sempre. Aquilo que eu te falei, eu sinto a turma.

(83)**PP:** Dá um exemplo de uma coisa que você não segue que tem na proposta curricular.

(84)**Profa. Camila:** Na proposta curricular? Por exemplo, o que...o que... o que eu comentei com minha coordenadora na época que a gente está sem até abril. É material de apoio. “Use o dicionário para desenvolver.” Como? Então sou eu que tenho que ser o dicionário deles. Tento forçar o máximo possível fazer eles vasculharem um texto, investigarem um texto, mas eu não tenho material de apoio, eu tenho que me virar. Então, é onde não dá pra para trabalhar. Então, nem sempre da para seguir a ordem.

(85)**PP:** Quais foram as principais mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica após a implementação dessa proposta?

(86)**Profa. Camila:** Então, eu percebi, assim, muito satisfatoriamente que algumas coisas eu já fazia, Então pra mim não foi nem um bicho de sete cabeças. “Ah! Isso aqui eu já fazia. Ah! Não sei que lá, que legal! Ah! Não sei o quê.” Então, nesse aspecto. O interessante é que agora se tem o material pronto. Então é mais fácil, obviamente, porque você não tem que queimar os neurônios pra poder elaborar um negócio. Pra poder (INCOMPREENSÍVEL). A realidade é outra. Você não vai ter metade do seu dia para poder pesquisar tanto material e levar uma coisa assim prontinha ou já assim que uma equipe fez, que especialistas fizeram, né, que já elaborou um jornal, tal, teve apoio, teve material suplementar, ou não, teve ajuda, ou não. Teve todos os sistemas disponíveis: livro, literatura. E a gente não tem. Eu graças a Deus, como eu falei, sou privilegiada, porque não tenho mais onde colocar material de inglês na minha casa. Já gastei muito dinheiro. Então, tem material disso, daquilo, de *slangs*, não sei o quê, de como lecionar isso, como falar aquilo. Então eu tenho! Mas isso sou eu. Quantos

professores podem ter a mesma coisa? Cheguei a gastar oitenta, noventa, cem reais em um livro. Quantos podem fazer isso? Então no meu caso, como falei, como sempre gostei muito da área de língua inglesa, meu cargo no Estado é língua inglesa, para mim não é problema, mas a grande maioria é.

(87) **PP:** Obrigada.

#### ANEXO IV – ENTREVISTA DA PROFESSORA BEATRIZ – 22 minutos

- (1) **PP:** O que significa ensinar uma língua estrangeira para você?
- (2) **Profa. Beatriz:** (SILÊNCIO)
- (3) **PP:** Qual é o sentido /.
- (4) **Profa. Beatriz:** Passar conhecimento de uma outra cultura pro aluno.
- (5) **PP:** Por que o aluno da escola pública precisa aprender inglês, na sua opinião?
- (6) **Profa. Beatriz:** Porque tem que fazer diferença entre o da pública e da particular? Não vejo essa diferença. (EM TOM RÍSPIDO)
- (7) **PP:** É, não /.
- (8) **Profa. Beatriz:** Todos têm que aprender.
- (9) **PP:** É, todos têm que aprender.
- (10) **Profa. Beatriz:** É por isso. Eu concordo com essa grade na escola.
- (11) **PP:** Tá, mas qual que é o propósito? Da mesma forma que ele pode aprender na escola particular ou na escola de idiomas. Qual que é o propósito? Para que serve? Para que que ele está aprendendo inglês? É nesse sentido que eu queria colocar.
- (12) **Profa. Beatriz:** Tá. Eu acho que... eu tenho aquele questionário né, que eu fiz agora e eles me responderam mais ou menos dentro daquilo que eu sempre pensei mesmo. É fazer um diferencial, pra mercado de trabalho, pra sua vida social né, eles gostam de música, eles gostam de filmes. Então, eles querem estar inteirados né. E o inglês permeia a vida deles, no dia-a-dia também né.
- (13) **PP:** Como você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos?
- (14) **Profa. Beatriz:** Eu não me baseio muito em planejamento anterior tá, porque eu já trabalhei, todos os anos eu estou numa escola diferente. Então, eu estou sempre tentando fazer um planejamento. Eu me baseio naquilo que eu colho. Eu sempre fiz um questionário, não igual ao da PUC, mas eu sempre participo com eles. Eu quero um questionário para fazer uma tabulação mais ou menos. Aquele negócio a gente não conhece a sala, não conhece né,...não são meus alunos na 5ª, 6ª, 7ª. Então eu me baseio em textos variados. Meu planejamento é assim, textos variados, desses textos eu não foco a gramática, mas ela é retirada desses textos, mais para a compreensão mesmo. Fazer uma ligação: língua materna, língua inglesa, fazer uma compreensão. E eles sempre têm aquela coisa. “Ah! Isso eu vi na música. Ah! Isso tem na...” Se entendeu essa expressão. Então para eles é gostoso começar a aprender isso, acho que clareia nessa parte.
- (15) **PP:** Com certeza. Como que os alunos realizam essas atividades que você trabalha na sala de aula?
- (16) **Profa. Beatriz:** Bom, com recurso de lousa né, cópia. Eles copiam textos, daí a gente num primeiro momento uma cópia, no segundo momento a gente discuti, debate bem esse assunto, ou então eu faço até anterior, chego e falo hoje a gente vai falar sobre isso. Converso bastante com eles, reuno em grupos, duplas, trios. Converso com eles para que eles discutam, depois eu passo um texto, geralmente, um texto comparativo, por exemplo, o tráfego na cidade grande e na cidade do interior, tal. A gente discute muito isso pra no fim de tudo, assim, depois de discutir, depois de ver a gramática, ver expressões desse texto, eu faço um *vocabulary* meio que pra eles, pra eles puxarem reconhecimento. Eu faço um trabalho de *skimming* ou aquela parte de reconhecer o texto sem o dicionário, o dicionário em último grau, detesto assim coisa, então a gente (INCOMPREENSÍVEL) a tradução que eles me trazem também é de compreensão do texto e nunca literal e depois eles fazem uma produção... deles. Com a quantidade de vocabulário que eles já têm, baseado no texto que a gente estudou.
- (17) **PP:** É, então eles fazem uma tradução, uma compreensão pode se dizer, não uma

tradução mesmo.

(18)**Profa. Beatriz:** Fazem uma compreensão. Não, eu não faço compreensão literal, se vier com compreensão, tradução literal já corrijo, devolvo. “Olha aí não é assim, vê como você escreveu, agora leia”. Porque eles não lêem.

(19)**PP:** É, é verdade.

(20)**Profa. Beatriz:** Eles vão traduzindo e entregam. “Agora você lê e vê o que você fez aí. O que tem a ver com o que a gente discutiu e tal”.

(21)**PP:** Qual que é o seu papel durante a realização dessas atividades?

(22)**Profa. Beatriz:** Ah, eu fico discutindo, eu vou nos grupos, eu vejo como eles estão falando. Em primeiro lugar, é introduzir o assunto, ver toda a parte que eles estão discutindo, ficar entre os grupos conversando e fazer toda a orientação até o final, até a produção final.

(23)**PP:** Qual é a atividade que você mais gosta de realizar em sala de aula?

(24)**Profa. Beatriz:** É isso, são esses textos com compreensão de tudo né, ouvir deles a compreensão de mundo que eles têm, o que que eles podem repartir com isso pro texto, o que que podem trazer né, pro texto pra sua tradução, pra sua compreensão, pra depois, a gente fazer... Faço também trabalho também, tem as avaliações referentes aos textos, que são as avaliações tanto em inglês quanto em português né, de compreensão do texto.

(25)**PP:** Tem algum motivo especial para você gostar de trabalhar com essas atividades?

(26)**Profa. Beatriz:** Ah, é que... hum... em primeiro momento é como é o hoje o método que eu achei assim no Estado pela falta de recursos que a gente tem pra que a gente possa dar uma gama maior tanto de vocabulário quanto de gramática, quanto... Ah! De refletir, pensar sobre assuntos gerais, culturais e além de levar os pequenininhos, os diálogos, aquela coisinha que mexe também com a gramática específica naquela unidade, geralmente, também me baseio em textos didáticos, eu vou...tenho um livro que eu sigo, né. Puxo texto de vários lugares, internet e tudo mais.

(27)**PP:** Tá. Como você acha que seu aluno aprende inglês?

(28)**Profa. Beatriz:** Eles aprendem inglês de uma maneira assim, quando você consegue tirar aquele foco do inglês: “Eu não gosto do inglês”. Né eu primeiro começo assim, eu faço muito isso, principalmente depois do debate, do questionário. “Gente, inglês não é nenhum bicho de sete cabeças”. Vocês começam a participá-los dessa compreensão, que eles vão ter. Não sair fluentes dali porque não vai sair mesmo, tá. Eu acho que eles entendem inglês assim quando eles começam a fazer ligação, começa a, o inglês começa a participar do mundo deles, eles falam *delivery, delivery*, mas o que é né? Então trazer a pizza na sua casa, começar a fazer ligações mesmo do uso cotidiano de algumas para que eles possam: “O inglês é legal”. Começa a ter uma nova visão do inglês, porque aquela velha visão dos professores, principalmente os eventuais, né, pra cumprir os seus cinquenta minutos, passa aquele texto imenso na lousa e até logo. Bom dia e até logo. O aluno vai embora e nem escreveu direito, não sabe que palavra, não sabe nem traduzir, porque a palavra não condiz, não vai achar nunca no dicionário, porque está errada a palavra no caderno. Então é muito complicado nessa parte, são só duas aulinhas né.

