

UNIVERSIDADE DE TAUBATE

Rosana Mansur Ponzoni

**A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR
CRÍTICO-REFLEXIVO DE LÍNGUA INGLESA
EM UM CURSO DE LETRAS**

Taubaté – SP
2009

UNIVERSIDADE DE TAUBATE

Rosana Mansur Ponzoni

**A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR
CRÍTICO-REFLEXIVO DE LÍNGUA INGLESA
EM UM CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

**Taubaté – SP
2009**

Ponzoni, Rosana Mansur

**A construção do professor crítico-reflexivo de
Língua Inglesa em um curso de Letras./Rosana
Mansur Ponzoni .- 2009.
156f.**

**Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2009.**

**Orientação: Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Garcia Lopes
Rossi, Departamento de Ciências Sociais e Letras.**

**1. Formação de professor. 2. Ensino de Língua Inglesa.
3. Reflexão crítica. 4. Cidadania. I. Título.**

ROSANA MANSUR PONZONI

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR
CRÍTICO-REFLEXIVO DE LÍNGUA INGLESA EM UM
CURSO DE LETRAS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Assinatura: _____

Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Assinatura: _____

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior na minha existência.

Aos meus pais, Alice e Roberto, pelo exemplo de perseverança e honestidade.

Aos meus filhos, Lívia Maria, João Victor e Paulo Roberto, pelo apoio, companheirismo e por simplesmente existirem, razão da minha vida.

Ao meu querido marido, Thomas, pela compreensão nas minhas horas de ausência, pela paciência e carinho.

Ao meu par mais experiente, Ana Claudia, pela amizade, incentivo e profissionalismo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, pela dedicação e ensinamentos.

Às professoras doutoras Eveline Mattos Tápias Oliveira e Tania Regina de Souza Romero, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

À Instituição Anhanguera Educacional por proporcionar este estudo.

Aos meus alunos, razão pela qual eu procuro aperfeiçoamento.

Aos funcionários da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UNITAU pela precisão e carinho no atendimento.

À Turma de 2008 do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, pela cumplicidade, amizade, enfim, laços que fazemos em momentos de procura.

Agradecimento especial

To Dr. Tania Regina de Souza Romero, for your attention, kindness, and wisdom which inspired me during my studies. Definitely, teachers like you make all the difference in a pupil's life. For this, I shall thank you. For your guidance in my critical reflection awareness, which implies a huge difference in my professional life, I must thank you, once more. This quotation by W. Somerset Maughan (1874 - 1965), *The Razor's Edge*, 1943; sums up my respect and thankfulness for you: *You learn more quickly under the guidance of experienced teachers. You waste a lot of time going down blind alleys if you have no one to lead you.*

To my eternal master with all my loving, Dr. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, for whom I devote deep admiration for several reasons, however two of them, I will carry with me for the rest of my life. The first, which is the main reason, is your consideration and respectfulness toward the human being, and second for your expertise as a researcher who guides and humanizes the Education. Students who have had the chance to be by your side, sharing knowledge and building learning, they are the luckiest, and I had that chance to learn with you. Therefore I am now one of the fortunate lucky ones.

Embora as ações educacionais dos professores e formadores de professores não possam resolver os problemas sociais econômicos com que nos deparamos, podem contribuir para a construção de sociedades mais decentes e mais justas.

Zeichner (1993, p. 64)

RESUMO

O tema desta pesquisa é a formação de professores de língua inglesa. A procura por estudos mais significativos sobre o tema partiu de um novo desafio: lecionar em um curso de Letras e formar professores de línguas. O objetivo geral deste estudo é refletir criticamente sobre como realizo meu trabalho de formação de futuros professores de Inglês no que se refere às minhas ações pedagógicas que podem ter colaborado para instrumentalizar sua futura prática profissional e para desenvolver a consciência crítica e a cidadania desses alunos. A fundamentação teórica está embasada nos estudos da reflexão crítica de Dewey (1959), Freire (1970), Schön (1987), Smith (1992), Kincheloe (1997), Giroux (1998), entre outros; em pesquisas da área da Linguística Aplicada, baseadas nesses teóricos, desenvolvidas por Romero (1998), Castro (1999), Magalhães (2004), Liberali (2008), entre outras; e em estudos sobre o processo de (trans)formação da competência de ensino do professor de inglês em contextos institucionais brasileiros, desenvolvidos por Magalhães (1998, 1997), Celani (1999) e Castro (1999, 1998). Considero, também, o conceito de cidadania, atrelado a questões éticas peculiares ao contexto sócio-histórico, embasado em Brookfield (1995), Giroux (1998), Clough e Holden (2002), entre outros. O *corpus* da pesquisa – 10 diários escritos por mim – foi coletado em 2008, no meu local de trabalho, a partir de aulas para um grupo de 37 alunos de um curso de Letras, delimitado com base no conceito de estudo de caso de Wallace (1998), Nunan (1992), Gil (2002), Stake (2000) e Yin (2001). A análise dos dados mostrou que as ações pedagógicas, desenvolvidas num contexto sociointeracionista de ensino-aprendizagem concomitantemente a reflexões sobre por que e como ensinar determinados conteúdos de língua inglesa, colabora para instrumentalizar a futura prática profissional dos alunos. A contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania dos alunos ocorreu por meio da discussão de questões sociais e políticas que envolvem a sala de aula e a sociedade como um todo. Os alunos tiveram a oportunidade de argumentar, comparar e avaliar seus posicionamentos em relação aos dos demais participantes do contexto. A reflexão-crítica pela qual passei durante o desenvolvimento desta pesquisa permitiu a avaliação de meus pontos fortes e fracos como professora, a reconstrução de minha prática e a conscientização sobre a necessidade contínua da reflexão na prática pedagógica.

Palavras-chave: reflexão crítica; formação de professor; ensino de língua inglesa; cidadania.

ABSTRACT

The theme of this research is the formation of English language teachers. The search for more significant studies about this theme started as a new challenge: lessening at a private university language course and to prepare future English teachers. The general objective of this study is to reflect critically how I develop my work forming future English teachers in relation to my pedagogical actions that might have corroborated to provide pedagogical skills for their future professional practice and to develop a critical awareness and citizenship in these students. The theoretical framework of this study is based on the principle of critical reflection presented by Dewey (1959), Schön (1987), Smith (1992), Freire (1970), Giroux (1998), among others; in Applied Linguistics research area, based on these theorists, developed by Romero (1998), Castro (1999), Magalhães (2004), Liberali (2008), among others, and in studies relating to the process in (trans)formation of the English teacher's competence in Brazilian educational institutions, which have been researched by Celani (1999); Castro (1999, 1998); Magalhães (1998, 1997). It is considered, as well, the concept of citizenship, harnessed to specific ethical issues in social historical context according to Brookfield (1995); Giroux (1998); Clough & Holden (2002); among others. The *corpus* of this research consists of 10 diaries written by me, which were collected in my working environment during 2008. The methodology used was a case study based on Wallace (1998); Nunan (1992); Gil (2002); Stake (2000); and Yin (2001) hence it is a specific, delimited, group of 37 students from a Language course. The analysis of the data showed that the pedagogical actions, developed in the context of social interactionism of learning training concomitantly to reflections about why and how to teach certain contexts of the English language, corroborated to provide pedagogical skills for their future professional practice. The contribution to develop a critical awareness and citizenship occurred through social and political discussions which involve the classroom and the society as a whole. The students were able to argue, compare and evaluate their standpoints in relation to the other participants in the context. The critical-reflection I went through during the development of this research allowed me to evaluate my weak and strong points as a teacher, the re(construction) of my *praxis*, and mainly the awareness of a continuous reflection in the pedagogical practice.

Key-words: critical reflection, continuing education; English language teaching; citizenship

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Participantes da Pesquisa | 56 |
| Quadro 2 – Procedimentos de Análise | 58 |
| Quadro 3 – Resumo das aulas descritas nos diários 2, 3, 5, 6, 7 e 9 | 61 |
| Quadro 4 – Resumo das aulas descritas nos diários 1, 4, 8 e 10 | 88 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| RESUMO | 07 |
| ABSTRACT | 08 |
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica | 18 |
| 1.1 - Teorias de Aprendizagem e construção do conhecimento | 18 |
| 1.1.1 – Behaviorismo | 19 |
| 1.1.2 – Cognitivismo | 22 |
| 1.1.3 – Sociointeracionismo | 24 |
| 1.2 - Abordagens para o ensino de línguas | 27 |
| 1.3 - Reflexão | 30 |
| 1.3.1 - Reflexão e formação contínua de professores | 31 |
| 1.3.2 - Tipos de reflexão | 31 |
| 1.3.3 - Formas de ação da reflexão crítica | 36 |
| 1.3.4 - A Escola Reflexiva | 40 |
| 1.3.5 - Reflexão crítica por meio de Diário Reflexivo..... | 41 |
| 1.3.6 - A formação do professor de inglês..... | 42 |
| CAPÍTULO 2 – Procedimentos da Pesquisa | 48 |
| 2.1 - Escolha da Metodologia | 48 |
| 2.2 - O <i>corpus</i> da pesquisa | 50 |
| 2.3 - O contexto da pesquisa | 51 |
| 2.3.1 - A Instituição | 52 |
| 2.3.2 - O curso de Letras | 53 |
| 2.3.3 - Caracterização dos participantes | 55 |
| CAPÍTULO 3 – Reflexão crítica sobre as ações docentes para a construção do conhecimento linguístico do aluno | 59 |

| | |
|--|----|
| 3.1 - Metodologia e Procedimento de análise..... | 59 |
| 3.2 - Análise do Diário 2..... | 62 |
| 3.2.1 - Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 62 |
| 3.3 - Análise do Diário 3..... | 67 |
| 3.3.1 - Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 67 |
| 3.4 - Análise do Diário 5 | 70 |
| 3.4.1 - Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 70 |
| 3.5 - Análise do Diário 6 | 74 |
| 3.5.1 - Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 74 |
| 3.6 - Análise do Diário 7 | 77 |
| 3.6.1 - Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 78 |
| 3.7 - Análise do Diário 9 | 80 |
| 3.7.1 - Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 81 |
| 3.8 - Conclusão do capítulo | 84 |

CAPITULO 4 - Reflexão crítica sobre o trabalho para a construção do desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno.....87

| | |
|---|-----|
| 4.1 - Análise do Diário 1 | 88 |
| 4.1.1 – Confrontando e reconstruindo minhas ações..... | 93 |
| 4.2 - Análise do Diário 4 | 94 |
| 4.2.1 - Confrontando e reconstruindo minhas ações | 98 |
| 4.3 - Análise do Diário 8 | 99 |
| 4.3.1 - Confrontando e reconstruindo minhas ações | 100 |
| 4.4 - Análise do Diário 10 | 102 |
| 4.4.1 - Confrontando e reconstruindo minhas ações | 104 |
| 4.5 - Conclusão do capítulo | 105 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....108

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo está inserido na linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. A procura por estudos mais significativos sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa partiu de um novo desafio: lecionar em um curso de Letras e formar professores de línguas. Há três anos, as elucubrações são divididas com outra profissional, mestre em Linguística Aplicada, e foi com ela, durante essas trocas de saberes, que meus horizontes se abriram ainda mais e indagações passaram a fazer parte de minha prática docente.

Sou professora de Inglês há 24 anos, atuando na educação em contextos diversos, como: proprietária de escola de idiomas; docente em escola de idiomas, escolas particulares de ensino infantil, fundamental e médio; professora em curso preparatório para vestibulares, e professora particular para estrangeiros. Durante esses vários anos, contentei-me em pesquisar sozinha ou apenas trocar conversas informais com algumas profissionais da área de língua inglesa que também compartilhavam dos mesmos anseios. Muito do meu entender sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira estava calcado nas práticas em sala de aula e nas instruções de treinamentos que recebi dentro de escolas de idiomas.

A minha vida acadêmica tem sido bastante paradoxal. O primeiro curso superior que frequentei foi o de Secretário Executivo bilíngue principalmente porque sempre tive interesse pela língua inglesa e trabalhei nesta área por 12 anos. Mesmo trabalhando em uma multinacional, continuava lecionando em escola de idiomas, não somente pela afinidade com a língua, mas também pelo prazer de lecionar. Embora tivesse cursado a Especialização em língua inglesa, decidi retornar meus estudos, *a priori* por causa da mudança na legislação que, a partir da Constituição de 1988 e da nova LDB nº. 9394/96, exigia a titulação no curso de Letras para o ensino de língua portuguesa e inglesa e respectivas literaturas. Assim, retornei à sala de aula na condição de aluna.

Foi neste contexto que, em 2003, participei de uma pesquisa sobre “O professor de Línguas em construção: representações sobre ensinar e aprender línguas de alunos de inglês de um curso de Letras”, orientada pela professora Dra. Solange T. Ricardo de Castro. Comecei a indagar como não havia aprendido ou tentado entender as teorias que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa com gêneros textuais, por exemplo, era inédita para mim. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) – estivessem em vigor desde 1998, eu os desconhecia totalmente.

Comecei, então, a aplicar os conhecimentos advindos do curso de Letras nas minhas aulas. Percebi algumas mudanças e indaguei-me se, talvez, a teoria e a prática nos processos de ensino-aprendizagem de língua estivessem dissociadas na minha prática docente, até pelo fato de não ter respaldo teórico sobre elas. Acredito também que, no curso de graduação, as disciplinas estudadas não tenham propiciado uma base teórica consistente acerca dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isto posto, considero o desafio de lecionar em um curso de Letras e formar professores de línguas. Para tanto, há que se consolidar a minha prática embasada na teoria e refletir criticamente sobre ela a fim de orientar minhas ações e re(construí-las).

A questão teoria e prática têm sido bastante discutidas em processos de ensino-aprendizagem de línguas. Muitas vezes, verifica-se que uma aparece dissociada da outra, e a reflexão crítica sobre o processo pedagógico como um todo nem sempre encontra espaço para ocorrer. Assim, o professor, geralmente, torna-se um mero transmissor de conhecimentos, repetidor de certezas testadas no passado, sem desenvolver a criticidade necessária para sua formação.

Nas últimas décadas muitos pesquisadores têm voltado sua atenção para a formação, tanto continuada como inicial, de professores. A postura denominada crítica-reflexiva vem pontuando a importância do professor pesquisador, que estuda a própria prática com vistas a transformações. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Liberali (1994, 2008) Romero (1998), Castro (1999), Magalhães (2004, 2002, 1999, 1996, 1994), baseados nos teóricos da reflexão crítica: Freire (1970), Schön (1987), Smith (1992), Giroux (1992), Kincheloe (1993) entre outros, que têm o foco na formação de professores para uma prática crítica e reflexiva.

Liberali (1994) pesquisou coordenadores e professores ao desempenhar o processo reflexivo, enfocando o papel do coordenador ao criar oportunidades de reflexão crítica em trabalho de Mestrado intitulado “O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor”. Romero (1998), em sua tese de Doutorado “A Interação coordenador e professor: um processo colaborativo?”, fez uma análise de seu trabalho de atuação como coordenadora pedagógica de uma escola de línguas, em que o propósito era gerar um relacionamento colaborativo sobre a prática da professora e a prática da coordenadora. Castro (1999) pesquisou, em sua tese de Doutorado intitulada “A linguagem e o processo de construção de conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês”, sobre o processo de reconstrução da competência de ensino de professoras de inglês de um curso de Letras, bem como o papel da linguagem nesse processo. A autora enfatiza que é nos processos de construção social dos conhecimentos - a língua inglesa e as competências docentes para

ensiná-la – a serem adquiridos nas atividades diversas de que participam em sala ou não, em um processo contínuo mediado pela linguagem, que os futuros professores podem vir a se apropriar dos instrumentos mediadores da construção desses conhecimentos.