(29)**PP:** De que maneira as suas ações em sala de aula contribuem para isso, para desenvolver a compreensão né, que você estava tentando trabalhar?

(30)**Profa. Beatriz:** De que maneira?

(31)**PP:** De que maneira as suas ações em sala de aula contribuem para esse objetivo?

(32)**Profa. Beatriz:** Eu acho que fundamentalmente mesmo, trabalhando num debate, numa conversa anterior com eles né, pra que eles possam movimentar ali os “pensamentozinhos” (ri) né e trazer o conhecimento de mundo e começar a identificar

e a gente identificando, também eu puxo muito deles, eu falo muito pouco, eu começo, eu pego, assim o texto ou se ele está impresso ou xerocado ou está na lousa, eu começo pelas linhas. “Vamos ver aqui, que palavra vocês reconhecem?” Eu começo assim, com as palavras que reconhecem, com as palavras cognatas né, as parecidas. “Cuidado com as falsas cognatas!” Então eu vou colocando sempre isso pra eles, pra que eles fiquem atentos e palavras que a gente já estudou em sala de aula. “Oh! A gente já viu, vamos lá quem traz, quem traz?” (nesse momento a professora estala os dedos como se estivesse estimulando os alunos a responderem) Quer dizer eu puxo deles.

(33)**PP:** Como você vê o seu papel no momento? O seu papel na sala de aula?

(34)**Profa. Beatriz:** Ah, orientando, dando, ajudando, orientando e ajudando. Eu não consigo, eu não sou, eu falo pra eles a gente está aprendendo mutuamente, eu não estou aqui. “Eu sei, o que eu souber vou passar, mas eu sei que vocês sabem, então, passa também pra mim que eu também quero aprender.” Eu puxo deles isso.

(35)**PP:** Na sua opinião, quais são as características de um bom professor de inglês?

(36)**Profa. Beatriz:** Acho que o professor que começa assim passar por essa coisa de tentar mudar a visão que eles têm, que é uma visão muito triste ainda, eu considero a realidade né, a gente que né, a teoria é linda, mas a realidade, na sala de aula, não é realmente, é texto, tradução, texto, tradução, e o que eles nunca fizeram, aqueles verbos “to bes” (a professora provavelmente pronuncia tóbes para mostrar que os alunos não aprendem nem a pronunciar direito o verbo *to be*) né, que eles trazem, Então, é mudar a visão, fazer com que o inglês seja, um...aí sei lá, sair dali com um monte de gente falando o que quer fazer curso, que gostou. Sabe, proporcionar, propiciar uma mudança assim de visão mesmo da língua inglesa. Eles acham isso. Sei lá! É uma coisa tão assim...é longe do mundo deles! Eu não sei, eu não entendo muito isso. Eu tô dando aula pro 1º ano colegial agora, o 1º do Ensino Médio... é... tiveram cinco anos, a grande maioria, 34 alunos dos 39, 34 tiveram o Ensino Fundamental todo. Da 5ª à 8ª com inglês, mas gente é. “Nossa!” “Ah, inglês!” É uma coisa horrível quando você chega assim, então vamos mudar, se pelo menos eu conseguir mudar essa visão, eles partirem pro: “Pô! Vamos ter aula de inglês!” .

(37)**PP:** E qual que é a característica de um bom aluno?

(38)**Profa. Beatriz:** O bom aluno, sei lá, é um conjunto né, é uma boa pessoa sabe é uma pessoa que, sabe, consegue respeitar e tenta se posicionar que ele está recebendo e conseguir ter uma estima suficiente, de falar também sei que eu posso falar, começar a participar Esse é o bom aluno! Que recebe o conhecimento, né que infelizmente a indisciplina é muito grande na sala de aula hoje, mas aquele que recebe, sei lá que devolve alguma coisa, que devolve, pra você aquilo que você orientou, pra fazer. Pode até ser errado! Não tem problema! Tem aquelas redações assim que você pega que nossa, o vocabulário está horrível, mas ele devolveu alguma coisa, ele tentou e no esforço dele, ele conseguiu alguma coisa, esse é o bom aluno.

(39)**PP:** Quais as dificuldades que interferem na prática de sala de aula e comprometem o seu objetivo de ensino?

(40)**Profa. Beatriz:** Indisciplina, muita indisciplina. Eu não vejo o fator de sala lotada como o grande vilão, eu vejo a indisciplina que, na verdade, hoje a gente tem um aluno que não tem estrutura nenhuma, não tem conteúdo, não tem família por trás. Diferentemente da nossa época, a gente tinha família, o pai e a mãe, a gente tinha uma visão de escola diferente, a escola vai te levar para um futuro, eles não têm isso, então, não vai levar pra futuro nenhum, se o tio dele é traficante e ganha a maior grana. “Por que é que eu tenho que chegar e ficar aqui estudando”. É diferente, porque eles não têm estrutura vejo a falta de estrutura mesmo, de conteúdo e que leva a uma indisciplina muito grande porque ele não sabe, então, ele vai bagunçar pra que aquele que está

interessado também não saiba.

(41)**PP:** Como você lida com isso? O que você faz pra superar a indisciplina?

(42)**Profa. Beatriz:** Ah, eu converso, eu converso muito. Olhe, eu tive assim, uma experiência recente foi... minhas duas aulas anteriores. Duas alunas saíram da sala de aula 10, 10 minutinhos antes de acabar. A porta estava aberta que é uma escola nova, não conheço como que fecha, tem tranca lá e eu não tenho, a porta tava aberta, mas não havia batido o sinal ainda. São as duas últimas aulas. Elas cataram as mochilas e zarparam, aí no dia seguinte, não falei nada, só peguei uma aluna que eu percebi que era uma aluna que poderia me dar o nome pelo menos. Era a primeira vez que eu estava conhecendo a sala, aí deram o nome das duas meninas. Não falei nada, não fiz nada. Só cheguei no dia seguinte enquanto eles estavam lá se preparando para nossa aula eu falei: “Olha gente, eu queria bater um papinho com vocês pelo seguinte: eu acho que nós temos um horário, né pra ser cumprido, existe um respeito nesse horário. Do mesmo jeito que vocês estão aqui esperando eu também tenho que ficar aqui no meu horário certo, acabar essa aula no horário certo e não vem ao caso, não vamos dar nomes aos bois, mas alunos saíram da sala de aula sendo ainda não sendo o horário de bater eu gostaria que houvesse, sabe, tem uma professora na sala de aula. Quer sair? Pede. Professora, eu quero sair, eu preciso sair, eu preciso sair mais cedo, venha falar comigo. É uma questão de respeito, tenho certeza que vocês querem ser respeitados, por mim, eu também quero”. Então essa (FITA ACABOU). Passar valores pra eles, porque são coisas que eles não têm em casa, por isso eu falei a falta de estrutura familiar, que nós tínhamos na nossa época, respeito, educação, licença, com licença, no mínimo, com licença, bom dia, até logo. Não tem mais! Não existe mais! Eles passam na sua frente e te derrubam.

(43) **PP:** O que você faz para ajudar os alunos que não conseguem acompanhar suas aulas?

(44) **Profa. Beatriz:** Essa hora é complicado, a sala lotada. A sala super lotada, muita gente na sala de aula, mas eu percebo sim, eu vou até esse aluno, converso com ele, pergunto das dificuldades, tento mostrar alguma coisa que ele possa fazer em casa, dar dicas pra como estudar, eu vou assim, eu vou, vou conversar com esse aluno. Eu sei que ele está lá meio escondidinho, não quer que eu saiba que ele não sabe, mas se eu percebo, se eu consigo no meio de uma muvuca toda, se eu consigo vou atrás. Eu também não me isento não dessa responsabilidade.

(45)**PP:** Você modifica sua prática em função das dificuldades apresentadas pelos alunos?

(46)**Profa. Beatriz:** Modifico no sentido assim, bom, não sei se isso é modificar, né, é, explico de várias maneiras, várias maneiras. “Pessoal ainda tem dúvida? Quero saber, traz, fala, mais uma palavra.” Sabe, qualquer coisa que ajude, então é assim, ganho tempo, fazendo isso.

(47)**PP:** Certo.

(48)**Profa. Beatriz:** Sabe, explicando várias vezes. Essa é a modificação.

(49)**PP:** O que você faz pra verificar se seus alunos aprenderam o que você ensinou?

(50) **Profa. Beatriz:** Ah, então o retorno é que acho que é fundamental, principalmente na produção, se o fim, né, se o meu fim naquele momento que eu planejei dar aquela... aquele texto, com todas as... né, com a gramática especificando, interpretando, aí no final de tudo eles vão reproduzir né, eu acho fundamental o que tá muito faltando é o retorno do professor nesse momento, sabe, é corrigir realmente, entregar, marcar onde está todos os problemas e/ou fazer um modelo transparência de uma maneira geral, vários erros sem identificar aluno por aluno. Jamais.

(51) **PP:** Certo.

(52)**Profa. Beatriz:** Então eu trago esse retorno. Devolvo com tudo corrigido, não corrigido, ele já...é arrumado, mas assim , por exemplo, faço voltas nos lugares, bolinhas nas palavras, peço pra que re-pro-du-zam. Então a gente vai melhorando essa produção deles até um fim próximo do ideal.

(53)**PP:** Então você não corrige os erros, eles vão ter que/

(54)**Profa. Beatriz:** Não.

(55)**PP:** Você só circula.

(56): Não, eu mostro aonde tá o erro, pra pessoa, mas também não falo se é erro gramatical, se é erro de vocabulário. Tá ali, tá circulado. Corra atrás, “O que que aconteceu aí?”

(57): O que você faz quando o aluno não dá a resposta que você espera?

(58): Deixa eu ver. Aí (SILÊNCIO) depende assim, sabe, né. Eu sou muito assim. Acho que é pela realidade que a gente vive tá, eu vou muito atrás assim, procuro trabalhar mesmo. Agora não vejo retorno nenhum desse aluno, porque já desde o primeiro momento, até do questionário ele falou “Não gosto de inglês.” “Odeio inglês.” “Não gosto do professor.” Sabe aquela coisa. Então, eu acho bem complicado se eu não vejo nenhuma saída, eu até me desespero. Quando eu comecei a fazer o “*Interaction Teacher*” lá na Diretoria. O primeiro dia eu falei: “Gente, pelo amor de Deus, eu preciso de luz!” Eu estava com três oitavas séries no ano passado. “Eu preciso de luz! Estou aqui desesperada, estou sem condições de trabalhar com três séries, né, todas elas de 8ª, mas eu não consigo! Não há compatibilidade!” Eu me desesperei bastante, foi um ano deprimente pra mim, porque eu não consegui fazer isso. Esse fim foi terrível pra mim. Os alunos desistentes, eu desisti deles também.

(59)**PP:** Ah, tá.

(60)**Profa. Beatriz:** Então pra mim foi extremamente, mais foi muito deprimente. Você não tem noção de como eu passei um ano péssimo! O ano passado. De chegar na direção da escola, na Diretoria de Ensino para falar com o ATP, de chegar na coordenação da escola e pedir socorro e não via de jeito nenhum possibilidade de ninguém me ajudar.

(61)**PP:** E ninguém te ajudou?

(62)**Profa. Beatriz:** Não, eu não vi ajuda em nenhum lugar. A única ATP da Diretoria de Ensino tentou falar algumas coisas, umas teorias assim. “Tá, tudo bem, mas e aí? Eu não estou conseguindo, aqui eles estão assim, ele tá lá, ou ele dorme ou ele fica com o pé na cadeira ou ele.” Sabe, assim muito, o tempo inteiro me , como que a gen... Não é batendo de frente, mas o tempo inteiro me desafiando, a comportamento horríveis e eu não conseguia lidar, sinceramente, teve muitos comportamentos que eu não consegui lidar. Era direção direto, pais vinham falar. “Me chamam os pais também.” Chamam, mas assim a gente já teve, eu já tive experiências de ter pais assim, que simplesmente: “Tá, é só isso, até logo!” E o filho continua do mesmo jeito.

(63)**PP:** Bom, antes da Proposta Curricular deste ano, não sei se você está trabalhando com o jornalzinho?

(64)**Profa. Beatriz:** Tô.

(65): Tá. Quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para as suas turmas? Antes da Proposta, antes do jornalzinho?

(66)**Profa. Beatriz:** É o planejamento que eu falei pra você, não tá ligado naquela parte do planejamento, como é meu planejamento, que eu não sigo.

(67)**PP:** Não segue, né.

(68)**Profa. Beatriz:** Naquela noção, assim, lógico que a gente tem que ter um parâmetro, que a escola manda, pelo menos você seguir ali, um parâmetro, mas se eu sou obrigada, como já foi, já aconteceu, a simplesmente assinar o planejamento, meu

diário você pode ver que não bate.

(69) **PP:** Ah, tá.

(70) **Profa. Beatriz:** E eu sou assim, diariamente eu faço meu diário. Não é um diário?

(71) **PP:** É, claro, com certeza.

(72) **Profa. Beatriz:** Então eu faço meu diário, diário, não fico lá depois pregando um conteúdo que eu não dei. Eu não. Ponho lá o que eu dou e é isso mesmo o meu planejamento é baseado em textos, em gramática, em compreensão, é o que eu acho melhor trabalhar. Esse negócio de trabalhar o verbo *to be* da 5ª à 8ª não é comigo não.

(73) **PP:** Em que medida você acha que esses conteúdos contribuía para a formação do seu aluno?

(74) **Profa. Beatriz:** Da forma reflexiva (SUMIU A GRAVAÇÃO) pra sua vida. Isso é uma maneira de contribuir.

(75) **PP:** Como que você vê a Proposta Curricular deste ano para Ensino Fundamental e Médio de Língua Estrangeira Moderna?

(76) **Profa. Beatriz:** Seria o jornal?

(77) **PP:** É, como você está vendo o jornalzinho?

(78) **Profa. Beatriz:** Na verdade, ele está voltado pra leitura, né e produção escrita, que é uma proposta do governo em relação à língua portuguesa por um monte de estatísticas voltadas pra trás, dos testes feitos aí. Eu acho interessante. Eu, na verdade, eu consigo, eu gosto...eu gosto de coisas assim que desafiam, sabe, coisas novas Eu procuro trabalhar aquilo, trazer... botar o meu método também ali junto! Não é. Não é uma coisa assim, mas eu procuro trabalhar, passar pra eles o lado positivo do material, se você chega na sala de aula, eu cheguei na sala de aula, como essa sala, eu peguei, na verdade, duas, quatro (contando para lembrar qual era a aula), na 5ª aula que foi uma confusão meio das escolas, de fazer planejamento, falta de coordenador, né. Primeiro dia só cumpri horário, segundo dia entrei em outra sala, então pra chegar nesta sala, ele já estavam (INAUDÍVEL) quer dizer bem negativo pro jornal. E eu não, pra mim não. “Gente todo material que a gente tem em mãos é uma pérola. Sabe, vamos cuidar, vamos trabalhar e procurar ver isso aqui, acho que tem que mudar o foco, né.

(79) **PP:** Então você não segue à risca o que está escrito lá.

(80) **Profa. Beatriz:** Não, eu sigo! Leio todos os textos, faço todos os exercícios, mas procuro colocar pra eles de uma maneira, a minha metodologia de chegar a compreensão daquele texto.

(81): E qual que é sua metodologia?

(82): **Profa. Beatriz:** É a que eu te falei, o dicionário em último plano, de colocar, de primeiro ver as palavras, muito do conhecimento deles, já, de músicas, de jogos, de vídeo game, de filmes, palavras escutadas na escola, palavras cognatas. A gente vai fazendo um reconhecimento. No fim é muito engraçado, porque a grande maioria falou assim: “Nossa! Dá pra entender um texto então, né?” Essa foi a frase mais bonita que eu ouvi. (INAUDÍVEL) nunca tinha visto. 1º não tá na 8ª, na 5ª. Passou quatro anos tendo inglês e você foi descobri agora que dá pra ler inglês?

(83): Quais foram as principais mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica, após a implementação dessa proposta... desse jornalzinho?

(84): Ah, veio mostrar que o trabalhar com textos, fazer compreensão, que é uma coisa que eu já tinha, venho fazendo, é realmente interessante pra que eles possam se assegurar. Ter um parâmetro mesmo pra andar sozinhos, fazer compreensões depois. Ler algum livrinho, ler um texto em inglês. Sozinhos! E pegar e conseguir. Fazer pelo menos um entendimento daquele texto. Sozinhos.

(85) **PP:** Você acha que teve alguma mudança na sua prática a partir da adoção dessa proposta?

(86) **Profa. Beatriz:** Não.

(87) **PP:** Não, não teve nenhuma.

(88) **Profa. Beatriz:** Mudança na minha prática não, mas, assim, veio mostrar que realmente fazer compreensão, mostrar os textos de uma maneira, mostrar muito português. Eu ficava muito preocupada por também ter dado aula em curso de inglês. Eu pensava que eu tinha que ficar falando inglês, que eu tinha que mostrar o inglês, o inglês, o inglês. Não, mas fazer compreensão e fazer com que o falante da língua portuguesa, no caso, que não tenha acesso a um curso de inglês, que não tem acesso pra viajar, pelo menos agora, nessa realidade, nesse momento dele agora, que é comigo ali na sala de aula. Fazer com que ele possa caminhar junto com o inglês. Abraçar o inglês. (PROBLEMAS COM A FITA)... ver uma placa, que ele pode ver um anúncio, que ele poder ver alguma coisa e ele fazer uma compreensão. “Não entendo tudo que tá escrito, mas eu compreendo o que está escrito”. Eu acho que é sempre o que eu gostei e o jornal tenta fazer isso mesmo. Essa compreensão do texto, da leitura, depois a produção que vai ter.

(89) **PP:** É.

(90) **Profa. Beatriz:** Então não é que mudou, mas é diferente ... (PROBLEMAS COM A FITA)

(91) **PP:** Obrigada.

## ANEXO V – ENTREVISTA DA PROFESSORA THAÍS – 15 minutos

(1)**PP:** O que é ensinar uma língua estrangeira para você?

(2)**Profa. Thaís:** O que é ensinar uma língua estrangeira? Pensando no meu contexto, no caso, assim, vou pensar no caso da escola pública né ? Seria capacitar o aluno para utilizar na vida dele esta língua estrangeira, no caso partindo da minha situação eu vejo que o aluno vai utilizar não para uma comunicação efetiva, ele vai usar para ler, para o trabalho, ele vai usar nesse sentido. Pra mim seria oferecer ferramentas pra que esse aluno utilize essa língua de forma funcional, vamos dizer assim, pensando no meu contexto, no contexto que eu vivo, no contexto que ele vivem.

(3)**PP:** Porque o aluno da Escola Pública precisa aprender inglês, na sua opinião?