A formação pré-serviço de professores de língua inglesa e a criação de espaços de atuação que proporcionassem aos alunos o engajamento em uma prática reflexiva sobre as relações entre teoria e prática foram os objetivos de pesquisa de Paula (2001) em sua dissertação de Mestrado intitulada “Formação de Professores na Universidade: um espaço em construção”.

“Uma radiografia das competências mínimas do professor em pré-serviço através da prática de ensino estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso” foi o tema de pesquisa de Machado (2007), em sua dissertação de Mestrado. O estudo focou a formação do professor de inglês numa universidade pública no interior de Goiás, evidenciando o impacto negativo da deficiência da competência linguística da língua inglesa no último ano do curso de graduação, mais especificamente nas experiências no contexto de “Prática de Ensino” e do “Estágio Supervisionado de Inglês”.

Esses estudos apontam para uma preocupação na formação do futuro professor que o faça ser capaz de entender as premissas do que ensina e por que ensina o que considero fundamental para um desenvolvimento da sua prática futura embasada e fundamentada em teorias, processo que estou vivenciando agora.

Embora este trabalho possa ser entendido como de interesse da área de educação, deve-se destacar, conforme aponta Moita Lopes (2003), a preocupação crescente em Linguística Aplicada com a investigação de problemas de uso de linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais. Ainda segundo Moita Lopes (2003), os linguistas aplicados focam esta investigação para a formação do professor e entendem como formação de educadores, em geral, a necessidade do comprometimento desse professor com o processo de reflexão crítica sobre o seu trabalho.

Uma outra questão pertinente às minhas inquietações na formação de professores de língua inglesa é a redução da carga horária para essa disciplina. Essa preocupação também é compartilhada por Paula (2001), que discute sobre a competência dos futuros professores de língua inglesa que estarão no mercado de trabalho, em cursos de formação de professores de três anos – como no caso do local de trabalho no qual desenvolvo esta pesquisa – e que a cada ano chegam à universidade com o conhecimento linguístico cada vez menor nesse idioma.

A meu ver, há uma deficiência de formação básica desses alunos, que já vêm defasados do ensino fundamental e médio em relação a esse idioma. Paiva (2005) fez um

levantamento sobre o novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras tendo como referência as diretrizes curriculares para os Cursos de Letras e mostra essa situação vivenciada na minha prática:

muitos dos cursos de Letras em Português e Inglês eram e, ainda são, ministrados em três anos e as falhas curriculares não estão apenas na formação do professor. Há poucas aulas do idioma e as aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português, em turmas grandes, o que dificulta o trabalho do professor (PAIVA, 2005, p. 348).

Essa celeuma me direciona a questionar sobre o ciclo vicioso do ensino desse idioma em instituições brasileiras, ou seja, os alunos já vêm com uma lacuna de conhecimentos linguísticos e chegam à universidade para se tornarem futuros professores em apenas três anos. Tenho ciência de que esse quadro não pertence a minha esfera de responsabilidade. Entretanto, minha postura ética e a reprodução da minha *praxis* podem ecoar na construção de conhecimento de uma parte desses alunos. Portanto, refletir sobre minha prática constitui esta parcela que considero microcontexto, porém de extrema importância, quando o foco é a capacitação de futuros professores de língua inglesa.

Este comprometimento é também discutido por Pennycook (1998, p. 25), que defende que o linguista tem o dever de examinar a base ideológica do conhecimento produzido. Para o pesquisador, é mister que se discuta uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada, propondo uma política que procure “tanto criticar como transformar”, com a intenção de promover mudanças.

O conceito de reflexão, proposto neste trabalho, é o que me orienta como professora pesquisadora de língua inglesa a questionar minhas ações e as razões que as embasam considerando aspectos sociais, políticos e culturais no curso de Letras – contexto no qual estou desenvolvendo esta pesquisa e no qual atuo profissionalmente. Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 134) enfatizam a importância desse questionamento na busca de orientação para ações e “suas razões para a construção de uma perspectiva de ação cidadã”. Essa preocupação se justifica uma vez que tem sido cada vez mais recorrente sua apreciação nos estudos e práticas desenvolvidas com a finalidade de formação de professores e coordenadores (BARBARA; RAMOS, 2003; CASTRO, 1999; CELANI, 2003; LIBERALI, 1999; ROMERO, 1998).

Nas perspectivas de Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 134) “O conceito de *reflexão crítica* envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam.” No caso específico dessa pesquisa, o contexto social,

político e cultural é o curso de Letras em que desempenho a função de professora de língua inglesa e das respectivas literaturas: Inglesa e Norte-Americana.

Frente ao desafio de formar futuros professores de língua, busco compreender minhas ações pedagógicas e as razões que embasam essas ações para a construção de uma perspectiva de ação cidadã. Para tanto, foram analisados dez diários de aulas, escritos por mim, no término de aulas ministradas durante o período de agosto a novembro de 2008 para uma sala focal de 37 alunos do curso de Letras, e que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Acredito que esta pesquisa pode trazer contribuições para profissionais que, como eu, estão preocupados com suas próprias práticas pedagógicas e são responsáveis pela formação de futuros professores de língua inglesa.

Assim considerando, o objetivo geral desse estudo é refletir criticamente sobre como realizo meu trabalho de formação de futuros professores de inglês apontando as ações pedagógicas que podem ter colaborado para instrumentalizar a prática desse futuro professor e estimulado o desenvolvimento da sua consciência crítica e da sua cidadania. Também é objetivo desse estudo analisar o processo de mudança na reconstrução da minha prática. Especificamente, a pesquisa parte das seguintes perguntas:

1 – Que ações desenvolvidas em sala de aula por mim, professora pesquisadora, podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa?

2 – Como as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno?

3 – Que modificações ocorreram na minha atuação como professora a partir do processo de reflexão crítica propiciado por esta pesquisa?

Para composição do *corpus* foi eleito como instrumento metodológico o diário reflexivo descrito por Zabalza (1994), Machado (1998), Wallace (1998) e Nunan (1992). Portanto, esta pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada, que considera criticamente a linguagem, educação e transformação.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos, além desta Apresentação da Pesquisa. O primeiro capítulo é destinado a questões teóricas que alicerçam a pesquisa. Enfoco o processo de construção do conhecimento por meio de três teorias de ensino-aprendizagem: Behaviorismo, Cognitivismo e Sociointeracionismo e as abordagens relacionadas ao ensino de línguas. Explicito o conceito de cidadania que está atrelado às questões éticas peculiares ao nosso contexto sócio-histórico, bem como o processo de (trans)formação da competência de ensino do professor de inglês em contextos institucionais brasileiros e, finalmente, abordo a reflexão crítica.

No segundo capítulo, apresento o contexto e os procedimentos da pesquisa. Discorro a respeito da Instituição de ensino no qual se insere o curso de Letras em questão e apresento o perfil dos participantes: os 37 alunos e eu, a professora pesquisadora. Nesse capítulo, apresento as características do estudo de caso, representado por esta pesquisa, com base nos conceitos de Wallace (1998), Nunan (1992), Gil (2002), Stake (2000), e Yin (2001), por se tratar de um grupo específico, delimitado, em que desempenho a função de professora de língua inglesa. Finalizo o capítulo apresentando as categorias estabelecidas para a análise dos 10 diários escritos por mim, ao término das aulas ministradas na sala focal no período de agosto a novembro de 2008 e que constituem o *corpus* da pesquisa.

No terceiro capítulo, será apresentada a reflexão crítica no que se refere às ações desenvolvidas na sala de aula pela professora pesquisadora e que podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa.

No quarto capítulo, será abordada a reflexão crítica dos diários no que se refere às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania do aluno.

Finalmente, apresento as considerações acerca das modificações que ocorreram na minha atuação como professora a partir do processo de reflexão crítica propiciado por esta pesquisa. As considerações finais considerando todos os objetivos específicos, as referências e os anexos referentes aos diários finalizam esse estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que embasa o presente estudo. Primeiramente, enfoco o processo de construção do conhecimento por meio de três teorias de ensino-aprendizagem: Behaviorismo, Cognitivismo e Sociointeracionismo, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam para essas concepções como influenciadoras das percepções mais modernas de educação. Mais adiante, explico as abordagens relacionadas ao ensino de línguas dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Na sequência, exponho os conceitos de reflexão, bem como os caminhos a serem percorridos para se chegar à reflexão crítica. Mais adiante, considero o conceito de cidadania, que está atrelado a questões éticas peculiares ao nosso contexto sócio-histórico, embasado em Freire (1970, 1996), Clough e Holden (2002), Brookfield (1995), Giroux (1997), entre outros. Finalmente, enfoco o processo de (trans)formação da competência de ensino de professor de inglês em contextos institucionais brasileiros por meio de pesquisas desenvolvidas por Celani (1995, 1999, 2009), Castro (2006, 2004, 2001, 1999), Magalhães (2004, 2003, 2002, 1998, 1997), Moita-Lopes (1996, 2005), dentre outros.

1.1 Teorias de Aprendizagem e construção do conhecimento

A prática educativa desenvolve-se em torno de uma complexa série de ideias sobre o que significa aprender e sobre como se pode ajudar os aprendizes durante esse processo (MAURI, 2003). Segundo a autora, essas ideias são forjadas ao longo de nossas atividades como educadores no decorrer de nossas experiências e, também, a partir da reflexão que fazemos sobre elas.

Esta prática, de acordo com Bruner (2001), envolve elementos que participam do processo de ensino-aprendizagem e que afetam de maneira substancial nossas interações. Ainda segundo o autor, todas as pessoas nascem predispostas à aprendizagem, que se inicia logo nos primeiros anos de vida, com o auxílio de pais, babás, parentes e amigos, embora eles “talvez não consigam verbalizar seus princípios pedagógicos” (Bruner, 2001, p. 54). A esses indivíduos, o autor atribui a constituição da pedagogia popular, formada por teorias que vão se formando sem questionamentos ao longo do processo de constituição da pessoa. Ele

salienta que, ao se elaborarem teorias sobre a prática da educação, é importante que se leve em consideração essa pedagogia, uma que vez que o ser humano já a carrega consigo.

Contudo, além de considerar as teorias populares, o educador, obviamente, deve estar familiarizado com as principais teorias científicas de ensino-aprendizagem, pois elas podem auxiliar na compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos. Staub (2004) elucida que tais teorias possibilitam ao professor adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe conduzirão ao alcance dos objetivos de ensino.

As teorias que sustentam as ideias dos educadores permitem entender como eles promovem a construção do conhecimento evidenciando os processos de desenvolvimento e as práticas educativas adotadas.

As perspectivas de ensino-aprendizagem que permearam o ensino de língua estrangeira e, em especial de língua inglesa, são comumente orientadas por teorias psicológicas e linguísticas. As maiores influências, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), foram as teorias: behaviorista, cognitivista e sociointeracionista, sendo esta última a base das perspectivas atualmente valorizadas.

Tendo em vista essas observações, apresentamos, a seguir, as três principais teorias de ensino-aprendizagem e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

1.1.1 Behaviorismo

Skinner (1996), psicólogo norte americano, torna-se o grande defensor do Behaviorismo, ao desenvolver a premissa de que a aprendizagem é resultado mais de fatores ambientais do que genéticos, destacando a importância do reforço (WILLIAMS; BURDEN, 2002). O estudioso acredita que, caso o comportamento correto seja reforçado, ele voltará a ocorrer e que os resultados negativos, por sua vez, devem ser punidos para não serem repetidos. Dessa maneira, os acertos devem ser premiados e os erros evitados e repreendidos, resultando, assim, no processo estímulo-resposta-reforço (S-R-R iniciais em inglês para estímulo – resposta – reforço). Ensinar, então, ainda segundo Williams e Burden (2002), restringir-se-ia a dar o estímulo apropriado ao aluno a fim de que ele respondesse adequadamente.

Ao professor, caberia a responsabilidade de assegurar a aquisição do comportamento através da aplicação do método científico, no qual os comportamentos desejados dos alunos seriam instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários. A aprendizagem seria garantida pela sua programação. Conforme salientam Williams e Burden (2002), a

aplicação do método científico reduzia a incerteza, fazendo com que o professor tivesse a sensação de dominar o que estava sendo transmitido e com que o aluno tivesse a sensação de estar aprendendo o que foi ensinado.

Nesse prisma, ressalta-se a preocupação com os aspectos observáveis do comportamento, desprezando-se a análise de outros aspectos da conduta humana, tais como raciocínios, desejos e sentimentos. Em outros termos, aceita-se somente o que pode ser visto de forma concreta ou o que pode ser mensurado. O rigor científico passou a rejeitar a subjetividade, pois se acreditava que os pensamentos e sentimentos humanos são inverificáveis, inacessíveis e, portanto, não poderiam ser estabelecidos como foco de investigações. Por conseguinte, toda forma de aprendizagem e de construção de conhecimento passa a ser considerada como condicionamento. O principal pressuposto da teoria é que a aprendizagem em geral provém da formação de hábitos e seus princípios são: (1) a aprendizagem através da repetição e estímulos; (2) influência de reforços positivos e negativos para a formação dos hábitos desejados; (3) organização graduada de itens a ser aprendidos.

Outro conceito importante do behaviorismo é o conceito de transferência, ou seja, ao aprender algo novo, estamos sujeitos a processos psicológicos de transferências positivas e negativas de aprendizagens anteriores. A primeira facilita a nova aprendizagem. Assim, estruturas semelhantes na primeira língua (por exemplo, regras de formação do plural com “S” no português) facilitariam a aprendizagem de estrutura semelhante na outra língua (por exemplo, o plural com adição de “S” em inglês). As transferências negativas causam problemas na aprendizagem, ou seja, causam interferência (por exemplo, a adição de “S” para a formação de plural em palavras cujo plural é formado com “ES”, como em *tomato/tomatoes*).

Williams e Burden (2002) observam que, ao se voltar para a instrução em educação, Skinner (1996) sugere, como forma de garantir a eficiência da aprendizagem, a adoção de quatro procedimentos metodológicos: 1) o professor deve explicitar o que vai ser ensinado; 2) as tarefas devem ser pulverizadas em unidades menores e realizadas passo a passo; 3) os alunos devem ser encorajados a trabalhar de forma isolada, seguindo seu próprio ritmo e realizando estudos dirigidos; 4) a aprendizagem deve ser programada, incorporando os procedimentos anteriormente citados e o reforço positivo.

Para Mizukami (1986), nessa teoria, o papel do professor está diretamente ligado à transmissão automática de dados, que se dá através de aulas expositivas. Ao aluno cabe um papel passivo, devendo imitar estruturas e fazer substituições. Considera-se que tudo que se

ensina ao aluno é novo e serve para preencher os espaços em branco que ele possui em sua mente, como se ela fosse uma *tábula rasa*. Espera-se do aluno, por sua vez, que ele seja capaz de desenvolver exatamente o mesmo conteúdo que lhe foi ensinado. Se assim acontecer, ou seja, se o aluno conseguir repetir o conteúdo transmitido pelo professor, pode-se concluir que o ensino foi eficaz.

Williams e Burden (2002) asseveram que a teoria behaviorista tem influenciado o ensino de LE, principalmente no que se refere ao método áudio-lingual, que compreende a aprendizagem de línguas como um comportamento a ser “adestrado”. Por meio dessa abordagem, parece ser mais rápido e fácil ensinar o professor a usar os passos a serem seguidos na aula: apresentação de conteúdo, prática, repetição e substituição. A língua, então, é ensinada por meio de tarefas que seguem passos sequenciais e, nessa perspectiva, apenas uma parte pequena da língua estrangeira é considerada, como, por exemplo, um modelo estrutural, que consiste em um estímulo ao qual o aluno responde, por meio de repetição ou substituição. O passo seguinte é o reforço por parte do professor, visando em 100% de sucesso.