(4)**Profa. Thaís:** Na minha concepção ele teria que aprender, por exemplo, pro enriquecimento próprio, por exemplo, pra desenvolver seu conhecimento, a sua formação, mas partindo do que eles demonstram pra mim, eles vêm apenas a função de utilizar, por exemplo, para o mercado de trabalho, utilizar nessas situações, eles não demonstram o interesse em utilizar o inglês sei lá pra ... como eu diria como realização pessoal, por exemplo, com o objetivo de viajar, de ter contato com pessoas que falem o idioma. O objetivo deles é basicamente, quando eles demonstram algum objetivo, é pro mercado de trabalho.

(5)**PP:** E como você desenvolve o seu planejamento para atingir esses objetivos ?

(6)**Profa. Thaís:** É, eu procuro partir da realidade, dos interesses que eles demonstram, eu não fico só no que eles querem, porque muitas vezes ele demonstram interesses que não condiz com o que eles precisam, então, por exemplo, se você perguntar pro alunos o que eles querem aprender, a resposta é ouvir música em inglês né ou que quer apenas falar e na realidade que a gente tem não dá pra estar trabalhando, por exemplo, só conversação não tem nem condições por causa da quantidade de alunos. Esses problemas que a gente já sabe, mas eu procuro partir de alguma necessidade deles, pra a partir daí estar planejando as minhas aulas.

(7)**PP:** O que os alunos fazem durante suas aulas?

(8) O que eles fazem durante a minha aula? Em que sentido, assim de participar?

(9)**PP:** É.

(10)**Profa. Thaís:** Eles costumam participar, o problema é a qualidade dessa participação, muitas vezes é, por exemplo, agora falando da realidade do material que a gente esta utilizando, material pronto. Eles fazem muitas vezes sem compreender muito bem e não é isso que eu queria. Gostaria que eles fizessem com o intuito de aprender, de realmente estar entendendo, então fazer, eles fazem só que não da forma que eu gostaria que eles fizessem. Tem poucos alunos que fazem e atingem os objetivos propostos que estão interessados em atingir esses objetivos, muito fazem mais assim, vamos nos livrar da responsabilidade e o resultado disso o que eu vejo, por exemplo, nas provas. Você vê os alunos que realmente estavam empenhado e os que não atingiram os objetivos propostos.

(11)**PP:** E como é a interação deles ?

(12)**Profa. Thaís:** A interação ela é positiva, tanto comigo né quanto com os alunos, com os colegas, mas eu vejo até um aspecto negativo, no Estado nos não temos recursos né. Então a gente acaba tendo que interagir o tempo inteiro e a qualidade dessas interações muitas vezes não é, não é positiva porque, por exemplo, por falta de recursos, na maioria das vezes a gente faz trabalhos em grupo, trabalhos em duplas, poucos momentos nós temos o material individualizado pro aluno e aí o que acontece essa interação ela não é colaborativa ela não gera um resultado positivo, eles copiam um do outro, ou acaba fazendo uma parte de determinado trabalho. Eu não vejo essa

interação sempre de forma positiva, eu não tenha nada contra, mas devido à situação da escola de não tem recursos acaba sendo prejudicial.

(13)**PP:** Que tipo de atividade você mais gosta de realizar em sala de aula ?

(14)**Profa. Thaís:** Eu gosto de trabalhar muito com leitura. Primeiro, é uma das atividades, uma das habilidades que eu sei que eles vão precisar, por exemplo, alunos do 3º ano, eles vão prestar vestibular, prestam concursos, coisas do tipo e é uma das atividades também que eu tenho recursos, mas tem como fazer na verdade, porque, por exemplo, eu gosto de trabalhar com jogos, gosto de desenvolver outras coisas, mas nem sempre eu tenho esse recurso disponível, então gera mais trabalho, gastos porque eu acabo tendo que investir do meu próprio bolso pra ter esses materiais.

(15)**PP:** Como você acha que seu aluno aprende inglês? De que maneira?

(16)**Profa. Thaís:** Como que meu aluno aprende inglês? Olha, os alunos que, por exemplo, pensando nos alunos que eu vejo, que demonstram um crescimento, um aprendizado. Eu acho que é a partir do empenho, não é só aquilo que está em sala de aula, é aquele aluno que vai pra casa, que estuda, que se empenha, que traz a lição de casa pronta. Eu sinto que esses alunos aprendem, aqueles que realmente se envolvem, né porque aqueles que não aprendem eles só fazem as atividades ali, comigo, acabou a aula, eles não têm mais esse contato com a língua, então os que mantém o contato maior são os que eu sinto que aprendem mais.

(17) **PP:** De que maneira as suas ações, em sala de aula, contribuem para isso?

(18)**Profa. Thaís:** Para esse aprendizado. Eu acho que em sala de aula a minha postura né de cobrar, de exigir que eles façam e a questão da conscientização. Eu trabalho muito com a conscientização, de mostrar a importância de se aprender o inglês né ou mesmo se aprender como no geral, não só o inglês, mas todas as disciplinas, a importância que tem a educação, a escola.

(19)**PP:** Quais são as características de um bom professor de inglês?

(20)**Profa. Thaís:** Um bom professor de inglês? Nossa! Quais são as característica de um professor de inglês ? Acho que primeiro é fundamental que ele tenha conhecimento da língua né e que ele tenha consciência do papel dele ali, no caso, das estratégias, ou, não diria metodologias, mas que ele tenha claro pra ele, qual objetivo dele como professor de inglês, o objetivo do que ele esta fazendo ali, mas o conhecimento é fundamental.

(21)**PP:** E qual que é o seu papel?

(22)**Profa. Thaís:** O meu papel? Eu acredito que seja o papel de... acho que mais importante, juntamente com o ensino da língua, é o de dar conscientização. Se pro aluno estiver claro o que a gente esta fazendo ali, pra quê, vai ficar muito mais fácil do que de repente a gente chegar lá e jogar o material. Acho que é mesmo o trabalho de conscientização que eu faço com eles.

(23)**PP:** Quais as características de um bom aluno?

(24)**Profa. Thaís:** Acredito que seja interesse, a curiosidade, desejo de aprender o que esta sendo ensinado ali, porque sem isso o aluno desmotivado, ele não vai atrás, se o que ele estiver aprendendo, se o que você estiver oferecendo pra ele não estiver interessando, ele não vai atrás.

(25)**PP:** Quais as dificuldades que interferem na prática em sala de aula e comprometem o seu objetivo de ensino?

(26)**Profa. Thaís:** Dificuldades. Principalmente falta de recursos e condições de trabalho.

(27)**PP:** O que você faz para superá-las?

(28)**Profa. Thaís:** Eu procuro, na verdade, uma das coisas que eu faço bastante e acabo investindo, eu acabo investindo muito, na verdade, eu falo que, às vezes, eu falo que

pago pra trabalhar, então tento de diversas formas estar superando isso, mas é muito difícil, por exemplo, tem atividades que eu não consigo realizar em sala de aula porque eu tenho quarenta e oito alunos, mas eu tenho tentado.

(29)PP: Quarenta e oito?

(30)Profa. Thaís: Tem o primeiro ano que tem quarenta e oito alunos freqüentes. Não tem espaço nem pra direito pra escrever na lousa.

(31)PP: Você modifica sua prática em função das dificuldades apresentadas pelos alunos?

(32)Profa. Thaís: Sim, com certeza. De repente preparei alguma atividade e vi que não fez sentido pro aluno, não ficou muito claro, eu vou lá reformular ou de repente o resultado não é o esperado o que eu esperava não foi bem o que aconteceu, então sempre procurando.

(33)PP: Você se lembra de algum exemplo?

(34)Profa. Thaís: Exemplos. Sim. Vou utilizar um exemplo até recente também, por exemplo, eu estava trabalhando com o material da 8ª série que tinha uma biografia que eles tinham que ler, só que o texto, era um artigo muito extenso, apresentei para eles inicialmente e eles não conseguiram porque o texto era de uma certa complexidade. Então até por sugestão de colegas que eu estava conversando, houve a proposta de se usar um texto simplificado e eu substituí o texto inicial por um outro mais simples e foi mais fácil pro aluno, percebi que foi mais fácil para os alunos conseguirem desenvolverem as atividades propostas.

(35)PP: O que você faz para verificar se os seus alunos aprenderam o que você ensinou?

(36)Profa. Thaís: Geralmente a forma mais fácil de se perceber é através de uma prova, mas durante o desenvolvimento das aulas, através da participação do aluno, também consigo perceber isso, mas geralmente é na prova que a gente tem essa capacidade de perceber exatamente.

(37)PP: O que você faz quando o aluno não dá a resposta que você espera?

(38)Profa. Thaís: Eu procuro estimulá-lo, reformular a pergunta, procuro dar uma dica, para deixá-lo mais próximo do que eu estava perguntando.

(39)PP: Antes da proposta curricular deste ano, quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para as suas turmas?

(40)Profa. Thaís: Eu sempre parti da questão da realidade local, das necessidades dos alunos, né? Sempre pensei em algo que fosse ter alguma relação com eles, né, com a vivência, com o dia a dia desses alunos.

(41)PP: E quais eram os conteúdos que você priorizava?

(42)Profa. Thaís: Os conteúdos, no caso, as estratégias?

(43)PP: Os conteúdos mesmo.

(44)G Os conteúdos, nós temos já na escola uma proposta curricular.

(45)PP: E antes da proposta?

(46)Profa. Thaís: Não, não essa agora.

(47)PP: Ah! Vocês tinham outra.