Como se pode notar, aprendizagem de línguas, na visão behaviorista, é tida como aquisição de hábitos mecânicos apropriados e os erros cometidos são punidos por serem maus hábitos. Nesse universo, o papel do professor é o de desenvolver nos estudantes bons hábitos linguísticos, principalmente por meio de repetições, memorização de diálogos ou repetição em coro de modelos estruturais. As explicações de regras são feitas geralmente quando o item linguístico já foi bem praticado e o hábito apropriado adquirido. Um exemplo de atividade em sala de aula é o de exercícios para se ensinar uma estrutura da língua, em que os alunos têm de repetir sentenças após o professor, mesmo que não compreendam os significados do que estão dizendo.

Por outro lado, de acordo com Davis e Oliveira (1994), atribui-se ao Behaviorismo o mérito de mostrar aos educadores a importância do planejamento de ensino para que os objetivos instrucionais e operacionais sejam alcançados. As autoras enfatizam que essa concepção de educação valoriza o professor, colocando em suas mãos a responsabilidade de planejar, organizar e executar as situações de aprendizagem, mas, em contrapartida, apresenta também seus efeitos nocivos à prática pedagógica: a educação é “entendida como tecnologia, ficando de lado a reflexão filosófica sobre a prática” (DAVIS; OLIVEIRA 1994, p. 34).

Williams e Burden (2002) afirmam que o behaviorismo nega a importância de um elemento fundamental no ensino aprendizagem: o senso dos aprendizes de procurarem construir seus próprios mundos e os processos cognitivos e mentais que eles trazem para

solidificarem a aprendizagem. A ideia do reducionismo teórico behaviorista, que aceitava a possibilidade de constituição de um indivíduo/aprendiz automatizado, levou alguns pesquisadores insatisfeitos a questionarem essa concepção, pois, conforme esclarece Mizukami (1986), Skinner não se preocupou em justificar por que o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia capaz de explicar como fazer o aluno aprender. É dentro desse contexto de críticas e questionamento que surge a teoria cognitivista, destacada a seguir, como reação direta ao behaviorismo.

1.1.2 Cognitivismo

O Cognitivismo, ao contrário do Behaviorismo, leva em consideração a maneira pela qual a mente humana pensa, apreende e constrói conhecimento; portanto os psicólogos cognitivistas focam seus interesses nos processos mentais que envolvem a aprendizagem.

No ensino de línguas, Williams e Burden (2002) afirmam que a abordagem cognitivista tem tido uma considerável influência nesse sentido, pois o aprendiz é visto como um participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de várias estratégias mentais para decodificar o sistema da língua a ser apreendida. Ao interagir com a língua estrangeira, o aluno baseia-se no que sabe sobre as regras da língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua a interage no ato comunicativo, testando-a tanto dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, os focos do processamento das informações são: atenção, percepção e memória.

O psicólogo suíço Jean Piaget foi um representante dominante na abordagem cognitivista. Para esse estudioso, a construção do conhecimento é um processo que vai se desenvolvendo desde o momento do nascimento, ou seja, vai se edificando na medida em que o ser humano interage no mundo. Para Piaget, o desenvolvimento humano caracteriza-se por etapas distintas e universais, dependendo da maturação biológica do indivíduo. Na perspectiva cognitivista, são consideradas as formas como as pessoas lidam com os estímulos do ambiente, como organizam os dados, como sentem e resolvem problemas, como adquirem conceitos e usam os símbolos verbais (ROMERO, 2007).

Moreira (1999) destaca que, para a teoria piagetiana, a mente é um conjunto de esquemas os quais se aplicam à realidade. Por isso, devem ser levadas em consideração as realidades de cada aluno, pois o sistema cognitivo difere de indivíduo para indivíduo. Para Piaget, lembra ainda Moreira (1999), deve-se provocar o desequilíbrio na mente da criança

para que ela possa procurar reequilibrar-se, ou seja, a reestruturar-se cognitivamente, e, com isso, a aprendizagem ocorre fazendo um círculo vicioso.

Na interpretação de Williams e Burden (2002), Piaget viu o desenvolvimento cognitivo como um processo essencialmente de maturação, no qual o desenvolvimento biológico e a experiência interagem entre si. Dessa maneira, o desenvolvimento mental está sempre em busca da equilíbrio, ou seja, de um equilíbrio entre o conhecimento prévio e o que está sendo experienciado. A equilíbrio é alcançada por meio dos processos de assimilação e acomodação. A Assimilação é o processo pelo qual a informação recebida é modificada pela mente, para que se ajuste ao que já sabemos. Já a acomodação é o processo pelo qual se modifica o que se sabe, levando-se do em consideração a nova informação. Os dois processos trabalhando juntos contribuem para o que Piaget denomina de processo central de adaptação cognitiva. Esse é um aspecto relevante para a aprendizagem da gramática de uma nova língua.

Os autores corroboram a importância da assimilação e da acomodação na aprendizagem de línguas, pois quando um indivíduo recebe uma nova informação sobre a língua a ser aprendida precisa modificar o que já sabe sobre ela para que a nova informação se ajuste ao seu conhecimento prévio. Como consequência, o conhecimento advindo desta nova língua vai se desenvolvendo gradativamente.

Nessa teoria, segundo Mizukami (1986), a educação tem um importante papel: prover a construção progressiva das estruturas mentais necessárias ao desenvolvimento natural do ser humano, que nunca é alcançado por completo.

Nessa concepção teórica, as implicações para uma ação do professor e do aluno ficam claras e evidenciam que ambos os pólos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, que prevê um transmissor e um receptor de informação. Ao professor caberá criar situações, propiciando condições pelas quais possa se evitar a rotina. Assim, deve o professor: propor problemas aos alunos, sem, porém, ensinar-lhes as soluções, pois sua função consiste em provocar desequilíbrios, apresentando-lhes desafios; orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia; e, assumir o papel de problematizador do processo de aprendizagem, levando o aluno a trabalhar da forma mais independente possível, para que se adapte ao desenvolvimento mental e social (MIZUKAMI, 1986).

Na visão de Williams e Burdens (2002), as operações cognitivas relacionadas a essa teoria requerem processos distintos na construção do conhecimento dos alunos, que consistem em reconhecer, identificar, classificar, justapor, comparar, organizar, analisar, reconhecer

relações temporais, reconhecer relações espaciais, compreender instruções, usar a memória, levantar hipóteses, argumentar. Porém, não existe um modelo pedagógico cognitivista. O que existe é uma teoria de conhecimento de desenvolvimento que traz implicações para o ensino. Uma das implicações é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio por meio das ações do indivíduo.

De acordo com Romero (2007), apoiada em Davis e Oliveira (1994), tanto Piaget como Vygotsky inserem-se na mesma categoria, a interacionista, uma vez que, para ambos, o ser humano se desenvolve continuamente através de sua interação com o meio. No entanto, a interação é distinta: para Piaget é do indivíduo com o objeto e para Vygotsky é do indivíduo com o seu entorno social. Em outras palavras, na perspectiva piagetiana há uma tônica no desenvolvimento biológico – que antecede ou regulamenta a construção do conhecimento.

A seguir, discorro sobre a teoria de aprendizagem sociointeracionista proposta por Lev Semyonovich Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social na construção do conhecimento.

1.1.3 Sociointeracionismo

Lev Semyonovich Vygotsky¹, psicólogo russo, é um dos proponentes iniciais do sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1998). O ensino e a aprendizagem, dentro dessa perspectiva, têm como ponto de partida o conceito de que a construção do conhecimento se dá por meio da interação do indivíduo com o meio. Assim, a aprendizagem com o outro, com o social, influencia diretamente o desenvolvimento da aprendizagem. Há em especial três pontos que caracterizam as elaborações do psicólogo russo: a) a natureza social do ser humano; b) a importância da linguagem no desenvolvimento psicológico, e c) o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato (ZDP ou ZDI) (VYGOTSKY, 1998).

Em relação à natureza social do homem, o ser humano, diferentemente dos animais, aprende a controlar seus impulsos, sentimentos e emoções, fazendo com que esses se tornem mais elaborados e sofisticados. É na interação com os outros, a quem tem acesso durante sua existência, que as pessoas vão aprendendo sobre si mesmos e o mundo, inseridos em uma cultura que vai sendo construída historicamente. Nas palavras de Oliveira (2002, p. 28), “os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais”.

¹ A obra original de Vygotsky foi produzida na década de 30, do século XX. Citamos nesta pesquisa traduções para o português.

O cerne de sua teoria reside no estudo da linguagem como constituinte do sujeito com enfoque na relação entre pensamento e linguagem, que, no seu ponto de vista, é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Para o autor, a linguagem não somente expressa o pensamento, mas o organiza, além de ser um instrumento básico para a elaboração de conceitos.

Segundo o mesmo autor, as formações da consciência e funções superiores envolvem a existência de mecanismos psicológicos e têm sua gênese no espaço exterior. Segundo Vygotsky (1998), as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social, pois as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, isto é, em um plano interpsicológico. Ao internalizar experiências proporcionadas pela cultura, o sujeito reconstrói, já em nível intrapsicológico, o que lhe foi fornecido externamente e reorganizando, a seu ritmo, os próprios processos mentais. Para Oliveira (1992, p. 80):

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em relação ao mundo.

A internalização dos conteúdos acontece quando se dá a transferência do que se aprendeu para a vida, e é nesse momento em que há o que o autor define como desenvolvimento. O autor enfatiza a linguagem como principal meio de representação simbólica de que o ser humano dispõe para constituir duas funções básicas: a comunicação e o pensamento generalizante. Diferentemente de outros teóricos tradicionais de seu tempo, Vygotsky (1998, p. 4) uniu os conceitos de pensamento e linguagem, por meio do significado da palavra: “o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto do domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana”.

Vygotsky (1998) explica que o processo de interação estabelecido entre os homens e intermediado pela linguagem, faz com que esses se constituam e se desenvolvam como sujeitos, e ao mesmo tempo, influenciem na constituição dos outros. Nessa perspectiva, o indivíduo estabelece uma relação dialética com o mundo, por interagir diretamente nele, transformando-o e sendo transformado. Não é um ser construído por uma via exclusivamente unidirecional. Ainda segundo o autor, as interações constantes de indivíduos com parceiros mais experientes permitem a formação de funções psicológicas superiores (FPS), tais como: conhecimentos, capacidade de planejamento, atenção e lembrança voluntária, pensamento

abstrato, etc. O aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental para o desenvolvimento de tais funções, que são atributos tipicamente humanos e são motivados social e culturalmente.

No que tange à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky salienta que existem dois níveis de desenvolvimento: real e potencial. O processo de ensino-aprendizagem se desenvolve em uma Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Vejamos como cada um desses conceitos é entendido.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento real diz respeito às conquistas já adquiridas, ou seja, aquelas que o indivíduo consegue realizar sozinho, sem a ajuda de um par mais experiente. Esse nível de desenvolvimento “caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente” (VYGOTSKY, 1998, p. 13). Já o desenvolvimento proximal se refere aos ciclos que podem ser construídos. Tudo o que o indivíduo é capaz de fazer com a assistência de outra pessoa, ou seja, de um mediador, que seria um par mais competente, cujo papel não é desempenhado exclusivamente pelo professor, acontece na ZPD. É por intermédio da mediação do outro, com o auxílio da linguagem, que o indivíduo pode atingir o desenvolvimento real. A aprendizagem acontece na ZPD na medida em que, na interação com outras pessoas, vários processos psicológicos são colocados em movimento. Esses processos, quando internalizados, passam a fazer parte do nível de desenvolvimento real, e por essa razão Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY 1998, p. 113).

Desse modo, aprendizagem e o desenvolvimento dependem do nível de desenvolvimento real e potencial, do tipo de interação e do envolvimento dos participantes em direção ao objetivo de aprendizagem em questão. Nesse caso, de acordo com Rego (2000), a solução de problemas ocorre por meio de diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada.

Por conseguinte, o conceito de ZPD deixa claro que, dentro da perspectiva vygotskyana, o conhecimento é construído a partir da ação partilhada. Entretanto, para que esse processo de construção do conhecimento possa acontecer na escola, é importante que professores e alunos estejam conscientes dos seus papéis. (PCN-LE, 1998, p. 59).

Conforme citam Williams e Burden (2002), ao agir como mediador, o professor deixa de se basear na autoridade hierárquica para focar a qualidade do relacionamento ensino-aprendiz. Assim, ele cria as condições necessárias para que os aprendizes, de forma ativa, adquiram conhecimento, habilidades e estratégias necessárias para que possam progredir, aprender mais, lidar com problemas e atuar em uma determinada cultura e em uma sociedade

em constante mudança, rompendo as barreiras da sala de aula (WILLIAMS; BURDEN, 2002).

Todos nós, professores, ao elaborarmos um curso, devemos ter a preocupação de propor atividades que levem em consideração o conhecimento de mundo dos aprendizes, a fim de que estes se sintam capazes de atuar no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que haja colaboração mútua entre os aprendizes e que eles tragam para a sala de aula o seu conhecimento de mundo para ser explorado pelo professor. A noção de colaboração, aqui, deve ser entendida não como cooperação, nem está baseada na igualdade de participação, mas sim na igual possibilidade de negociação. A aprendizagem é um processo transformador da experiência, em que se dá a construção do saber e dessa própria experiência; se partilhada com os outros aprendizes torna-se enriquecedora.

Pelo exposto, numa visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, professores e alunos participam, no espaço de negociação e tensão que é a ZDP, de um constante processo de re(criação) e re(interpretação) de informações e conceitos.

É importante aqui ressaltar que, nesta pesquisa, compreendemos o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como uma construção social historicamente determinada, que abre espaço para a interação, mediação e colaboração crítica. Nessa direção vale mencionar a educação libertadora de Freire (1970, p. 68), que considera que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Assim considerando, observa-se a enorme importância dada à dimensão social do processo de ensino-aprendizagem que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, fornecendo mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. Da mesma forma, o desenvolvimento do professor, dentro de uma perspectiva reflexiva, que será discutida mais adiante neste capítulo, tem na linguagem o papel de mediador, que pode levar o professor a uma postura crítica (LIBERALI, 1996).

1.2 Abordagens para o ensino de línguas

Antes de iniciar a exposição das abordagens de ensino de língua estrangeira, convém mencionar um esclarecimento terminológico entre *método*, *metodologia* e *abordagem*.

Dentre outras definições, Cestaro (1999) apoiada em Puren (1988), chama de *método* o próprio material de ensino; *metodologia* estaria num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e

subentendem a elaboração de um método. Já o termo *abordagem* (“*approach*” do inglês) é definido por Leffa (LEFFA *apud* BOHN e VANDERSEN, 1988) como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Almeida Filho (2005, p. 16) visualiza o conceito de abordagem como “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua”. Para o autor (2005, p. 12), a abordagem de ensino “imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua”. Richards e Rodgers (2002) também entendem a abordagem sobre o ensino de línguas como as crenças e teorias sobre linguagem, o processo de ensino-aprendizagem que subjazem o método.

Entendemos, portanto, abordagem como a concepção de ensinar e aprender a língua inglesa, levando em consideração as teorias pelas quais os alunos apreendem e se relacionam com o novo idioma.

Richards e Rodgers (2001) advogam que existem pelo menos três abordagens para o ensino de línguas: a abordagem estrutural, a abordagem funcional e a abordagem interacional.