(48)Profa. Thaís: Antes da proposta na escola a gente sentava no início do ano para estabelecer o conteúdo seria, mais os conteúdos gramaticais. Por exemplo, a quinta série vai começar com *greetings*, *colors*, nesse sentido. Só que ai cada professor tinha a liberdade de pegar esses conteúdos gramaticais, esse conhecimento sistêmico e trabalhar da forma que queria, nós sempre tivemos um parâmetro, porque na escola existe um provão, uma prova que é feita semestralmente e é uma prova única para todas as séries, então os professores são obrigados a trabalhar com aqueles mesmos conteúdos gramaticais só que cada um escolhe as suas estratégias, cada um vai trabalhar de seu

jeito, mas tem que dar conta daqueles conteúdos.

(49)**PP:** E como isso contribuía para a formação do seu aluno?

(50)**Profa. Thaís:** Ela, na verdade o conteúdo gramatical estabelecido... ele não é o que determinava o que a gente ia ensinar, eu acabava usando as estratégias que eu achava mais eficaz. Podia acrescentar, né, algum assunto que eu achasse relevante, só não podia tirar aqueles que estavam ali, então, mesmo com aquela proposta antiga eu acho que eu conseguia fazer algo relevante para os alunos, porque eu tinha mais liberdade, né, eu só tinha os conteúdos, mas com eu trabalhava dentro daquele conteúdo era uma questão de escolha, diferente de agora que tenho o conteúdo ali pré estabelecido, e a estratégia, e o texto que eu vou usar, então eu acho que acabava ajudando, eu acho que aquilo funcionava.

(51)**PP:** Quais eram as suas estratégias?

(52)**Profa. Thaís:** Eu sempre procurei trabalhar com os alunos, por exemplo, nunca trabalhei com a questão de tradução, de completar lacunas, não é bem a metodologia, mas é o que a maioria dos professores da escola estadual utilizam, eu sempre procurei fugir dessa parte mais tradicional, justamente pela minha formação, pelo meu conhecimento, ter passado pela *Reflexão*, mesmo antes disso eu já não fazia dessa forma, acredito que sempre pensei diferente, mas eu sempre procurei fazer de acordo com o que eu tenho estudado, com as metodologias de ensino e aprendizagem que eu tenho conhecimento.

(53)**PP:** Como você vê a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna deste ano?

(54)**Profa. Thaís:** Eu gostei, no geral, da proposta, não tenho nada contra, o problema é forma que ela foi imposta e o fato de no Estado nos não temos recursos para trabalhar esse material. Se tivesse vindo a proposta, a proposta mais os recursos, ela funcionaria sim, apesar de não ter sido feita pensando naquele aluno, nas necessidades daquele aluno com algumas alterações de acordo com meu contexto, acredito que ela funcionasse bem se eu tivesse recursos, eu estou trabalhando da forma que eu posso, mas um grande problema tem sido a falta de recursos para desenvolver.

(55)**PP:** Teve alguma mudança na sua prática pedagógica?

(56)**Profa. Thaís:** Não. Eu acho que ela foi de encontro ao que fazia, né, por exemplo, o material de Ensino Médio trabalhando com as estratégias de leitura, *scanning*, *skimming*. Coisas que já eram da minha prática, então pra mim não foi nenhuma novidade, que desde a minha formação, na graduação, apesar de ter bastante problemas, eu já tinha essa concepção de ensino e aprendizado.

## ANEXO VI – ENTREVISTA DA PROFESSORA HELENA – 28 minutos

- (1) **PP:** O que é ensinar uma língua estrangeira para você?
- (2) **Profa. Helena:** Bom, ensinar uma língua estrangeira, eu acho que é ensinar algo novo pro meu aluno porque, assim, não é uma coisa que ele está acostumado né, então eu acho que é dar oportunidade de algo novo mesmo pro meu aluno, assim, a princípio eu acho que é isso.
- (3) **PP:** Algo novo? Em que sentido, por exemplo? Você poderia dar um exemplo?
- (4) **Profa. Helena:** Ahã. Por exemplo, eu acho que eles consideram o inglês, estou falando estritamente dentro da escola assim, eles consideram o inglês, diferente de aprender história ou sei lá, ciências por ser no idioma deles, eles não acham tão novo assim. Eu imagino, não sei. Eu imagino que o inglês pra eles falam: “Ah! Agora é aula de inglês.” Parece que é uma coisa diferente e por ser diferente dá a impressão que é novo e isso abre caminhos, não sei, talvez pra algumas oportunidades, não sei, falar de inglês dentro da escola assim como oportunidade profissional é complicado, mas eu acho que é uma coisa nova pra ele, não deixa de ser uma oportunidade de aprender algo novo. Não sei se respondi Patrícia.
- (5) **PP:** Por que o aluno da escola pública precisa aprender inglês?
- (6) **Profa. Helena:** Ah! De novo essa ..... é por quê? Olha, eu vou falar o que a gente estava ali comentando com a professora né. Eu acho que ele tem que aprender inglês porque faz parte do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma que ele aprende história, que ele tem que aprender português, que ele tem que aprender matemática, eu acho que ele tem que aprender inglês também. Por que não?
- (7) **PP:** Mas qual que é a importância da língua inglesa?
- (8) **Profa. Helena:** Então é como eu te falei anteriormente né. Falar assim que o aluno vai aprender inglês, porque a primeira coisa que a gente questiona é está questão: “Ah! Porque vai arranjar emprego melhor.” Então é eu não sei se posso ter isso como foco, mas assim eu volto a dizer é eu acho que aprender inglês é uma oportunidade de aprender alguma coisa nova, de poder fazer alguma coisa diferente com esse novo que ele tá aprendendo. Por que não profissionalmente falando também? Não sei. Sei lá. Não consigo falar muito.
- (9) **PP:** Então você acha que, com o que ele vai aprender, ele pode fazer alguma coisa profissionalmente?
- (10) **Profa. Helena:** Também. Ah, também, acho que pessoal pra ele, ele aprende é sei lá as coisas que eles têm no dia-a-dia, música, vídeo game, tal. Isso eu acho que, talvez, ajude um pouquinho a entender algumas coisas que eles estejam acostumados a ter contato né, não sei, e talvez profissionalmente, mas pra frente um pouco, não sei.
- (11) **PP:** Então pro contexto imediato, seria pro dia-a-dia dele?
- (12) **Profa. Helena:** A princípio, acho que sim. Eu acho assim que, claro que no Ensino Médio a gente foca um pouco mais a questão profissional tal né, mas, não sei, se tratando das séries iniciais, eu acho que a princípio é só pro contexto dele ali mesmo.
- (13) **PP:** Como que você desenvolve seu planejamento para atingir esses objetivos?
- (14) **Profa. Helena:** É então. É, eu tento sempre quando eu vou preparar as minhas aulas, eu tento pensar assim: “O que eu posso passar para eles? Pra que que eu vou passar isso? Pra que que meu aluno vai usar isso que eu quero passar pra ele?” Eu tento fugir assim do que eu fazia antigamente: “Eu preciso dar passado, então, eu vou pegar um texto que fale de passado.” Eu já não faço mais isso assim. Eu penso: “Ah, em que situação pode ser interessante pro meu aluno”. Porque eu também levo em consideração se ele vai achar interessante aquilo, se ele vai gostar, por exemplo, eu não pego uma

coisa que ele não vai gostar, que não tem nada a ver com ele assim, sei lá, por exemplo, sei lá, os estudos dos macacos, igual tem num livro lá. Eu acho que não vai ter interesse, então, primeiro, eu penso assim que: “Ele vai gostar disso? É interessante pra ele? O que que ele pode usar com isso?” Eu tento começar assim. Aí sim, eu vou desenvolvendo atividades em cima disso.

(15) **PP:** Como que você vai perceber se esse material que você vai usar, esse texto vai ser interessante pra ele? Você pensa que é interessante, mas chega na prática, na hora /

(16) **Profa. Helena:** É (risos)

(17) **PP:** Mas chega na prática, na hora ele pode achar que não é interessante.

(18) **Profa. Helena:** Nem sempre dá certo né. Eu percebo se é interessante ou não conforme a participação deles mesmo e, às vezes, eu pergunto também. “O que que vocês acharam né?” Ai eles falam: “Ah, é legal. Ah, é muito chato.” Eu sempre questiono, eu tento pergunta assim, se eu percebo que tem uma participação, aí eu acho que talvez deva ter sido interessante e também assim, não sei, na forma que eu avalio, que eu vou cobrar isso depois. Nem sempre uma boa nota mostra que ele aprendeu ou não. A gente falou isso na aula hoje né, mas a questão da participação acho que é um ponto que já te ajuda a perceber.

(19) **PP:** Que tipo de atividades você desenvolve em sala de aula para alcançar esses objetivos?

(20) **Profa. Helena:** Atividades, por exemplo, assim, você fala, em duplas?

(21) **PP:** É. Como que você desenvolve?

(23) **Profa. Helena:** Ah, assim, minhas aulas sempre, dificilmente, eles ficam sentados individualmente. Sempre coloco eles em duplas, às vezes em grupos. Como que é a pergunta, desculpa.

(24) **PP:** Que tipo de atividade você desenvolve em sala de aula com eles?

(25) **Profa. Helena:** Então eu levo esse conteúdo e ai eles estão normalmente sentados em duplas e a partir disso eu tento desenvolver o conteúdo. Antes de iniciar o conteúdo, conversar com eles sobre o assunto, ir perguntando, até chegar no conteúdo e ai a gente vai desenvolvendo com atividades, dependendo conforme eu desenvolvi, sei lá, ponto principal, se for um texto, por exemplo, o assunto principal, do que eles acham que trata esse texto e assim eu vou.

(26) **PP:** E o que os alunos fazem durante essas atividades?

(27) **Profa. Helena:** Ah, como eles estão em duplas, às vezes, em grupo, mas normalmente em duplas eles... eu tô sempre, assim, andando pela sala, eu percebo que eles estão tentando responder, é claro que tem um ou outro que conversa, alguma coisa fora daquilo, mas a princípio, eu percebo que eles estão tentando encontrar respostas, eles se comportam assim.

(28) **PP:** E tem intervenções suas?

(29) **Profa. Helena:** Às vezes sim, eu questiono, eu pergunto “E ai tá tudo bem? E ai pessoal alguma dificuldade?” E ai se eles têm, eu vou ajudando ali, eu acho que eu “intervenho”? É assim? É né? **(ri)** Dessa forma assim, me aproximando deles, observando o que eles estão respondendo, ai eu questiono por que ele colocou aquilo, vou fazendo assim. Às vezes, dependendo da atividade que eu propus assim, eu não falo nada, eu espero eles me darem as respostas, depois a gente questiona, pra comentar.

(30) **PP:** Qual é a atividade que você mais gosta de realizar em sala de aula?

(31) **Profa. Helena:** Ah, eu acho que é essa mesmo assim, sabe de colocar alguma coisa pra eles irem descobrindo assim, depois a gente vai meio que corrigindo já e questionando por que ele colocou aquilo, por que isso, coisas que ele pode falar.

(32) **PP:** Por que que você gosta dessa atividade?

(33) **Profa. Helena:** Ah, não sei. Eu acho que não é cansativa. **(ri)** Eu acho que não é

cansativa pra eles nem pra mim também. Eu acho que é bem dinâmico, não fica aquela coisa que fica muito tempo, sei lá, parada, esperando, responder aquele monte de exercícios, essas coisas assim, sabe?

(34) **PP:** Uma coisa mais dinâmica.

(35) **Profa. Helena:** É, e eu coloco duas questõezinhas básicas. Aí eles vão respondendo, depois eu coloco mais duas, vai intercalando assim. Não coloco aquele monte de coisa de uma vez assim. Acho que fica menos cansativo.

(36) **PP:** Você acha que eles ficam mais motivados?

(37) **Profa. Helena:** Eu acho que sim, mais motivados porque eles não ficam tão cansados e, fazer aquele monte de coisa de uma vez. Eu não vou muito pela quantidade não.

(38) **PP:** Como você acha que seu aluno aprende inglês?

(39) **Profa. Helena:** Ah, meu Deus! Como que ele aprende inglês? Como ele aprende inglês? (questionando a si própria)

(40) **PP:** Por exemplo, muitas vezes ele acha que ele vai copiando, tá aprendendo.

(41) **Profa. Helena:** Ah, tá.

(42) **PP:** E não é verdade.

(43) **Profa. Helena:** É, não é verdade. Então, eu não sei, às vezes, eu converso com eles, alguns preferem fazer exercícios, fazer de modo tradicional porque é mais comum e não precisa pensar muito, não sei, às vezes eles acham assim: “Ah, professora, dá um exercício de gramática, a gente aprende”. Eles acham, não sei. Como você falou, não sei. Eu acho que eles aprendem, não sei. Essas discussões que a gente faz, exercícios mais dinâmicos. Como eu te falei, eu tenho a impressão que eles aprendem assim porque eles me falam algumas coisas, sei que nada é perfeito assim. Ou eles falam que aquilo tá difícil ou eles falam: “Ah, assim foi mais fácil. Desse jeito foi mais fácil, eu entendi melhor” ou “foi mais legal”, sei lá alguma assim. Eu não sei te falar exatamente como eles, assim, aprendem, mas eu só sei se eles estão aprendendo ou não conforme eles vão me questionado, eles vão me perguntando alguma coisa ou falando né, por exemplo, eles perguntam sobre aquilo então eu falo: “Ah, ele está interessado. Acho que ele está conseguindo entender aquilo”. Eu imagino assim.

(44) **PP:** De que maneira suas ações em sala de aula contribuem para a aprendizagem de inglês do aluno?

(45) **Profa. Helena:** De que maneira?

(46) **PP:** De que maneira suas ações em sala de aula contribuem para a aprendizagem de inglês?

(47) **Profa. Helena:** Não sei, talvez, acompanhando assim, eles, por exemplo, às vezes, eles respondem alguma coisa e eu falo: “Pra que que você colocou isso?” Não dá muito tempo de fazer isso, mas eu só consigo perceber quando eu estou contribuindo assim, quando eu estou falando com eles de grupo em grupo ou em dupla em dupla. Ai eu falo: “Mas por que que você colocou assim, o que que você acha, me fala.” Eu sempre tento perguntar pra ele.

(48) **PP:** Então você faz eles refletirem sobre a questão.

(49) **Profa. Helena:** Eu tento. Eu tento, mas, às vezes, eles não conseguem muito né. Eles não conseguem falar muito, mas pelo menos alguma coisa, um ou outro sempre comenta alguma coisa.

(50) **PP:** Então você não dá a resposta pronta? Você questiona.

(51) **Profa. Helena:** É nunca dei. Nunca dei, já dei várias vezes, mas hoje em dia eu penso e tento não dar assim. Fico sempre perguntando: “Mas por que? Eu não vou te falar.” Até que uma hora ele fica bravo, diz que não vai fazer nada (INCOMPREENSÍVEL) Sempre acho que intervindo, não sei.

- (52) **PP:** Na sua opinião, quais as características de um bom professor de inglês?
- (53) **Profa. Helena:** É difícil falar né do bom professor de inglês, mas eu acho assim, o bom professor de inglês tem que ter uma formação como a gente esta vendo nas aulas né. Tem que ter uma formação pra ele sentir segurança daquele conteúdo que ele vai colocar, que ele vai desenvolver, mas acho que a prática, que a experiência que a gente também tá vendo, é fundamental. A experiência ajuda o professor a pensar se aquilo que ele fez tá certo ou não ai ele tenta modificar, refletir falar: “Não deu certo, posso tentar fazer de novo, vou tentar de uma outra forma.” Acho que o bom professor de inglês, se é que a gente pode falar assim, antes de estar fugindo do idioma, mas acho que o bom professor é aquele que claro está preparado com o conteúdo, mas a experiência dele conta muito, eu acho.
- (54) **PP:** Mas então, você mencionou a reflexão como um aspecto importante.
- (55) **Profa. Helena:** Fundamental.
- (56) **PP:** Porque ele pode ter prática, ter uma boa formação, mas se ele não refletir, não vai adiantar nada.
- (57) **Profa. Helena:** Não, não. Eu saio de lá, da aula, insatisfeita se eu perceber que eu não consegui alguma coisa que eu queria. Acho que tem que mudar se não deu certo, você tem que fazer de outro jeito, alguma coisa tem que fazer. Então, eu acho que é a reflexão né.
- (58) **PP:** É, com certeza. E qual que é a característica de um bom aluno?
- (59) **Profa. Helena:** Acho que o bom aluno, talvez, que ele seja interessado, participativo, não sei.
- (60) **PP:** e como que você percebe que esse aluno tá interessado ou não?
- (61) **Profa. Helena:** Então, eu acho que tudo isso depende muito da minha performance, vamos dizer assim né. Eu acho que da forma que eu vou transmitir, desenvolver o conteúdo pra eles, parte muito da minha ação, de como eu vou desenvolver, como eu te falei aquela preocupação que eu tenho de preparar minhas aulas né, se ele vai gostar ou não, se aquilo ele vai usar ou não, então, eu acho que com as ações dele, sei lá, a reciprocidade. Eu acho que eu consigo perceber se ele é um bom aluno ou não, não sei, se de repente ele gostou. Gostou não, se ele participou, se ele interagiu, se foi bem na atividade. Acho que, talvez, assim.
- (62) **PP:** E você acha que tem a ver com a aprendizagem dele então, ou não?
- (63) **Profa. Helena:** Então, isso que eu estou tentando, eu acho que não acaba fugindo muito assim.
- (INCOMPREENSÍVEL)
- (64) **Profa. Helena:** Aquele aluno que está se dedicando, mas não está aprendendo.
- (65) **PP:** Ele pode estar se dedicando também.
- (66) **Profa. Helena:** Ele tem dificuldade, mas está tentando.
- (67) **PP:** Às vezes, tem um que é muito inteligente, mas /
- (68) **Profa. Helena:** É, é isso que eu estava pensando em responder, mas eu estava tentando chegar nisso, mas eu não estou conseguindo falar o que é o bom aluno. Depende, em relação a comportamento. “Ah, ele é um bom aluno porque é quietinho.” “Ah, ele é um bom aluno porque tira boas notas, mas como que a gente vai saber, se como essas boas nota, ele aprendeu, será? Ele pode ter feito isso em dupla, pode ter colado, sei lá. Ele pode ter feito êne coisas que, às vezes, a gente não sabe né. Ah, não sei, o que talvez a gente considere um bom aluno, talvez aquele que, agora eu não sei mais o que falar porque se eles faz as atividades em dia já não significa que ele aprendeu. Não sei, Patrícia, agora. Seria através de uma avaliação? Não sei. Como?”
- (69) **PP:** Depende da sua concepção. Eu acho que o bom aluno seria esse. Não que seja brilhante, inteligente, mas aquele está interessado, que ta tentando aprender.

(70) **Profa. Helena:** Então, é isso. Por isso que eu te falo que é aquele que questiona, que pergunta, eu acho que ele está tendo interesse. E eu vejo ele como um bom aluno, mas do que aquele que não está nem aí. Que nem você falou, pode ser inteligentíssimo, mas aquilo não é atraente pra ele. Então, eu posso definir que um bom aluno é aquele que está interessado, que se esforça, que tenta.