A abordagem estrutural é a mais tradicional e concebe a linguagem como um sistema de elementos estruturais que se relacionam na construção do significado. Esse sistema é formado por unidades fonológicas, gramaticais e lexicais, e o aprendizado baseia-se no seu conhecimento. O foco do ensino, assim, está nas palavras e frases. Nessa visão, o objetivo da aprendizagem é alcançado por meio do conhecimento de elementos do sistema relacionados à gramática, ao vocabulário e à fonética. Os PCN-LE (BRASIL, 1998) referem-se a essa abordagem como sistêmica, uma vez que a aprendizagem se resume em dominar o sistema e as regras que permitem a combinação de elementos linguísticos para que formem frases e sentenças.

Na interpretação de Williams e Burden (2002), a visão estrutural é predominante em processos de ensino de língua estrangeira. Nesse enfoque, o professor conduz sua prática pedagógica apresentando, praticando, repetindo e aplicando exercícios, o que é próprio do método áudio-lingual, portanto apresenta também relação com o Behaviorismo. Sob esse enfoque, as ações do professor voltam-se para o ensino do léxico e das estruturas gramaticais. Leffa (2003) acrescenta que o ensino ancorado nessa teoria se preocupa mais com a forma do que com o conteúdo. Por exemplo, ainda hoje, é muito frequente o ensino de vocabulário fundamentado em listas de palavras de um mesmo campo semântico, sem estarem contextualizadas à situação de uso, e em exercícios de preenchimento de lacunas para fixação

de conjugações verbais. A crítica a essa abordagem consiste no excesso de exercícios de fixação como enfadonhos, e nos diálogos didaticamente preparados e memorizados que não se aplicam à conversação real. Outro problema é a desconsideração que esta abordagem tem para com os diferentes estilos de aprendizagem de cada pessoa.

A abordagem funcional, segundo Richards e Rogers (2001), entende a língua como um veículo que expressa um significado funcional e considera a dimensão semântica e comunicativa em vez de elementos gramaticais. Dessa forma, o ensino fundamentado nessa teoria parte de uma classificação das funções da linguagem, como *discordar, concordar, descrever, desculpar-se, pedir ajuda, pedir informações, fazer compras etc.*, como geralmente encontramos na maioria dos livros didáticos de ensino de língua estrangeira. Os primeiros programas educacionais e o material didático desenvolvidos visando ao contexto da situação para compreender a estrutura gramatical compuseram paradigmas estrutural/nocional-funcional/situacional. Neste sentido, a Abordagem Comunicativa preconizava a característica da língua como comunicação dentro de um contexto em vez da língua como forma. Segundo Leffa (2003), o ponto relevante é o objetivo do uso da língua, em outras palavras, sua função. Parte-se do pressuposto de que nessas situações há uma sequência típica de funções que ocorrem sempre da mesma maneira, usando sempre o mesmo tipo de linguagem – e que pode, portanto, ser pré-determinado.

A abordagem interacional concebe a língua como veículo para realizações de relações interpessoais. Segundo Richards e Rodgers (2001), a língua é considerada como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações pessoais. Nessa perspectiva a linguagem é vista como um meio de relacionamento entre as pessoas e se dá no mundo em eventos sociais.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998), por sua vez, apontam para a natureza interacional da linguagem, ou seja, as pessoas dela se utilizam para agir e interagir socialmente, sempre situadas em um contexto sócio-histórico cultural e agem a partir de determinadas posições ocupadas na interação. É na interação social que os significados se constroem. Desse modo, não há como desconsiderar que o uso da linguagem leva em conta também o mundo social que o envolve, o momento e espaço onde ocorre, os participantes da cena comunicativa e o propósito de quem se comunica.

No processo de aprendizagem de língua estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 1998 p. 27) ressaltam que o entendimento da linguagem como prática social pode ser observado por meio de sete perguntas que devem ser feitas a todo texto, seja ele oral ou escrito, a saber: (a) Quem falou ou escreveu; (b) Sobre o quê; (c) Para quem; (d) Para quê; (e) Quando; (f) De que forma; (g) Onde.

Essas perguntas levam à compreensão de que os significados são construídos na interação social, e de que o indivíduo, ao fazer uso da linguagem, o faz a partir de um lugar sócio-histórico e cultural. A abordagem interacional aproxima-se da teoria de aprendizagem sociointeracional e da visão de linguagem adotada nessa pesquisa. Com base, ainda, na perspectiva do desenvolvimento humano, apoiadas na visão vygotskyana, o sócio-interacionismo aponta para a mediação como elemento de desenvolvimento da atividade cognitiva. Da mesma forma que a criança incorpora ativamente formas de ação já consolidadas na experiência humana (SMOLKA, 1993), o professor também passa por um processo de internalização de práticas culturais constitutivas do seu desenvolvimento. Dessa forma, privilegia-se, nesta pesquisa, dentre as outras teorias de ensino-aprendizagem, o sociointeracionismo para que a investigação sobre as ações docentes fossem analisadas “pela” linguagem e “na” linguagem.

Tendo em vista que a perspectiva desta pesquisa é de base crítico-reflexiva, abordarei a escola reflexiva. O conceito de reflexão será abordado em seguida com vistas a transformações. Levando em consideração o importante papel para a formação do professor reflexivo, serão discutidos: o conceito de reflexão e a formação contínua do professor; a escola reflexiva; a reflexão no presente estudo e os tipos de reflexão.

1.3 Reflexão

Indubitavelmente, a formação do professor está vinculada à qualidade do ensino e, por essa razão, tem sido estimulado o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática, considerando o contexto social em que o professor se insere.

A importância da reflexão na vida profissional, principalmente na do educador, tem sido alvo de embates e discussões. A celeuma, apontada por Zeichner (1993) e Smyth (1992) é que o conceito de reflexão, por ser um termo relativamente muito usado em qualquer atividade desenvolvida por professores, afasta-se de seu caráter político e epistemológico.

Para entendermos o processo de reflexão crítica é preciso que retomemos algumas ideias postuladas por John Dewey, considerado um dos precursores no tocante à formação do professor prático-reflexivo.

1.3.1 Reflexão e formação contínua de professores

O filósofo da educação americano John Dewey defendeu a importância do pensamento reflexivo em seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938).

Dewey (1959, p. 13) define o pensamento reflexivo como: “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Logo, pensar reflexivamente significa dispor de atenção a um determinado assunto ou tópico. Todavia, o autor defende esse processo como uma consequência e não como uma sequência, ou seja, cada ideia engendra naturalmente a ideia seguinte que, simultaneamente, se apoia na antecessora ou na ideia em referência. Conclui-se que a reflexão implica a existência de um ato que se quer transformar ou reformular e, por essa razão, a necessidade de se voltar o pensamento para o fato ou acontecimento foco de elucubrações.

Para o autor, três atitudes favorecem o aperfeiçoamento do processo reflexivo: abertura de espírito, responsabilidade e empenho. Ter o espírito aberto, segundo esse teórico, significa estar disposto para ouvir os outros, tentando compreender suas posições de maneira colaborativa. A atitude refere-se à responsabilidade, em outras palavras, quando o indivíduo tem a capacidade de avaliar as ações demonstrando uma preocupação em relação às consequências pessoais, sociais, políticas e éticas e, por último, está o empenho que o autor considera a terceira atitude pessoal para o desenvolvimento do processo reflexivo.

Zeichner (1981) enfatiza que a distinção entre os profissionais reflexivos e os demais se concretiza quanto aos questionamentos que aqueles fazem em relação à sala de aula, ou seja, os professores reflexivos são aqueles que levam em consideração as implicações educacionais, psicológicas e sociais da sala de aula.

1.3.2 Tipos de reflexão

De acordo com Liberali (2000, 2004a), existem variadas interpretações sobre o termo reflexão. Baseado nos estudos de Habermas (1990), van Manen (1977) descreveu três tipos de reflexão: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica.

Van Manen (1977) entende o nível técnico, ou simplesmente reflexão técnica, com o que está relacionado ao conhecimento teórico, ou seja, aquele em que o conhecimento científico é utilizado como garantia e fonte para todas as explicações. Nesse nível de reflexão, o professor age como profissional teórico, conteudista.

De acordo com Liberali (1999, 2004a), a reflexão técnica preocupa-se com a eficiência dos meios para atingir os resultados, que não seriam passíveis de mudanças, já que existe a

previsão e o controle dos eventos. Nessa visão, a preocupação do educador técnico está em alcançar objetivos estabelecidos e decididos por outros.

Romero (1998) menciona que o problema da reflexão técnica reside no fato de que ela não leva em conta o contexto ou as pessoas envolvidas no processo reflexivo, valendo-se de técnicas generalistas como soluções adequadas. Não há, assim, uma busca sistemática de razões ou porquês e nem há abertura para críticas ou mudanças, já que esse tipo de reflexão se baseia em soluções externas. Para a autora, a reflexão técnica pode vir a atrapalhar o processo de autoconhecimento e a descoberta e, ainda, impedir a criatividade e o poder de decisões tão importantes no trabalho dos professores.

O professor que se encontra no nível de reflexão prática (van Manen, 1977) tem o conhecimento prático como foco. Seu objetivo é verificar os conhecimentos e suposições que possam facilitar os problemas da ação prática, geralmente, baseados no senso comum. Nesse nível de reflexão, o professor está normalmente em busca de receitas e soluções para seus problemas do cotidiano e seu interesse está centrado em examinar a prática pela prática.

A proposta da reflexão prática, por sua vez, defende que a busca para soluções de problemas é feita na prática. Ao contrário da reflexão técnica, na reflexão prática se reconhece que os significados não são absolutos, a negociação é valorizada e a criatividade é mostrada nas ações. Liberali (1999, 2000) explica que esse tipo de reflexão facilita o entendimento dos problemas da ação, abrindo portas para o exame dos objetivos e das suposições que os embasam, bem como de seus resultados. Nas palavras da autora, esse tipo de reflexão visa a buscar receitas na própria prática e a utilizar novas técnicas e abordagens para a solução de problemas. Desse modo, o educador prático deve levar em consideração as justificativas educacionais para as suas ações e também a qualidade dos objetivos alcançados. A crítica a esse tipo de reflexão enfoca o fato de que os problemas são analisados com base no conhecimento de mundo que se tem: suas análises se fundamentam no senso comum e não remetem a um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

Por fim, a reflexão crítica – foco desta pesquisa – envolve as duas anteriores, indo mais além, pois valoriza os critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos.

Com base na discussão de Dewey (1959), um dos conceitos que vem ao encontro do objetivo deste trabalho é o de Schön (1987). Embora tenha focado seus estudos mais na ação, colocando, assim, em segundo plano a teoria, como explica Romero (1998), o autor introduz um repertório de ações e compreensões que surgem e se enriquecem de experiências vividas.

Três componentes, segundo o autor, formam o que denominou epistemologia da prática: conhecimento na ação, reflexão-na-ação e, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento na ação é o conhecimento intuitivo. É o componente que orienta o saber fazer. **A reflexão-na-ação** ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, ajustando-se às situações novas que vão surgindo. É um processo mental, que ocorre simultaneamente à ação, resultando na capacidade de atuar e/ou resolver situações problemáticas, a partir do conhecimento implícito, tacitamente adquirido pelo profissional. **A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação** é a análise retrospectiva feita pelo professor, portanto é feita após a ação, havendo assim, um distanciamento que lhe permite revisitar sua prática e interpretá-la. É o momento de reflexão pós-aula, em que o professor pensa no significado que atribuiu às ações realizadas em sala. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação é entendida como o momento que leva o professor a desenvolver novas formas de compreender, agir e buscar soluções para os problemas.

Segundo van Manen (1977), as ações dos professores em sala de aula obedecem a princípios éticos e morais. De acordo com Liberali (2008), a reflexão crítica implica uma transformação social, pois, segundo a autora, não basta criticarmos a realidade, é preciso mudá-la, pois sociedade e realidades são indissociáveis. O professor engajado na reflexão crítica se posiciona frente ao contexto social em que está inserido, assume esta postura reconhecendo a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e comunidade, com papéis sociais concretos, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões de uma determinada cultura.

De acordo com Romero (2004a), com a prática da reflexão crítica, os participantes se voltam para suas próprias ações, têm envolvimento com elas e, depois de analisá-las, aprendem com elas e melhorarem as ações futuras. Nessa perspectiva, os trabalhos de Smyth (1992), de que decorreram os estudos de Liberali (1999, 2000, 2003, 2004a) e Romero (1998, 2004a), entre outros, defendem um processo de reflexão crítica que está preocupado com a análise, interpretação e transformação das ações pessoais a partir dos contextos histórico-sociais mais amplos e que levam em consideração as quatro formas de ação, propostas com base no trabalho de Freire (1970): *descrever, informar, confrontar e reconstruir*, as quais serão explicitadas na próxima seção.

Freire (1970), em cujos preceitos a reflexão crítica se fundamenta, já elucidava que por meio de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, chegaríamos a uma transitividade crítica, que se caracteriza pela profundidade na

interpretação dos problemas. Sendo assim, existe no educador um processo de transformação constante, pois, em contato direto com o educando, este, de uma certa forma, também o educa.

Nessa esteira, o professor crítico é, segundo Rajagopalan (2003), concebido como aquele que se atreve a criar um espaço dentro da sala de aula, a fim de que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da escola, procurando relacionar aquilo que se aprende nos livros à realidade que vivem no seu dia-a-dia. Os alunos não são pacientes do processo de ensino-aprendizagem, mas sujeitos que nele se encontram e discutem, a partir de seu contexto, sua responsabilidade como seres sócio-historicamente nesse inseridos.

Segundo o mesmo autor, é da alçada do educador crítico suscitar esta visão crítica em seus alunos, implantando uma postura de constante questionamento das certezas que, ao longo do tempo, adquirem características de verdades absolutas e intocáveis (RAJAGOPALAN, 2003).

Pelo exposto, podemos perceber que para que se suscite a visão crítica em alunos, primeiramente, é preciso mudar e, em seguida, criar condições para que os alunos assumam também a posição de críticos por meio de questionamentos frequentes, pois as perguntas, respondidas ou não, podem fazer ver além.

A reflexão crítica, então, pode ser entendida como “um olhar para dentro nos princípios conceituais (teorias e compreensões) e um olhar para fora nos processos sociais e históricos pelos quais as ideias, estruturas sociais e modos de trabalho são formados” (LIBERALI, 2000, p. 10).

São profissionais com esse perfil que os cursos mais avançados de formação de professores desejam formar. Nesse sentido, Giroux, (1998, p. 40) postula que “as escolas precisam de professores com visão de futuro, que sejam tanto teóricos como praticantes, para que possam combinar teoria, imaginação e técnicas”. O autor também discute a importância de ensinar os alunos em pré-serviço a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e a compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa.

Nesta direção, Celani (1995) também ressalta essa ideia quando afirma que é preciso formar um professor capaz de explicitar as dimensões ideológicas da situação de ensino-aprendizagem e situá-las social, cultural e politicamente.

Brookfield (1995) assevera que a pedagogia crítica analisa a educação como um processo pelo qual os grupos dominantes, sociais e econômicos, impõem valores e crenças, que legitimam seus próprios poderes e posição de controle. Dessa maneira, o papel do

professor reflexivo crítico é o de expor esse processo e de resistir a ele, criando nas esferas públicas espaços em que os educandos sejam capazes de perceber a maneira como tais processos funcionam e de que forma pode-se lutar contra eles. O professor nesse contexto é um profissional engajado politicamente ou, pelo menos, este profissional deve ter o discernimento do espaço político que é a sala de aula para que o papel transformador tome lugar.

Ainda em Brookfield (1995), encontramos ecos de Freire que “a educação não serve apenas para entender o mundo, mas para mudá-lo”. É nesse prisma que o enfoque político é direcionado por profissionais da educação que se comprometem com o ensino crítico-reflexivo.