(71) **PP: (ri)** Quais as dificuldades que interferem na prática em sala de aula e comprometem o seu objetivo de ensino?

(72) **Profa. Helena:** Quais as atividades?

(73) **PP:** É, que dificuldades que tem.

(74) **Profa. Helena:** Ah! Dificuldades.

(75) **PP:** Dificuldades que interferem

(76) **Profa. Helena:** Indisciplina, em primeiro lugar eu acho. Quando eu coloco a indisciplina, eu já fico pensando se a indisciplina é uma culpa minha, se eles estão indisciplinados porque eu não estou fazendo o meu trabalho bem feito, não estou conseguindo chamar a atenção de todos eles, mas também não posso ficar achando que eu tenho que fazer tudo sozinha. Eu tento não ficar me culpando tanto, mas a indisciplina eu acho que é um fator que atrapalha muito. O porquê da indisciplina eu não sei.

(77) **PP:** Acho que tem muitos fatores, como a gente estava discutindo.

(78) **Profa. Helena:** É.

(79) **PP:** Dificuldade de aprendizagem.

(80) **Profa. Helena:** Sim, dificuldade de aprendizagem, aquilo não é interessante, ele não entende, não aprende.

(81) **PP:** É.

(82) **Profa. Helena:** Prefere ignorar ou já está acostumado com isso em todas as outras matérias. Às vezes, em casa ele não tem senso de valorização, a respeito de estudar, de aprender. Então, acho que talvez englobe tudo isso a indisciplina.

(83) **PP:** Acho que não está relacionado só com sua disciplina, porque se você conversar com os outros professores, esses alunos são indisciplinados em todas as disciplinas.

(84) **Profa. Helena:** É por isso que eu tento não ficar me cobrando. Será que estava muito chata a aula? Por que estava difícil? Eu preciso... é aquela coisa, sempre refletir, sei que nem sempre tem uma resposta positiva pra tudo, mas eu tento.

(85) **PP:** Você faz alguma coisa pra tentar superar esse problema da indisciplina?

(86) **Profa. Helena:** O que eu faço é conversar com eles. Eu converso com os alunos, peço várias vezes, explico que eles precisam diminuir, não sei, não impedir que eles vão conversar, (INCOMPREENSÍVEL). Vamos tentar, em último caso, indico à direção, a direção convoca o pai depende do grau da indisciplina. Eu tento conversar muito com eles, assim.

(87) **PP:** O que você faz para ajudar os alunos que não conseguem acompanhar suas aulas?

(88) **Profa. Helena:** Ah, meu Deus! É muito difícil! Sinceramente, eu creio que muitas vezes, Patrícia, sinceramente, às vezes, eu vou embora assim, mas eu não consegui fazer nada. Eu veja que, às vezes, eu não consigo fazer nada. Eu vejo aquilo, mas eu não consegui fazer nada, eu vou embora com essa sensação. Porque eu tento ir até ele ou eu chamo. “Vem aqui, senta aqui.” Mas aí eu tento (INCOMPREENSÍVEL) daquela questão (INCOMPREENSÍVEL) Eu tento, eu chamo ou eu vou até ele, faço alguns rascunhos, eu tento, eu chamo, explico individualmente pra ele. O que eu tento é isso. Passo alguns exercícios daquilo que eu acho que está muito difícil pra ele entender. “Ah, você não pode fazer em casa. Você me trás depois?” Eu tento dessa forma,

simplificar um pouco mais.

(89) **PP:** E como você acha que eles se sentem em relação a isto?

(90) **Profa. Helena:** Eu tento disfarçar o máximo que eu posso. Eu já percebi que os alunos (INCOMPREENSÍVEL) o da frente está assim “Por que que pra ele é diferente do outro?” Mas eu falo: “Olha vamos tentar fazer assim, aí ele pergunta se vale a mesma coisa. “A mesma, só que a gente vai mudar um pouquinho.” Eu não faço isso pra sala toda ouvir porque eu também fico pensando como ele vai se sentir. Agora aquele aluno pentelho, indisciplinado, às vezes, tem uns quietinhos que têm dificuldade de aprendizagem (INCOMPREENSÍVEL) Eu sei que ele pode fazer. Então, eu falo pra ele: “Vamos fazer, não sei o quê”. Fico pegando no pé, conversando tal, mas não faço distinção pra esse não, só para aqueles que eu percebo que têm dificuldade mesmo.

(91) **PP:** E você modifica a prática em função das dificuldades apresentadas pelos alunos?

(92) **Profa. Helena:** Sim, eu acho que o tempo todo. Como eu te falei, eu tento levar de uma forma, não deu certo, eu tento mudar. Assim, de repente, assim, às vezes, eu falo, então eu acho que vou colocar alguns tópicos na lousa pra facilitar um pouco, talvez eles prestem atenção um pouco mais. Tento chamar a atenção. Às vezes, eu acho que só falar, talvez colocar uma palavra na lousa, e se for assim (INCOMPREENSÍVEL) Então, talvez se eu colocar uma palavra na lousa, eles estão olhando, então, eu vou em cima daquilo, talvez, eles escrevendo alguma coisa ali, junto comigo, talvez, melhore um pouco.

(93) **PP:** O que você faz para verificar se seus alunos aprenderam o que você ensinou?

(94) **Profa. Helena:** Além da observação que eu tento fazer. É, eu acho que, talvez, não sei, avaliando.

(95) **PP:** Como que você avalia os alunos?

(96) **Profa. Helena:** É, eu penso assim. Olha, ele tentou fazer. Eu levo em consideração (incompreensível) vários fatores, eu vi que ele tentou fazer. É diferente daquele que nem tentou. Vamos supor, ele tirou uma nota baixa. Aí, eu falo: “Puxa! Ele estava tentando. Ainda que ele me perguntou. Ele trouxe as anotações pra mim na hora que eu pedi. (INCOMPREENSÍVEL) “Na hora que ela vem, eu já pergunto e anoto.” Aí na hora da correção, Eu tento levar isso em consideração, se a nota foi alta ou baixa, eu tento pensar assim, durante o desenvolvimento daquela atividade como ele se comportou.

(97) **PP:** Então para você o processo é mais importante do que o produto.

(98) **Profa. Helena:** Ah, eu acho. Eu acho que a forma como foi desenvolvida, como ele agiu durante a atividade. Eu levo muito em consideração. Dependendo, que nem eu te falei, às vezes, ele é um aluno fraco, mas ele tentou tanto, que me aperta o coração de fechar com nota vermelha, assim, eu levo muito em consideração isso Então acabo fechando com uma nota azul pelo esforço dele. Não sei se é certo ou é errado.

(99) **PP:** Antes da Proposta Curricular deste ano, quais eram os critérios que você adotava para selecionar os conteúdos para suas turmas?

(100) **Profa. Helena:** Então, não sei se não vai ficar repetido com aquela que eu falei pra você. Qual é o critério de conteúdo? Eu sempre parto do princípio que, pensando assim, Sei lá, meu aluno vai gostar, vai usar isso. Pra que que ele vai usar isso? Sei lá, vamos supor, eu pego uma... não sei, um final de semana... eu penso assim. Eu gostaria que meu aluno aprendesse a falar sobre coisas que ele fez. Um exemplo vai, simples, talvez você já deva ter ouvido isso um monte de vezes ou coisas que ele costuma fazer, ou o que ele vai fazer. Aí, eu começo a pensar acho que ele vai gostar, que ele vai falar isso, os lugares onde ele costuma ir. Eu imagino né, pelo contexto que eu conheço dos alunos né. Eu vou imaginando situações que eles podem me falar. Aí eu penso isso vai

ser legal pra eles, acho que eles vão gostar. Aí, eu parto, a princípio disso, assim, sabe sempre de coisas que eu acho que eles podem usar, que eles podem gostar, que podem ser interessantes.

(101) **PP:** Que eles possam relacionar com a realidade deles.

(102) **Profa. Helena:** Eu sempre. Eu sempre tento. Eu não sei se eu consigo, mas eu sempre tento assim.

(113) **PP:** Que conteúdos que você priorizava antes?

(114) **Profa. Helena:** Que conteúdos?

(115) **PP:** Porque agora nós temos a Proposta, nós temos os conteúdos já definidos.

(116) **Profa. Helena:** O conteúdo, você fala sistêmico?

(117) **PP:** Não, depende de como você elaborava o seu plano de ensino, o conteúdo, não sei. Tem que ter algum conteúdo para ensinar. Qual que você ensinava? O que que você trabalhava? Com textos? Não sei.

(118) **Profa. Helena:** Olha, então. Deixa eu ver, eu sempre usei assim... textos. Eu sempre usei textos, que eu achava interessante, como eu te falei, sempre alguma coisa que possa ser interessante pra eles. Teve um texto que eu passei pro Ensino Médio, um exemplo vai, sobre Michael Jordan, que fala, acho, que ele tem AIDS. AIDS não é isso?

(119) **PP:** É.

(120) **Profa. Helena:** Então, se chamou a atenção. Eu penso assim, é adolescência, fala de sexo, tal, uma coisa assim. Então, eu penso assim, acho que pode ser interessante isso aqui. Então assim, é uma luta porque eu não conseguia fazer um plano para um tempo, sei lá, pra um bimestre, aliás, pra um bimestre sim, mas para um ano. Eu não conseguia porque era sempre assim: “Mas e agora, isso aqui acho que não vai ficar legal.” Cada bimestre era uma luta, sei lá, cada quinze dias era uma tortura, pra sempre pensar nisso, pra não ficar só naquele texto o bimestre inteiro e também tentar diversificar de um jeito que seja interessante. Não sei, Patrícia sempre assim, coisas que eu acho que possam ser interessantes pra eles, que eles possam refletir sobre: “Ah, isso aqui acontece ao meu redor.” Não sei.