A partir dessas considerações, podemos perceber que a função do curso de formação de professores é também de propiciar situações dialógicas na sala de aula para que valores sobre cidadania e educação sejam construídos. Nós vivemos em contextos que propiciam um individualismo exacerbado, quer por insegurança, ou por competição, mas o pensamento mais amplo em relação à comunidade, à sociedade na qual estamos inseridos, é cada vez mais restrito. No próprio ambiente escolar, o isolamento físico entre as salas de aulas, carteiras enfileiradas, o professor na frente já remetem para este isolamento mental. O professor isolado tenta ensinar e cumprir suas obrigações, sem a perfeita interação com a instituição como um todo.

Uma proposta que suplantaria essa situação atual é feita por Clough e Holden (2002, p. 11), que preconizam a construção de um espaço de transformações para a sociedade como um todo, na medida em que fosse desenvolvido um currículo nas escolas para:

- proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de valores baseados na justiça social e princípios de direitos humanos;
- encorajar o respeito pelas diferenças de nacionalidades, religiosas e étnicas se posicionando contra crenças ou comportamentos racistas;
- propiciar oportunidades para dar voz aos alunos sobre suas próprias preocupações e negociar algumas áreas de aprendizagem;
- ensinar habilidades de trabalho colaborativo.

Para dar conta desta proposta na discussão sobre a formação para a cidadania, os autores apontam algumas características que precisam ser levadas em consideração nesse contexto:

- Desenvolver confiança para dar suas próprias opiniões;
- Desenvolver habilidades para reconhecer experiências de outras pessoas ou de outros grupos;
- Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação;
- Desenvolver capacidades de cooperação e resolução de conflitos;
- Confiar em seu poder criativo;
- Desenvolver habilidades em participação democrática;
- Ganhar experiência em agir para mudar.

A perspectiva da educação para a cidadania calcada nesses princípios integraria a noção de convocar os participantes a questionar, participar, pensar, assumir e comprometer até as sociedades consideradas democráticas e justas. A meu ver, o contexto escolar e o professor que não tenham essa abrangência de pensamento dificultarão ou inviabilizarão que esse processo ocorra, pois de acordo com Brookfield (1995), “pensar criticamente é um processo, não um resultado”.

1.3.3. Formas de ação da reflexão crítica

Conforme mencionado na seção anterior, Smyth (1992) propõe quatro formas de ação no processo de reflexão crítica. Esses movimentos se relacionam com a descrição textual da ação, que pode ser feita, por exemplo, com registro em diários reflexivos. É uma narrativa minuciosa que detalha um evento, sem juízo de valor, pressupondo um distanciamento por parte de quem descreve.

Liberali (2008, 2004a), com base nos estudos de Smyth (1992), elucida que, na ação de descrever, o foco está na visualização nas ações que serão analisadas, portanto o educador deverá detalhar linguisticamente todos os fatos ou eventos ocorridos na aula. No descrever, os verbos utilizados são os concretos, que podem estar conjugados no presente ou no passado, em primeira ou terceira pessoas. Tal forma de ação está relacionada à pergunta: *O que faço?* O descrever objetiva a observação de fatos concretos, porém de uma forma distanciada. Ao distanciar-se da sua própria prática, o professor poderá tomar consciência de suas ações dentro de sala de aula, ações estas que podem estar em congruência com a teoria ou meramente ser fruto de repetições ou imitações de modelos que ele mesmo nem se dá conta.

Para guiar o movimento de descrever na reflexão crítica, Liberali (2008, p. 54) sugere algumas questões coletadas ao longo de anos de pesquisa em contextos de formação. São elas:

Descreva sua aula:

- Quantos alunos havia na aula?
- Qual a faixa etária? Série?
- Conte um pouco sobre essa turma.
- Qual o assunto da aula? Como você o escolheu?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Como o item da aula foi apresentado?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Com os alunos participaram das atividades?
- Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual, etc.?
- Como você trabalhou o erro?
- Como você trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X?
- Como trabalho com o livro?
- Como os alunos atuaram durante a atividade X?
- Como os alunos responderam às questões?
- Dê exemplos disso que você apontou.
- O que os alunos/ você disseram?

As perguntas norteadoras propostas por Liberali (2008) têm a função de propiciar ao professor pesquisador uma visualização dos fatos ocorridos em sua sala de aula, possibilitando também que ele teça relações entre suas ações e as teorias que as embasam. As relações entre teoria e prática são mais propriamente caracterizadas no segundo movimento proposto por Smyth (1992), que é o de **informar**.

A ação de informar envolve a busca da compreensão acerca dos conhecimentos, princípios e valores empregados na prática dos participantes, de forma consciente ou não, os quais definem suas escolhas. Nesse caso, a praticante parte do descrever para compreender as teorias, que foram sendo constituídas ao longo de sua vida e que influenciaram suas ações. Para Romero (1998), o informar permite o “desmascaramento” das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica de suas ações. Liberali (2008, p. 60) explica que o informar “está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e sentidos construídos nas práticas escolares”. A pergunta que orienta o informar é:

Qual o significado nas minhas ações? Esse questionamento permite que se tenha clareza do papel do professor e dos alunos. Também possibilita visualização do foco de apresentação, que vai além do conteúdo a ser trabalhado e das visões de ensino-aprendizagem.

Algumas questões são propostas por Liberali (2008, p. 61) para conduzir a reflexão sobre o **informar**:

- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
- Como foi a postura do professor?
- A que visões de aprender-ensinar você relaciona a sua aula/essa atividade? Por quê?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
- Qual foi o seu papel nessa aula/atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
- Qual foi o objetivo das interações?
- Como os processos foram trabalhados?

As respostas obtidas a partir dessa reflexão possibilitam que o profissional pense a respeito das teorias que embasam suas ações, o que leva a um questionamento que é característico do movimento **confrontar**.

As ações de confrontar referem-se, segundo Liberali (2004), à discussão do papel do professor em relação ao contexto cultural, histórico e social, avaliando as possíveis consequências morais, sociais e políticas. A autora propõe um questionamento que estabeleça a legitimidade de sua prática, buscando inconsistências da prática, entre valores pessoais e modos de agir. Segundo Romero (1998), a ação de confrontar é concretizada mais satisfatoriamente por meio de discussões com colegas ou colaboradores sobre as interpretações e razões que estão subjacentes em ações pedagógicas selecionadas. Esse é o momento crucial da reflexão crítica, uma vez que é no confronto que o participante conclui se está agindo de acordo com o que acredita. É nesse movimento que se buscam as inconsistências da prática, como perguntas do tipo: *A que interesses minhas ações estão servindo? Quem tem poder em minha sala de aula? Acredito no que faço ou é mera reprodução? Como eu cheguei a agir desta forma? Acredito no meu modo de agir ou apenas o reproduzo? Como o que eu faço beneficia os alunos?* As possíveis respostas para essas perguntas levam o participante à ação de reconstruir.

De acordo com Smyth (1992), nossa ação torna-se menos um ato isolado e mais uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado um ato educativo relevante. Para entender e trabalhar com o Confrontar, é necessário um questionamento profundo de valores que estão nas bases das ações pedagógicas: *Quem tem poder em minha sala de aula?*

De acordo com Liberali (2008, p. 78), as questões norteadoras para que se busque orientação de **confrontar** e possibilitarão o **reconstruir** são as seguintes:

- Como essa aula contribui para a formação de seu aluno?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino?
- Como o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno?
- Que visão de homem, sociedade, etc. sua forma de trabalhar ajudou a construir?
- Para que serviu a sua aula?
- Como sua forma de agir demonstra visões de poder e submissão?
- Qual o papel social da sua aula?
- Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos?
- Que interesses sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiaram?

A ação de **reconstruir** está relacionada à compreensão da prática como resultado das três ações acima citadas: descrever, informar e confrontar. De acordo com Liberali, Magalhães e Romero (2003), o entendimento das práticas de sala de aula advindo dessas três ações pode conduzir o participante a uma intervenção produtiva no contexto escolar, na reconstrução das ações pedagógicas e numa vinculação maior da escola com a sociedade. Esse é o momento em que o profissional pode passar a se questionar sobre as possíveis consequências de seu trabalho e a buscar alternativas de transformação de suas ações de maneira embasada e informada, alcançando sua emancipação. Liberali (2004) argumenta que, após emancipados, os praticantes passam a ter maior controle sobre suas práticas, por meio de autogerenciamento, da autoregulação e da autoresponsabilidade.

De acordo com Liberali (2008, p. 82), as questões norteadoras para que se busque orientação do **reconstruir** são as seguintes:

- Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?

- Que outra postura você adotaria nessa aula/ atividade?
- Que papéis você trabalharia em você e com os alunos?

Creio que essas quatro ações podem dar a oportunidade de tornar-me uma professora reflexiva, tendo melhor percepção do meu papel como profissional que tem a responsabilidade de formar futuros profissionais da educação, além da possibilidade de suscitar a criticidade do seu papel com um ser social dentro da nossa sociedade.

1.3.4 A Escola Reflexiva

Ainda que o objeto central deste estudo seja a atuação da professora pesquisadora em relação à sua prática, não há como desconsiderar a função de desenvolver um ambiente escolar adequado no qual essa prática possa se realizar. Portanto, é importante esclarecer o que é escola reflexiva. A instituição escolar precisa também posicionar-se de forma dinâmica diante das mudanças sociais que se apresentam, conforme se observa em Alarcão (2001, p. 15):

a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam, ou apóiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola.

A escola reflexiva pensa constantemente a sua prática de forma a manter-se em permanente construção, interroga-se sobre a sua ação, sobre a realidade social, na busca de melhores caminhos para desempenhar seu papel formador na sociedade. Inserida em uma sociedade aberta e global, a escola deve voltar sua atuação para o desenvolvimento das condições de acesso, avaliação e gestão das informações que oferece (ALARCÃO, 2003).

O professor deixou de ser visto como o único transmissor do saber e, assim como a escola, não detém o monopólio do saber, precisando posicionar-se nesse novo contexto educacional e social que, segundo Alarcão (2003), é bem mais exigente. Desse modo, há que considerarem duas visões de professor: “como técnico, que acata e segue as regras advindas de teorias e técnicas científicas e como prático autônomo – aquele que, com base em suas reflexões, decide e cria, no próprio exercício de sua prática” (GÓMEZ, 1992 apud ROMERO 1998, p. 49).

1.3.5 Reflexão crítica por meio de Diário Reflexivo

Em uma pesquisa que visa à reflexão crítica, para Magalhães (1998, p. 177), os instrumentos de coleta e análise de dados devem favorecer o distanciamento do professor de suas “práticas discursivas” e fazer com que ele se envolva “no questionamento desses discursos e na construção de novas teorias e práticas”.

Dentre alguns instrumentos, como a autobiografia (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003) e as sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004), escolhi para esta pesquisa os diários, porque proporcionam a reflexão crítica ao permitir ao professor verbalizar suas ações para si mesmo, expressar suas expectativas, os pressupostos formais e informais que embasam a sua prática, seus anseios e dúvidas. Enfim, caracteriza-se como um instrumento para veicular o pensamento do professor.

Optei pela escritura de diários reflexivos registrados ao término das aulas da sala focal, a qual será discutida no capítulo 2, uma vez que, segundo Zabalza (1994), este instrumento de reflexão crítica pode conduzir à conscientização da experiência e, por conseguinte, levar a questionamentos mais amplos sobre o papel assumido e direcionar a novas construções da prática.

Segundo Zabalza (1994), o diário é lugar no qual o professor narra seus pensamentos; por meio dele, expõe, explica e interpreta sua ação cotidiana na aula e fora dela. O autor assegura que, nesse instrumento, considerado uma verbalização escrita, pode-se notar a expectativa que o docente tem de seu trabalho, podem-se analisar suas hesitações e seus pensamentos, bem como as relações entre eles e a ação pedagógica.

Para Machado (1998), a elaboração do diário não pode ser vista somente como a exteriorização do que se pensa, mas como uma maneira de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna.

Como instrumento de investigação do pensamento do professor, o diário visa mostrar, também como o professor lida com problemas e dúvidas que surgem nas aulas. Zabalza (1994, p. 95), argumenta que:

o próprio ato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas da racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

Sob o entendimento do autor, a escrita do diário já pressupõe a ideia de reflexão, pois, ao reescrever os fatos, o diarista revê os fatos acontecidos em que ele também estava inserido.

Magalhães (2004) afirma que ao descrever suas ações por meio da linguagem, o professor dá forma à sua ação, e assim, passa a avaliar o motivo que o levou a elas. Essa análise permite que o profissional questione sobre quais interesses estão envolvidos em sua prática e em que teorias se apoia. Depois desse confronto, abre-se para um contexto maior sócio-histórico e cultural, e direciona-se à reconstrução de sua prática. Nesta direção, Celani (1995) também ressalta essa ideia quando afirma que é preciso formar um professor capaz de explicitar as dimensões ideológicas da situação de ensino-aprendizagem e situá-las social, cultural e politicamente. Castro e Romero (2006, p. 130), apoiadas em Kincheloe (1997), consideram que questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual são “os atos cognitivos essenciais” para o desenvolvimento de professores críticos.

Dessa maneira, Liberali, Magalhães e Romero (2003) esclarecem que o diário torna-se um instrumento que tem o propósito de ajudar o professor a conceber sua ação pelo processo de descrição de sua prática e a entender essa prática com base em teorias de ensino-aprendizagem e de linguagem, para, assim, criticá-la e reconstruí-la.

A linguagem possibilita que essas ações se efetivem, podendo tornar o professor um ser crítico e reflexivo, em constante processo de autoquestionamento e autocompreensão de sua ação (CASTRO; ROMERO, 2006).

Portanto, o que se espera neste trabalho é que a análise dos 10 diários possibilite que a reflexão crítica se faça cada vez mais presente em meu agir pedagógico como professora de inglês inserida em um curso de Letras e com a responsabilidade na formação de futuros professores.

1.3.6 A formação do professor de inglês

A questão da formação deficiente de professores de língua estrangeira e a escassez de programas de educação continuada, acrescida de uma ausência de uma política clara em âmbito nacional, têm relegado a disciplina de língua estrangeira a uma posição secundária dentro do currículo da grade escolar.

Muitas pesquisas sobre a formação do professor de inglês (MOITA-LOPES, 1996; CELANI, 2009, 2000, 1996; CASTRO 1999, 2000, 2001, 2003) têm revelado que o modelo de formação mais comumente praticado nos cursos de Letras em instituições nacionais apoia-se na racionalidade técnica, de acordo com o conceito de Schön (1987). Esse modelo, que se

embasa nas concepções epistemológicas do Positivismo, tem a atividade profissional dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas. Sendo assim, a atividade profissional é instrumental, ou seja, o professor transmissor de um conhecimento pronto e acabado que tem que ser incorporado pelo futuro professor.

Moita Lopes (1996, p. 180) reflete essa situação em seus dizeres:

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que recebem uma formação pautada por dogmas.

As consequências dessa formação, de acordo com Moita Lopes, (1996) apontam para o despreparo do professor em considerar os objetivos e propósitos do que se quer ensinar e as necessidades de um determinado contexto para quem se quer ensinar. Em outras palavras, os alunos em pré-serviço não consideram o papel da língua estrangeira e os objetivos de uso da mesma. Dessa maneira, pode-se concluir que os alunos em pré-serviço não aprendem a refletir sobre as situações que ocorrem em sala de aula à luz das teorias de ensino-aprendizagem. Essa situação é inadequada porque a teoria e a prática não podem ser dicotomizadas.

Assim, essa situação torna-se uma celeuma quando os alunos iniciam sua vida docente e se deparam com uma sala de aula em contextos diversos e se sentem perdidos. Nesse sentido, Castro (1999, p. 06) elucida que:

ao começar a atuar como docentes, os alunos de cursos de Letras reproduzem, em suas salas de aula, as práticas escolares centradas no saber inquestionável transmitido pelo professor, que vivenciaram ao longo de sua formação nesses cursos, bem como em toda a sua experiência escolar, situação essa que não está mais de acordo com muitos dos contextos institucionais em que se ensina inglês.

Portanto, o professor que tem a incumbência da formação de professores deve analisar sua prática tendo em mente como foi o seu próprio processo de formação de ensino-aprendizagem, o que implica em um autoconhecimento, para que não se reproduza modelos tradicionais e inquestionáveis, tendo a figura central o professor detentor do saber, que não leva em consideração as mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade.

Entendo a formação como um *locus* de negociação de saberes e concordo com as afirmações de Castro (2001) sobre a necessidade dos alunos de cursos de Letras de vivenciarem situações de aprendizagem nas quais possam questionar, argumentar e entender as teorias que as embasam. Para tanto, ainda segundo Castro (2003), apoiada em Vygotsky (1998), é no interior das relações sociais, e por meio da mediação social das atividades do aluno em pré-serviço, que possibilitará a construção partilhada de instrumentos e de processos

de significação. Entendo nessa perspectiva de mediação social, a construção de conhecimento a partir de “outros” no processo, e nesse caso, a professora da disciplina de língua inglesa, os colegas de classe, a disciplina de Literatura Inglesa e Norte-Americana, a disciplina de Práticas Pedagógicas, a coordenação do curso e da utilização de instrumentos – os signos linguísticos que não só propiciam as interações sociais, mas também medeiam as operações do pensamento.

Assim, o futuro professor de inglês aprende não somente os significados que estão sendo construídos – o aprendizado da língua inglesa – mas também reconhecer e aprender as ações eficazes de ensino. Dessa maneira, torna-se necessário reavaliar e reestruturar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula como uma forma de otimizar o processo de instrumentalização do futuro professor de inglês.

Para otimização na formação do futuro professor de inglês, Castro (2003), então, propõe questões levando em consideração as interações em sala de aula que possam instrumentalizar este aluno nas escolhas de ações instrucionais que possam ser negociadas, na medida em que essas ações sejam refletidas, ou seja, as situações de aprendizagem vivenciadas nas aulas de língua inglesa.

Branco (2005), em sua dissertação de Mestrado, investigou as representações de alunos iniciantes de um curso de Letras, em relação às aulas de inglês, sobre o que eles entendem a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês, do papel do professor e do papel do aluno. Em relação ao papel do professor, Branco (2005) revela que ainda o professor é tido como transmissor de conhecimento, aquele que é responsável pelo aprendizado ou, ainda, é fonte e instrumento de aprendizagem. Portanto, muito pouco foi mudado em relação a essas representações; despreza-se ainda o aspecto dialógico da interação. No que tange o papel do aluno, atribuí-se a ele um caráter passivo, receptivo, como se fosse uma tábula rasa, ou seja, um mero reproduzidor de formas e estruturas linguísticas previamente definidas.

Branco (2005) conclui que embora os documentos oficiais recomendem, pelo menos teoricamente, uma nova perspectiva sócio-histórico-cultural para o ensino de línguas, muito pouco mudou. Ele enfatiza que é nessa questão de formação de professores em instituições nacionais de ensino superior que não se observa um enfoque na formação do professor na relação da prática embasada por questões teóricas, tanto de aprendizagem quanto de linguagem, isso cria lacunas em relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira em nosso país.

Celani (2009) atribui os problemas da formação docente primeiramente ao pouco tempo despendido na graduação ao estudo do idioma, ou seja, a maioria dos cursos de licenciatura dupla em Português e Inglês (três anos) não dá conta do repertório proporcionado pela Educação básica nos dois idiomas. A autora ainda menciona o grande número de faculdades que se proliferaram nos últimos anos que ainda não têm corpo docente adequado para o incentivo à pesquisa, agravando assim a perspectiva do conteúdo linguístico baseado em gramática, por exemplo. Ainda de acordo com Celani (2009 p. 44), “o ideal é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua de várias maneiras, além da formação reflexiva e não receitas”.

Os cursos de formação de professor, na universidade, deveriam ter, pois, papel fundamental na reestruturação desse quadro, uma vez que, tradicionalmente, entende-se a universidade como o local de pesquisa, por excelência, de reflexão e do pensamento crítico (PERRENOUD 1999), e o papel dos docentes, como mediadores tendo como base a interação dialógica. O professor universitário estaria colaborando diretamente para a formação de profissionais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho, e conscientizando-os sobre a diversidade de contextos e situações que hoje fazem parte do mundo pós-formalista.

Portanto, o que se espera neste trabalho é que a análise dos 10 diários escritos por mim, ao término das aulas da sala focal, possibilite que a reflexão crítica se faça mais presente no meu agir como professora de inglês dentro de um curso de Letras e também como ser humano. Lembrando Freire (2001, p. 74) sobre a prática docente e a cidadania, o autor elucida que “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”.

Nesta direção não há distinção entre prática docente e cidadania. É prática docente com cidadania, no respeito ao educando, recriando significados por meio do conteúdo programático em debate. A cidadania será exercida a partir do momento que o professor opta por conteúdos e pela apropriação desse conhecimento adequando a realidade vivida pelo seu educando. A cidadania será exercida quando na realidade acontece o debate reflexivo.

Segundo o mesmo autor, Freire (1996), quando o professor assume o que faz, os sentimentos de frustração e angústia podem surgir. Porém, esses sentimentos podem dar lugar a outros, pela possibilidade de mudança, pois: a mudança na prática, levando em consideração a cidadania e o valor da dignidade do professor, é perceber suas limitações e não se acomodar, é ir ao encontro de novos horizontes.

Na formação do professor crítico, a descrição de seu fazer o leva a assumir-se como é, perceber o que faz e as razões que o tornaram desse jeito. Esse processo permite que seja capaz de passar da curiosidade ingênua que é aquela associada ao conhecimento de mundo, para a epistemológica, que são as teorias. O professor crítico-reflexivo deve ter o comprometimento de vivenciar o que fala, de instruir-se sempre, de assumir o que não sabe e buscar saber. Concluo, pois, que a tomada de uma postura crítica pelo professor representaria uma alternativa bastante eficaz à solução de vários problemas hoje existentes nas escolas e universidades. Castro (1999), do mesmo modo que Liberali (1996) e Romero (1998), afirmam que a reflexão crítica é duplamente importante. Primeiro, porque por meio dela o professor terá uma visão mais consciente da sua prática, podendo inclusive transformá-la durante este processo. Segundo, porque apresenta efeitos significativos, não apenas no contexto escolar, mas na sociedade como um todo, e principalmente no ser humano, como indivíduo inserido socioculturalmente dentro da sociedade. Do mesmo modo, Magalhães (2002a) acredita que a tomada de uma postura crítica seja a solução para vários problemas escolares. Por meio da prática reflexiva, o educador poderá repensar o ensino de línguas e a sua contribuição neste processo enquanto profissional crítico.

Nesse enfoque, Magalhães (2004) propõe questões para a formação de professores como agentes de sua ação: a) um rompimento com propostas de formação de professores com foco em organizações individuais e no autoritarismo, isto é, com decisões tomadas por formadores sem levar em conta o contexto particular dos participantes e os discursos locais; b) contextos de formação que propiciem espaços para um diálogo crítico, para reorganização das ações de linguagem usadas na análise da sala de aula e sua relação com questões sociopolíticas; c) a linguagem como uma ferramenta para a formação de profissionais (formadores e professores) críticos e reflexivos sobre as ações da sala de aula e sobre os interesses voltados para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

Finalizando as discussões sobre o embasamento teórico que orienta essa pesquisa, retomo o objetivo e as perguntas de pesquisa. O objetivo geral deste estudo é refletir criticamente sobre como eu realizo o meu trabalho de formação de futuros professores de inglês no que se refere às ações pedagógicas que podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa bem como o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania desses alunos. Também é objetivo desse estudo analisar o processo de mudança na reconstrução da minha prática. Especificamente, a pesquisa parte das seguintes perguntas:

1 – Que ações desenvolvidas em sala de aula por mim, professora pesquisadora, podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa?

2 – Como as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno?

3 – Que modificações ocorreram na minha atuação como professora a partir do processo de reflexão crítica propiciado por esta pesquisa?

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, é fundamental que o conceito de reflexão-crítica, os caminhos para se transformar em uma professora crítica-reflexiva e a relação reflexão e linguagem, sendo que a última constitui-se a base para todo o processo de reflexão, façam parte também dessa fundamentação.

Em resumo, todas as contribuições expostas têm o intuito de mostrar: a) a construção dos componentes linguísticos da língua inglesa e a instrumentalização do futuro professor em relação a teoria e a prática; e b) a reflexão crítica pode levar a um permanente questionamento, à compreensão e à reconstrução de minhas ações.

A fundamentação teórica apresentada neste capítulo embasa esta pesquisa, cujos procedimentos são apresentados a seguir.

CAPITULO 2

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo revelam-se os procedimentos da pesquisa, bem como o contexto de investigação, a caracterização dos participantes e a coleta de dados.

2.1 Escolha da Metodologia

Esta pesquisa, com base em diários de aulas, insere-se na área de Linguística Aplicada que engloba linguagem, educação e transformação.

Opto por realizar um estudo de caso fundamentado nos conceitos de Wallace (1998), Nunan (1992), Gil (2002), Stake (2000) e Yin (2001), pois se trata de um grupo específico de alunos, delimitado, no local de trabalho da professora pesquisadora.

De acordo com Wallace (1998), a abordagem sobre estudo de caso concentra-se no que é único, como, por exemplo, um grupo em particular, uma classe especificamente e, desta forma os resultados da investigação não serão estatisticamente generalizados para uma população de aprendizes ou instituições. Neste sentido, cabe ao pesquisador decidir quais serão os sujeitos de sua pesquisa. Ainda de acordo com Wallace (1998), uma das vantagens deste tipo de investigação é o foco específico que norteará o pesquisador se contrapondo às pesquisas empíricas que se relacionam a um contingente abrangente de sujeitos, por exemplo.

No que se refere à Linguística Aplicada, Nunan (1992) menciona a aplicabilidade do estudo de caso como um método para investigação de professores sobre sua própria prática em seu contexto de trabalho, situação em que fatores externos têm menos relevância.

Na ótica de Gil (2002), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

No entendimento de Stake (2000, p. 436), o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger. O autor chama a atenção para o fato de que "nem tudo pode ser considerado um caso", pois um caso é "uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas".

De acordo com Yin (2001, p. 19), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto não são claramente definidas, são utilizadas várias fontes de evidência. O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisa com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita a investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Ainda segundo Yin (2001, p. 35), o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias, quanto descritivas e explicativas. Cabe ressaltar, todavia, que existem preconceitos contra o estudo de caso e as principais críticas e defesas a esse método de pesquisa, são:

a) Falta de rigor metodológico: diferentemente do que ocorre com os experimentos e levantamentos, para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. Por essa razão são frequentes os vieses nos estudos de caso, que, segundo os críticos, acaba comprometendo a qualidade dos seus resultados. Ocorre, porém, que os vieses não são prerrogativas dos estudos de caso, podendo ocorrer em outras modalidades de pesquisa. Logo o que se propõe ao pesquisador disposto a desenvolver estudos de caso é que redobre seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados.

b) Dificuldade de generalização: A análise de um único ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para generalização. No entanto, os defensores do método lembram que os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim o de expandir ou generalizar proposições teóricas.

c) Tempo destinado a pesquisa: Alega-se que os estudos de caso demandam muito tempo para serem realizados e que frequentemente seus resultados tornam-se pouco consistentes. De fato, os primeiros trabalhos qualificados como estudos de caso foram desenvolvidos em longos períodos de tempo e seus resultados deixaram muito a desejar. Todavia, a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos.

Nesta investigação não se busca generalizar dados sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira da Instituição, ou da disciplina de língua inglesa de todo o curso, mas sim analisar a prática da professora pesquisadora, em um grupo específico, delimitado do quarto semestre, composto por 37 alunos do curso de Letras, um grupo particular, específico, com características particulares que irão auxiliar a professora pesquisadora a compreender sua prática no intuito de refletir sobre ela e modificá-la.

2.2 O *corpus* da pesquisa

A escolha pelo diário deve-se ao fato de ele ser um instrumento adequado para possibilitar a reflexão crítica, pois, ao narrar sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói ao nível de discurso prático. Os diários são efetivos quando as emoções, elucubrações, dilemas, desejos, frustrações são registrados pelo professor e, a partir daí, a tomada de consciência de sua experiência o remete a questionamentos mais amplos sobre seu papel e o direciona a novas construções de sua prática (ZABALZA, 1994). Como instrumento de investigação do pensamento do professor, o diário visa a mostrar também quais são as teorias formais ou informais, representações, perspectivas pessoais que sustentam sua prática. Segundo Zabalza, o diário é:

Um recurso custoso pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo próprio esforço linguístico de reconstruir verbalmente episódios densos da vida, pelo que pressupõe de constância e ascese o facto de ter de escrever depois de um dia de trabalho esgotante de aulas (1994, p. 92).

No entanto, o autor também afirma que o diário é uma ferramenta que implica escrever, refletir, integrar o expressivo – porque que faço – e o referencial – o que eu faço –, além de ter caráter histórico e longitudinal da narração (ZABALZA, 1994, p. 93).

Segundo Machado (1998, p. 26), uma vantagem na escritura do diário se refere à liberdade que o professor tem de expressar, pois, como não está se dirigindo a nenhum destinatário “o autor não assume, na sua produção, as responsabilidades inerentes à produção de um texto”. Segundo a autora o professor concebe a elaboração do diário não somente como o ato de exteriorizar o que se pensa, mas sim uma ferramenta de pesquisa interna para descobrir os próprios pensamentos.

Na concepção de Wallace (1998, p. 62), os diários são como “documentos essencialmente particulares e não há regras de como escrevê-lo. Uma vez que o diário é de cunho particular, os diaristas podem confidenciar qualquer pensamento ou sentimento que

lhes ocorra durante a escrita. Por essa razão, os diários são especialmente adequados para explicação de fatos emocionais.”

Os diários, segundo Nunan (1992, p. 118), são entendidos como ferramentas introspectivas na pesquisa em aquisição de segunda língua, explicando que os diários tanto podem auxiliar na investigação da interação professor-aluno, educação continuada de professor e outros aspectos do uso e aprendizagem de línguas: “Os diários podem ser feitos por aprendizes, professores ou observadores-participantes. Podem focar tanto os professores como o ensino, ou nos alunos e na aprendizagem (ou na interação professores e alunos e entre ensino-aprendizagem).” O autor salienta (NUNAN, 1992 *apud* BAILEY, 1990, p. 215) que o diário é “um relato em primeira pessoa, documentado através de dados verdadeiros sobre ensino-aprendizagem e que então são analisados por padrões de recorrência ou eventos relevantes”.

É na escrita do diário que eu, professora, terei a possibilidade de me ver como realmente sou, com todas as minhas representações, ansiedades, elucubrações, dúvidas e incertezas. No ato da escrita, muitas vezes, reestruturamos nosso pensamento e deparamos com ações que por mais que lutamos por negá-las, elas compõem nossa prática e a partir daí, temos a escolha de buscarmos novos caminhos ou estagnarmos, pois a reconstrução da prática conduz a caminhos incertos e a incerteza, especificamente na minha prática foi o que me impeliu a querer mudar.

Assim, este instrumento me oferece o caminho necessário à reflexão crítica ao permitir que nele possa expressar meu conhecimento intuitivo com relação às teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa e aos conceitos de cidadania e ética.

Foram escritos 10 diários que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, cada diário contém a escritura de duas aulas perfazendo um total de 20 aulas de 50 minutos totalizando 16 horas e 45 minutos. Os diários foram escritos após o término das aulas.