(121) **PP:** Em que medida você acha que esses conteúdos contribuíram para a formação do aluno?

(122) **Profa. Helena:** Bom, primeiro, eu acho que assim, dependendo, conforme eu levava o assunto pra sala, eu acho que eu tentava tirar deles opiniões né, acho que talvez, um pouco de criticidade, não sei, por mais que eles sejam bem assim limitados. Um pouquinho, eu acho que eu conseguia, primeiro eu pensava, vai, a criticidade sobre esse assunto e porque eu estou tentando lembrar agora, ele fala da preocupação (INCOMPREENSÍVEL) era um texto do Michael Jordan, preocupação dele de passar AIDS pra esposa dele, pro filho. Acho que ela estava grávida. Então, assim, uns achavam que “Ah, que horrível, ele tinha que separar da mulher dele.” (INCOMPREENSÍVEL) Outros falavam que não, “Acho que não.” Então acho que isso já é uma forma de dar opinião. Então primeiro a gente refletia sobre isso, a questão dele dar a opinião dele. Depois, em relação ao material, sei lá, ao texto, mesmo. As palavras conhecidas, as palavras cognatas. Aí, acho que já entra mais a questão estrutural mesmo, acho né.

(123) **PP:** Mas que não deixa de ser o conteúdo.

(124) **Profa. Helena:** Isso que eu ia te falar, também não deixa de ser importante, aí sim a gente acaba chegando na questão, sei lá, o texto do Michael Jordan estava no passado, então, aí a gente já entrava no passado, assim. Não priorizava, mas citava. Acho que, talvez, isso que (INCOMPREENSÍVEL)

(125) **PP:** Você mencionou que você acha que seus alunos são limitados na questão da reflexão. Tem alguma coisa que pode ser feito pra ampliar a capacidade de reflexão do

aluno?

(126) **Profa. Helena:** Então, não sei, eu acho que, talvez, acho que se a sala tivesse mais aulas assim, que não fossem tão conteudistas. Eu acho que eles desenvolveriam um pouco mais o raciocínio deles. Não sei se eles não têm o hábito de ler né, de se atualizar, talvez, isso deixa a pessoa limitada, não sei. Não só o aluno, mas qualquer pessoa né. Eu acho que depende de outros colegas, de outras aulas, de dar mais espaço assim pro aluno falar. É que é assim, começa dar mais espaço, começa fazer muito barulho aí o professor já começa a se incomodar, aí acho que ele poda isso. Aí, tudo bem. Realmente é uma luta, você conseguir isso durante a aula.

(127) **PP:** Ah é.

(128) **Profa. Helena:** Mas você não pode desistir né, se não.

(129) **PP:** Como você vê a Proposta Curricular para Ensino Fundamental e Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna? A desse ano.

(130) **Profa. Helena:** A da Secretaria da Educação. Eu estou achando muito bacana, com exceção assim do aluno não ter o material né.

(131) **PP:** Ah é, com certeza.

(132) **Profa. Helena:** Porque pra mim o material é muito legal, muito bacana.

(133) **PP:** Não é a mesma coisa, nem cópia. Na lousa então...

(134) **Profa. Helena:** Nossa! Então, assim, a única dificuldade que eu estou sentindo é essa. De como fazer pra desenvolver aquele conteúdo se meu aluno não tem o material uma vez que tem aqueles textos enormes, fotos. Seria super interessante pra eles né. Ficar tirando xérox não dá, então, (INCOMPREENSÍVEL) Acho que foi legal, não acho que foi uma coisa assim imposta. Que tem que fazer, que está ensinando a gente a dar aula. Eu ouvi comentário: “Ah, eles estão querendo ensinar a gente a dar aula.” Eu não achei nada disso. Não tenho nada a favor, só que a dificuldade que eu estou encontrado é de não ter material, só isso.

(135) **PP:** E se, por exemplo, tem textos que os alunos não estão demonstrando interesse.

(136) **Profa. Helena:** É.

(137) **PP:** Muitos alunos falam “Ih.” O que que você faz?

(138) **Profa. Helena:** Ensino Médio principalmente.

(139) **PP:** É,

(140) **Profa. Helena:** Aí fica difícil.

(141) **PP:** Eu acho que teve assuntos que eles não demonstraram muito interesse.

(142) **Profa. Helena:** Não. Ah, o que que eu faço? Eu sempre tento levar, eu sempre tento olhar pra esse lado de “Vamos, o que que vocês acham?” Sempre questionando, sabe. “Mas, por quê? O que que vocês acham? Por que aconteceu isso ou aquilo? Por que que ele falou isso? Por que que é isso?” Eu vou sempre tentando questionar, assim, mas às vezes, eles não têm interesse mesmo e não sei se eu consigo ter algum resultado. Tem texto que tem mais interessante que outro. Isso é verdade. Conteúdo ali mais interessante que o outro, mas eu não sei, Patrícia. A única coisa que eu tento fazer é questionar. Questioná-los o tempo todo assim.

(143) **PP:** É porque muitos textos estão tentando relacionar com a vida deles né.

(144) **Profa. Helena:** É, então. Isso.

(145) **PP:** Tem o trabalho voluntário no 3º ano, mas acho que eles não conseguem perceber essa relação.

(146) **Profa. Helena:** Eles não têm essa sensibilidade assim é. Lembrei agora do jornal, que tem aquela figura lá do menino no farol. Não sei se você lembra?

(147) **PP:** Da violência né.

(148) **Profa. Helena:** É. E tudo que falava, eles falavam assim: “Não.” Falava família e

eles achavam que família não tinha nada a ver com aquilo, porque eles achavam assim o menino está abandonado, então, é, por exemplo, talvez, não sei, um ponto de vista que pode ser considerado. “Ah, se ele tivesse família, ela não estava ali”. Eles não vêem assim uma importância, sabe. Eles acham que (INCOMPREENSÍVEL) É a falta de família? Eles acham que não. Eles acham que se o menino está ali sozinho é porque não tem pai nem mãe. Eles não conseguem perceber que, talvez, aconteceu alguma coisa na família, que ele possa estar ali, então, não sei se é a falta de sensibilidade mesmo ou porque eles fazem por fazer, de qualquer jeito, sem se preocupar. É, eles não têm essa questão né.

(149) **PP:** Você acha que teve alguma mudança na sua prática, com a implantação dessa proposta?

(150) **Profa. Helena:** Da proposta? Sinceramente, na minha prática não, eu acho que não. A minha prática mudou antes de eu fazer o *Reflexão* né. Com certeza. Agora, com a proposta não. Eu acho que vem muito ao encontro assim, combinou, assim sabe. Não venho uma coisa muito assustadora, muito diferente do que eu fazia não. Ainda concordar com o conteúdo, eu acho que, da forma que pede pra ser desenvolvido, que aconselha a gente desenvolver, acho que não é muito diferente do que eu já tentava fazer, assim. Não estou querendo ser ó, a, mas assim pelo que a gente aprende durante todo o curso do *Reflexão*. É isso. Eu acho...

(151) **PP:** O que que você aprendeu durante o *Reflexão*? (**ri**)

(152) **Profa. Helena:** (**ri**) Outra pergunta em cima, (**ri**) o tempo todo! Que você tem que pensar, refletir na e sobre sua ação. Se aquilo é importante, está fazendo diferença pro seu aluno. Por isso que eu tento passar isso. Como que eu tenho que passar? Pra quando eu tenho que passar? Por quê? Tudo isso. É o que a gente falou muito na aula de hoje. É a angústia constante, a aflição. Não que resolveu meus problemas não, mas com certeza me direcionou, me ajuda, assim. Dá a impressão, a princípio, que trouxe mais problema pra minha vida né, porque até então tudo estava bom né. Depois, mas assim, eu gostei muito. Eu acho que foi maravilhoso, eu ter feito e ter mexido comigo dessa forma comigo. Acho que aprendi muita coisa, a questão da reflexão, que eu acho que eu não tinha. Não tinha essa noção. Eu achava que tinha que dar aula, ponto e acabou. Acabou minha aula, tinha que ir embora e pronto. Eu achava que era isso, hoje eu já não penso mais isso.

(153) **PP:** E você pensa em suas ações? Como suas ações interferem na vida dele fora da sala de aula?

(154) **Profa. Helena:** Ai. Eu penso.

(155) **PP:** Ou você fica mais preocupada com suas ações mais na sala de aula?

(156) **Profa. Helena:** Não, eu penso. Eu penso sim. Eu penso o tempo todo. Só não sei ainda como fazer assim, sabe, mas eu penso...muito, às vezes, fala: “Nossa, eu devia ter feito isso, não podia ter feito isso porque, às vezes, ele tem a gente como imagem também né, não sei. Às vezes, eu falei alguma coisa, alguma besteira ou me alterei, coisas que, eu acho que não devia ter feito, mas conforme a situação ali, perdi a cabeça, sei lá, mas assim, eu penso sim. Isso que me dá mais aflição porque não é só ali dentro né.

(157) **PP:** É, justamente.

(158) **Profa. Helena:** Porque se não, não adianta nada né. Saiu dali, e aí? O menino vai viver, o menino tem que viver a vida dele, mas antes eu pensava só na minha ação, só na sala de aula, nunca pensava fora.