2.3 O contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa compreende a Instituição onde ela foi realizada, mais especificamente o Curso de Letras ao qual pertence a sala focal de pesquisa, e os participantes, quais sejam: alunos e a professora pesquisadora. Esse contexto é descrito em detalhes na sequência.

2.3.1 A Instituição

A Instituição de Ensino Superior em que a pesquisa foi desenvolvida é o local de trabalho da professora-pesquisadora. Trata-se de uma instituição que teve início em 1994 e é uma organização privada do setor de ensino superior no Brasil que, no momento da investigação, possuía 55 unidades distribuídas nas regiões sudeste, centro-oeste e sul do país.

A Instituição opera com três redes de ensino, conforme seu *site: campus*, pólos de ensino a distância e centros de treinamento profissional, nos quais são oferecidos desde cursos de curta duração em rotinas administrativas até cursos de pós-graduação, passando por mais de 90 modalidades de cursos de graduação nas áreas de administração, direito, engenharia, saúde e outras ciências sociais aplicadas. A maioria de seus alunos é jovem de média e médio-baixa renda que trabalha durante o dia e estuda à noite, um segmento não atendido plenamente pelas instituições de ensino superior do Brasil. A Instituição é comprometida a oferecer cursos de qualidade que ajudem esses jovens trabalhadores a alcançarem formação educacional compatível com as exigências do mercado de trabalho e a aumentarem suas perspectivas de desenvolvimento profissional.

As unidades dessa Instituição são de pequeno e médio porte (em geral com cerca de 2.000 e 7.000 alunos), conforme informações do *site* da Instituição. Quando abre ou adquire novas unidades, a Companhia foca na seleção de locais convenientes com base em estudos demográficos da sua população-alvo na cidade ou região em questão e disponibilidade de transporte. Seu modelo viabiliza a escalabilidade operacional com manutenção de qualidade.

As metas dessa organização privada do setor de ensino, conforme o *site* da Instituição são: “Promover o ENSINO de forma eficiente, com um grau de qualidade necessário ao bom desempenho das futuras atividades profissionais dos educandos, para que, de forma competente e ética, possam desenvolver seus PROJETOS DE VIDA como cidadãos conscientes dos seus direitos, deveres e responsabilidades sociais”. Pressupõe-se que o projeto de vida desses alunos esteja ligado a frequentar um curso universitário que os coloque no mercado de trabalho e que sejam respeitados os seus limites de carga horária de trabalho e condição social. A orientação da cúpula administrativa, através de seus diretores de unidades, é que, acima de tudo, os alunos tenham total suporte para superar suas deficiências educacionais e que possam com ética e desenvolvimento de suas potencialidades alcançarem seus sonhos de uma condição de vida melhor no contexto sócio-econômico do nosso país.

2.3.2. O curso de Letras

O curso de Letras, contexto desta pesquisa, oferece licenciatura única em língua portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas. O curso é ministrado em período noturno, tendo duração de 6 semestres (3 anos), com carga horária total de 2.880 horas.

O estudo de língua inglesa na grade curricular do curso de Letras envolve um total de 620 horas. Essas horas são divididas entre as disciplinas de Língua Inglesa, Comunicação Expressão Oral em Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Norte-Americana, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas.

O quadro a seguir foi elaborado a fim de possibilitar uma melhor visualização da relação horas / disciplinas que envolvem a ensino-aprendizagem de língua inglesa no curso de Letras dos alunos egressos da turma de 2007.

| | | |
|---|-------------|------------|
| | 1º Semestre | Hora/ Aula |
| Língua Inglesa I | | 60 |
| Comunicação e Expressão em Língua Inglesa I | | 40 |
| | 2º Semestre | |
| Língua Inglesa II | | 60 |
| Comunicação e Expressão em Língua Inglesa II | | 40 |
| | 3º Semestre | |
| Língua Inglesa II | | 40 |
| Comunicação e Expressão em Língua Inglesa III | | 40 |
| | 4º Semestre | |
| Língua Inglesa IV | | 40 |
| Comunicação e Expressão em Língua Inglesa IV | | 40 |
| | 5º Semestre | |
| Língua Inglesa V | | 40 |
| Práticas Pedagógicas | | 20 |
| Literatura Inglesa I | | 40 |
| Práticas Pedagógicas | | 20 |
| Literatura Norte Americana | | 40 |
| Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I | | 100 |
| | 6º Semestre | |
| Língua Inglesa VI | | 40 |
| Práticas Pedagógicas | | 20 |
| Literatura Inglesa II | | 40 |
| Literatura Norte-Americana | | 40 |
| Práticas Pedagógicas | | 20 |
| Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II | | 100 |

O objetivo do curso de Letras estabelecido pela Instituição é amparado nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, Resolução n. 18 da Câmara de Ensino Superior, Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e 1363/2001, conforme descrito a seguir:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Os alunos são na maioria oriundos das cidades vizinhas e trabalham para custear seus próprios estudos. Percebe-se que se trata de um público de classe média e médio-baixa que se esforça para pagar as mensalidades, ou recorre às bolsas concedidas por programas e/ou órgãos do governo, como por exemplo, o PROUNI² e FIES³.

As aulas de Língua Inglesa são oferecidas uma vez por semana. O material didático escolhido pela matriz da Instituição para a utilização em sala de aula pertence à série *American Headway* (2004) da Oxford University Press, sendo composto pelo livro do aluno e pelo livro de atividades. Um CD das atividades de compreensão oral acompanha o livro do aluno. Um livro de gramática da editora Cambridge (*Essential Grammar in Use*) também é utilizado para complementar o livro de atividades ou consultas essencialmente gramaticais.

O quadro docente nas disciplinas específicas da área de Língua Inglesa é composto por duas profissionais: uma mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU (professora de Expressão Oral em Língua Inglesa e Língua Inglesa) e a professora pesquisadora mestranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição (professora das disciplinas de Língua Inglesa, Expressão Oral em Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Norte-Americana). As aulas de língua inglesa estão divididas da seguinte forma: Língua Inglesa e Expressão Oral em Língua

² PROUNI, (Programa Universidade para Todos) foi instituído pelo governo federal através da medida provisória nº. 213, de 10/09/2004, e regulamentado pela Lei nº. 11.096, de 14/01/2005, cuja gestão cabe ao Ministério da Educação – MEC. É um programa que busca ofertar as estudantes carentes vagas em Universidades particulares. Objetiva a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e sequências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O estudante, para participar da seleção do PROUNI, deverá realizar o ENEM no período da inscrição. Informação obtida no site www.unama.br acessado em 13/12/2008.

³ FIES –(Fianciamento Estudantil) é destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas parciais, beneficiados com bolsa de 50%, do **PROUNI – Programa Universidade para Todos**. www3.caixa.gov.br

Inglesa. Essas duas disciplinas são ministradas uma vez por semana, respectivamente, por dois professores diferentes, a carga horária de cada disciplina compõe-se de duas aulas semanais de 50 minutos cada aula. Explicando: uma sala composta de 90 alunos divide-se em dois grupos: Língua Inglesa, grupo A1, com 45 alunos que permanece na sala com o respectivo professor da disciplina nas duas primeiras aulas; Expressão Oral, grupo A2, os outros 45 alunos que se dirigem ao Laboratório de Línguas com o professor da disciplina de Expressão Oral. Nas 3ª e 4ª aulas os grupos são trocados. Portanto, as turmas têm aulas de Língua Inglesa e Expressão Oral no mesmo dia.

Para o presente estudo foi delimitado um grupo de Língua Inglesa do quarto semestre denominado Língua Inglesa IV, composto de 37 alunos de um grupo de 78 alunos que é dividido em subgrupos, a saber: grupo A1 com 37 alunos e A2 com 41 alunos. Este estudo será realizado com o grupo A1 que, no início do semestre – Agosto de 2008 –, era composto por 37 alunos. As aulas para esse grupo foram registradas em diários, escritos ao término das aulas, que constituem o *corpus* deste trabalho. Foram registradas duas aulas por semana com duração de 50 minutos cada, a partir de agosto de 2008 até novembro de 2008. Não houve um critério específico para a escolha da turma, isto se deu apenas por fazerem parte da turma do primeiro dia da semana, nas primeiras aulas.

2.3.3 Caracterização dos participantes

Há trinta e oito participantes nesse estudo: os trinta e sete alunos e a professora pesquisadora. 75,6% dos alunos são do sexo feminino e a faixa etária é bastante heterogênea, variando entre 19 e 46 anos de idade. Em relação à experiência na área de educação, poucos já estão atuando na área; alguns como professores de ensino infantil, escolas de idiomas e como professores eventuais em escolas públicas. Muitos concluíram o ensino médio nas redes públicas ou municipais, particulares, supletivos, cursos técnicos ou de curta duração etc. Segundo enquête informal realizada no início de cada turma desde 2007, a maioria reconhece que, se tiveram a língua estrangeira na sua vida escolar, esta foi consideravelmente restrita ou, em muitos casos, não receberam formação alguma.

Eu, professora pesquisadora, tenho 49 anos de idade, sou aluna do curso de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Taubaté, graduada em licenciatura Português e Inglês e especialista em Língua Inglesa pela mesma Universidade, tendo, no período de realização desta pesquisa, uma experiência docente de dezoito anos em escolas de ensino infantil, fundamental e médio, dez anos em escolas de idiomas, quatro anos em curso

preparatório para vestibulares e quatro anos no ensino superior, sendo que um ano na Instituição em que me graduei e três anos onde esta pesquisa está sendo realizada.

O quadro a seguir apresenta os dados dos alunos que compõem a metade de uma sala do quarto semestre do curso de Letras. Estes dados são sempre coletados para cada turma que inicia o curso, e para esta pesquisa, foi colocado o nome dos alunos em códigos para preservar a identidade dos participantes.

| Participantes | Sexo | Idade | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Profissão Atual |
|---------------|------|-------|--------------------|--------------------|---------------------|
| AJ01 | M | 18 | Pública | Pública | Professor eventual |
| AX02 | F | 33 | Particular | Particular técnico | Comerciário |
| AL03 | F | 23 | Pública | Pública | Professor |
| AB04 | F | 33 | Particular | Pública | Comerciário |
| K05 | F | 30 | Particular | Particular técnico | Vendedor |
| AE06 | F | 21 | Pública | Pública | Professor |
| AC07 | F | 27 | Pública | Pública | Comerciário |
| GA08 | F | 19 | Particular | Particular técnico | Comerciário |
| AS09 | F | 26 | Pública | Pública | Não trabalha |
| AD10 | F | 36 | Pública | Pública | Não trabalha |
| AN11 | M | 46 | Pública | Pública | Metalúrgico |
| AR12 | F | 19 | Pública | Particular | Escriturário |
| CA13 | F | 18 | Pública | Pública | Comerciário |
| CC14 | F | 23 | Pública | Pública | Comerciário |
| CP15 | F | 27 | Pública | Supletivo | Vendedor |
| CI16 | F | 39 | Pública | Técnico | Comerciário |
| CL17 | M | 44 | Pública | Pública | Professor |
| CE18 | F | 18 | Pública | Pública | Auxiliar Dentista |
| CF19 | F | 36 | Pública | Supletivo | Auxiliar Hospitalar |
| MA20 | M | 39 | Pública | Pública | Professor |
| CV21 | F | 27 | Pública | Pública | Estagiário |
| CR22 | M | 25 | Pública | Pública | Funcionário Público |
| DD23 | F | 19 | Pública | Pública | Não trabalha |
| LH24 | F | 23 | Pública | Pública | Comerciário |
| DI25 | F | 30 | Pública | Pública | Comerciário |
| ED26 | M | 27 | Pública | Técnico | Funcionário Público |
| FA27 | F | 19 | Pública | Pública | Estagiário |
| GE28 | M | 36 | Pública | Pública | Comerciário |
| GY29 | F | 20 | Pública | Pública | Estagiário |
| HE30 | M | 34 | Pública | Pública | Autônomo |
| JV31 | F | 27 | Pública | Pública | Comerciário |
| JC32 | F | 20 | Pública | Pública | Professor |
| JL33 | F | 18 | Pública | Particular | Não trabalha |
| JS34 | F | 22 | Pública | Pública | Estagiário |
| VA35 | F | 22 | Pública | Pública | Professor |
| MZ36 | M | 21 | Particular | Particular | Não trabalha |
| RO37 | F | 35 | Pública | Pública | Comerciário |

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

A seguir apresento uma tabela com os dados referentes ao local de estudo dos alunos antes de ingressar na universidade.

| Escolas | Ensino Fundamental | % | Ensino Médio | % |
|--------------------|---------------------------|--------------|---------------------|--------------|
| Escola Pública | 32 | 87,0 | 27 | 73,0 |
| Escola Particular | 05 | 13,0 | 03 | 8,1 |
| Particular Técnica | - | - | 03 | 8,1 |
| Supletiva | - | - | 02 | 5,4 |
| Técnica | - | - | 02 | 5,4 |
| Total | 37 | 100,0 | 37 | 100,0 |

Tabela 1 - Local de estudo no Ensino Fundamental e Médio

Os dados revelam uma predominância de alunos que cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. No Ensino Fundamental, dos 37 participantes, somente 5 (13,0%) estudaram em escolas particulares. No Ensino Médio, 27 (73%) cursaram escolas públicas, apenas 03 (8,1%) escolas particulares, outros 03 (8,1%) particulares de nível técnico; 02 (5,4%) alunos cursaram escola técnica pública; e 02 (5,4%) cursaram supletivo.

No que diz respeito às informações sobre o estudo da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio e em institutos de idiomas, a enquete revela o seguinte sobre o perfil dos participantes desta pesquisa:

| Estudo da língua Inglesa | Ensino Fundamental | % | Ensino Médio | % | Instituto de Idiomas | % |
|---------------------------------|---------------------------|--------------|---------------------|--------------|-----------------------------|--------------|
| Sim | 36 | 97,2 | 33 | 89,0 | 12 | 32,5 |
| Não | 01 | 2,8 | 04 | 11,0 | 25 | 67,5 |
| Total | 37 | 100,0 | 37 | 100,0 | 37 | 100,0 |

Tabela 2 - Estudo da língua inglesa antes de ingressar na universidade

O levantamento indica que o número de alunos que estudou língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio é alto: 36 alunos (97,2%) no Ensino Fundamental e 33 (89,0%) no Ensino Médio. Em institutos de idiomas, o número está abaixo da metade: 12 (32,5%) estudaram língua inglesa em instituições dessa natureza. Isso mostra que os alunos têm pouco ou quase nenhum conhecimento linguístico de língua inglesa. Deve-se observar que muitos não concluíram o curso em institutos de idiomas e somente um aluno cursou mais de dois anos de estudos da língua inglesa. Os alunos que não estudaram a língua no ensino médio foram os que fizeram curso técnico ou magistério. Estes dados representam a bagagem de

conteúdo linguístico de língua inglesa quando ingressam no curso de Letras.⁴ Vale ressaltar que no vestibular para ingresso no curso de Letras, a língua inglesa não é avaliada.

Concluindo este capítulo, apresento a seguir o quadro que resume os procedimentos de análise e embasamento teórico adotados para responder às perguntas de pesquisa, o que será feito nos capítulos 3 e 4.

| Perguntas de pesquisa | Procedimentos de Análise | Embasamento teórico |
|--|--|---|
| 1. Quais as ações desenvolvidas em sala de aula pela professora pesquisadora que podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa? | Análise de conteúdo dos diários 2, 3, 5, 6, 7 e 9 (seleção de excertos) referentes a conteúdo linguístico abordado nas aulas | Teorias de ensino-aprendizagem e Reflexão Crítica |
| 2. Como as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno? | Análise de conteúdo dos diários 1, 4, 8 e 10 (seleção de excertos) referentes a ações pedagógicas para desenvolvimento da consciência crítica e cidadania dos alunos | Teóricos da reflexão crítica |
| 3. Que modificações ocorreram na minha atuação como professora a partir do processo de reflexão crítica propiciado por esta pesquisa? | Análise retrospectiva e reflexão sobre minha ação e sobre a reflexão-na-ação empreendida a partir do registro em diários das 10 aulas. | Teóricos da reflexão crítica |

Quadro 2: Procedimentos de análise

⁴ Tenho feito sistematicamente esse levantamento de dados para conhecer melhor os alunos e suas representações, independentemente desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS AÇÕES DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DO ALUNO

Neste capítulo será discutida a reflexão crítica referente às ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula que podem ter colaborado para a construção do conhecimento linguístico dos alunos. Procuo, portanto, responder a seguinte pergunta, como primeiro objetivo específico desta pesquisa:

1 – Que ações desenvolvidas em sala de aula por mim, professora pesquisadora, podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa?

Na busca da resposta para essa pergunta, analiso, neste capítulo, as ações verbalizadas nos diários com base em três formas de ação da reflexão crítica propostas por Smith (1992): ação de informar, confrontar e reconstruir, comentadas na seção 1.3. Para melhor conduzir o questionamento necessário para a realização de cada uma dessas ações, segui as perguntas norteadoras propostas por Liberali (2008), já apresentadas na seção 1.3.4. Também considero os pressupostos teóricos sobre as teorias e abordagens de ensino-aprendizagem apresentadas na seção 1.1, para verificar quais delas prevalecem na minha prática.

3.1 Metodologia e procedimentos de análise

Um aspecto que vem sendo discutido na Linguística Aplicada é a necessidade de o pesquisador voltar seu olhar para o uso da linguagem em situações de interação, principalmente nas que ocorrem em sala de aula, entendendo esta como um contexto social, no qual vários determinantes: culturais, sociais, históricos, políticos e pessoais interagem.

A sala de aula deve ser pensada não mais como um espaço diferente e desvinculado da realidade, mas de conflitos e contradições que ocorrem fora da escola e que são trazidos e vividos dentro dela. Essa visão leva à necessidade da formação de professores críticos que se conscientizem que suas ações repercutem, tanto dentro da sala de aula, como fora dela (RAJAGOPALAN, 2003).

Assim considerando, entendo que a primeira forma de ação da reflexão crítica do professor proposta por Smith (1992) – a ação de descrever –, já foi realizada na escritura dos diários. Nessa ação do descrever, a organização do texto foi marcada pela contextualização da

situação da sala de aula e pela linearidade na descrição dos fatos com pormenores trazidos linguisticamente para dar condições de o professor analisar os eventos e as interações ocorridas dentro da sala de aula. Para entender o cotidiano na sala focal e descrever as aulas em diários, procedi da seguinte forma: dentre as salas de aulas, escolhi a sala focal, isto porque, em agosto de 2008, era a qual utilizava nas segundas-feiras, nas duas primeiras aulas, o que permitiria escrever o diário na volta para casa, fora do local de trabalho, mas imediatamente após as aulas. Não fiz uso do gravador por não ter me adaptado a ele. Optei pela escritura detalhada dos eventos em diários.

Ao término das duas aulas, eu retornava para casa e redigia o diário. No andamento da escritura, a aula se projetava como um filme ao qual eu havia acabado de vivenciar. Ao redigir, notava que algumas reflexões sobre minhas ações já aconteciam e, na aula do dia seguinte, em outra sala, algumas mudanças já tomavam lugar. Vale ressaltar que a escritura de cada diário sobre duas aulas de 50 minutos era executada durante pelo menos 3 horas. Procurei detalhar todos os eventos acontecidos durante a aula, pois, se não fossem totalmente registrados, a análise dos dados poderia ficar prejudicada. O meu curso de Mestrado em Linguística Aplicada havia se iniciado em março de 2008 e a coleta de dados ocorreu de agosto a novembro de 2008.

Para analisar as ações desenvolvidas em sala de aula por mim, professora pesquisadora, que podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa, objetivo específico focado neste capítulo, serão analisados os diários 2, 3, 5, 6, 7 e 9. Nas aulas descritas nesses diários, predominaram as ações no que se referem à construção do conhecimento de língua inglesa. Os diários 1, 4, 8 e 10 serão analisados no capítulo 4 para responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, referente ao desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno. Vale ressaltar que, embora tenha analisado os diários em capítulos separados pela predominância dos assuntos das aulas, em todas as aulas analisadas foram construídos aspectos relevantes para o desenvolvimento da criticidade e da cidadania dos alunos e aspectos que instrumentalizam a futura prática desses alunos como professores.

O quadro a seguir apresenta um resumo das aulas descritas nos diários 2, 3, 5, 6, 7 e 9.

| Sequência Didática | |
|---------------------------|---|
| Diário 2 | <p>Apresentação + Atividade desenvolvida + produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação inicial do gênero textual <i>Advice Letter</i> em transparência. - Questionamento sobre o contexto de produção: Quem escreve o quê; para quem; quando; onde e qual objetivo. - Produção escrita- <i>Advice Letter asking for advice about personal problems like: health, love, parents' versus children.</i> |
| Diário 3 | <p>Atividade desenvolvida para a apropriação do Gênero <i>Advice Letter</i> – continuação da aula registrada no diário 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada do reconhecimento das características do gênero textual <i>Advice Letter (asking for and giving advice)</i>: emissor, produtor e situação problema. Aspectos discursivos. - Preenchimento do <i>chart</i> com a segunda carta sobre <i>Advice Letter</i>: O aluno reconhece o gênero e identifica a organização textual. <p>Trabalho realizado em duplas e reconstrução do erro com a sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita para resolução de problema com adolescentes. Atividade feita para a apropriação do gênero em questão. |
| Diário 5 | <p>Atividade desenvolvida para apropriação das capacidades linguístico-discursivas do gênero textual <i>Giving Advice Letter</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação sistemática dos verbos anômalos; <i>Can, may, might, should, must</i> em transparência, levando em consideração as dúvidas dos alunos e exemplos. - Exercícios para a apropriação das características linguístico-discursivas do gênero textual <i>Giving Advice Letter</i>. - Devolutiva das produções escritas. Apresentação das características do gênero <i>Giving Advice Letter</i> a partir de pedido de conselho dos alunos (dificuldade aprendizagem da língua inglesa). |
| Diário 6 | <p>Apresentação do texto sobre <i>Environment- (verbos anômalos)</i> + atividade desenvolvida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de conhecimento prévio do aluno sobre <i>Environment</i>, debate sobre as ações para preservar o ambiente, levantamento de vocabulário sobre o tema. - Leitura e análise do texto <i>We must stop destroying our home</i> e <i>The ultimate fight</i> com desenvolvimento das estratégias de leitura para a compreensão dos textos em questão. |
| Diário 7 | <p>Atividade desenvolvida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre o meio ambiente para revisão da aula descrita no diário 6. - Levantamento do léxico e a aplicação da capacidade linguístico-discursiva em questão: uso dos verbos modais. - Resolução de testes de vestibular para revisão do conteúdo linguístico em forma de debate. A sala foi dividida em dois grupos e a alternativa que era escolhida deveria ser embasada e o outro grupo teria que corrigi-la. Estratégias de leitura e argumentação para entendimento dos textos dos exercícios de revisão |
| Diário 9 | <p>Apresentação + atividade desenvolvida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura (indicado no livro-texto) e debate sobre o texto <i>MEN x WOMEN</i> – estereótipo – diferenças culturais. - Apresentação do conteúdo referente às capacidades linguístico-discursivas: <i>If-clauses (1st and 2nd conditionals)</i> |

Quadro 3 - Resumo das aulas descritas nos diários 2, 3, 5, 6, 7 e 9.

Na sequência deste capítulo, analiso as ações verbalizadas em cada um dos diários com base em três formas de ação da reflexão crítica propostas por Smith (1992): ação de informar, confrontar e reconstruir.

3.2 Análise do diário 2

Nesta seção, refletirei sobre o significado de minhas ações, descritas no diário 2, para a construção do conhecimento linguístico do aluno. O objetivo da aula foi a introdução do gênero Textual *Advice Letter*, baseado nos critérios para seleção de gêneros de textos (ou gêneros discursivos), segundo Cristóvão (2001). As atividades englobam as características que devem ser ensinadas a partir do que é conhecido desse gênero, de sua organização e características linguísticas. Essa sequência didática e a escolha desse gênero foram compartilhadas com a professora de Expressão Oral em Língua Inglesa, pois acreditamos que seriam mais apropriados para se alcançarem os objetivos estabelecidos, ou seja, os conteúdos linguísticos *verbos modais e if clauses* como meio de articulação entre as práticas sociais e o objeto de ensino, no caso o gênero, voltados para a construção de um agente participativo.

3.2.1 Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações

O excerto (01) a seguir mostra um questionamento sobre o contexto de circulação do gênero na sociedade.

(01)⁵

“Where can we find Advice Letter in our society”? A aluna JV31 respondeu em Inglês: “In a magazine” e imediatamente eu questioneei: “What magazine?” conduzi o questionamento: **“Eu sempre vou perguntar onde vocês encontram este texto, vocês se lembram?”** Alguns alunos responderam: “Yes”.

Desta maneira continuei: **“What kind of magazine?”** Eles começaram a falar uns com os outros e a responder ao mesmo tempo. FA27 levantou a mão e respondeu três revistas entre elas *Ana Maria*, *Playboy*, *Titi* e a aluna CV21 falou: “*Nova, Casa e Jardim*” e uma outra *“Revista Claudia.”* Após as manifestações, elogiei e perguntei: “Very Good. How about teenagers?”

Os alunos conversaram com o colega ao lado ou com um terceiro e a aluna DD23 mencionou a revista *Atrevida* e a outra aluna CR20 a interrompeu e mencionou a revista *Capricho*.

⁵ Os trechos em negrito dos excertos apresentados neste capítulo são evidências para a análise dos diários, a partir dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1.

Observa-se que, ao fazer o questionamento sobre o contexto de circulação deste gênero na sociedade, fiz uma ponte entre o contexto da sala de aula e a sociedade em que o aluno está inserido. Dessa maneira, considerei o conhecimento que o aluno já traz consigo propiciando a interação do aluno com o objeto de estudo, para que a língua alvo pudesse ter maior significação como interação social. Houve interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-objeto de estudo, neste caso, o gênero.

Preocupe-me em mostrar a linguagem como prática social, o que não foi plenamente compreendido num primeiro momento, como mostra o excerto (2), a seguir:

(02)

Pelo menos 15 alunos não entenderam o que foi falado, expliquei novamente usando gestos para explicar contexto, idade, interesse. “E palavra *authentic material* is similar to our language” eu disse para tentar elucidar. E continuei dizendo que “**Because it’s an authentic material this can make a difference for your students, they can really see where we can find it in our society.** This turns the process of teaching more significant.” Então, outra pergunta **para identificação de quem escreve e porque escreve.**

Em relação à visão de linguagem, observa-se a minha preocupação em mostrar a linguagem como prática social com base na visão sociointeracional de linguagem, a qual pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Ademais, no questionamento sobre quem escreve e porque escreve levei em conta o aluno interagindo em diferentes contextos e aprendendo a partir dessas interações, como pôde ser observado no excerto (02).

Procurava criar situações para que os alunos fizessem uso da língua inglesa nas aulas. O excerto (3) é um exemplo disso.

(03)

“People, tell me, who writes to this Magazine *TodaTeen*?”, como ninguém respondeu então eu perguntei quem não tinha entendido e boa parte levantou a mão, e então expliquei “*TodaTeen* is a magazine for teenager, ok?”. A maioria dos alunos respondeu “Yes”, então continuei arguindo “**This teenager writes to a magazine because he needs.....???**” **olhei para a sala para que eles completassem a minha fala e dois alunos da frente AJ01 e CP15 responderam : Conselho e a aluna CE18 respondeu que era “advice” e continuei: “Advice of what?”, a DI25 que não havia se pronunciado respondeu: “School, boyfriend, money, beauty”** então voltei a pergunta: “Then, emotional problems, financial problems, physical appearance, is it?”

Percebe-se no excerto que o conhecimento foi co-construído, pois, ao pedir que os alunos completassem a minha fala sobre a necessidade de escrever para uma revista pedindo conselho, fiz questão de não dar a resposta para que eles solicitassem a ajuda do outro, e assim pudessem construir significado. Dentro da visão sociointeracionista de linguagem, o

desenvolvimento potencial se refere aos ciclos que estão construídos. Os processos cognitivos também se referem às atividades que o indivíduo é capaz de fazer com a assistência de outra pessoa, ou seja, de um mediador, que seria um par mais competente, cujo papel não é desempenhado exclusivamente pelo professor. Observa-se a minha persistência para que o aluno faça uso na língua inglesa durante as aulas.

O excerto (04), a seguir, refere-se à aquisição, de forma ativa, de conhecimento linguístico, habilidades e estratégias para entender o contexto de quem escreve e porque escreve o gênero textual em foco.

(04)

“Teenages who write to a magazine asking advice, do they need to write their real names?”

Esta pergunta foi refeita várias vezes, com mímicas, usando cognatos, por exemplo, *teenagers* is the same of adolescents para que eles compreendessem. Então perguntei para a sala: “Who answers this question?”

A aluna RO37 respondeu: **“No, because they are shy”** e um outro aluno, CL17, perguntou: **“O que é shy?” e eu respondi: “It’s a timid person – he or she is not extroverted. Did you understand?”** “E ele respondeu que tinha entendido. Na sequência questioneei: “What name do they sign?” A aluna AL03 respondeu: “Nickname!” Eu parabeneizei: “Excellent” “Do you have a nickname on Internet?” E ela respondeu que o *nickname* dela que era “Gatinha” e com este exemplo a sala entendeu o significado de *nickname*.

Em relação aos processos que foram trabalhados, o excerto (04) mostra que se criaram condições necessárias para que os alunos adquirissem, de forma ativa, conhecimento linguístico, habilidades e estratégias para entender o contexto de quem escreve e porque escreve este gênero textual, de tal forma que o aluno pense sobre a língua, busque referência em sua língua materna, no caso a palavra cognata, por exemplo, *timid* quando o aluno questiona o significado de *shy* para construção de significado. Retomando o discutido na fundamentação teórica sobre a abordagem interacional da língua, conforme Williams e Burden (2002), o professor deve criar as condições necessárias para que os aprendizes, de forma ativa, adquiram conhecimento, habilidades e estratégias necessárias para que possam progredir, aprender mais, lidar com problemas e atuar em uma determinada cultura e em uma sociedade em constante mudança, rompendo as barreiras da sala de aula. Essa oportunidade ocorreu quando o aprendiz entendeu o significado de *nickname* dentro da sociedade e o relacionou com o contexto da carta de aconselhamento, compartilhando com os outros alunos.

A produção escrita solicitada é descrita no excerto a seguir.

(05)

Para a aula seguinte, orientei para que fizessem uma carta pedindo conselhos a mim, pois eu responderia a todas elas. Salientei que tentassem fazendo uso do dicionário, pois para a produção escrita seria adequado. Assim, pedi para que trouxessem o dicionário para sala de aula para trabalharmos a escrita. **Enfatizei que a carta não precisava ser longa, mas que não se esquecessem de colocar**

destinatário e o corpo da carta – os conselhos – poderiam ser de qualquer natureza: emocional, financeira, acadêmica, entre outras.

A solicitação aos alunos para que redigissem uma carta pedindo conselhos teve não só a intenção de facilitar a aproximação entre professor e alunos, mas também que o aluno produzisse um texto que tivesse significado para ele e, conseqüentemente, não fizesse uma atividade meramente reprodutora. Ademais, tenho consciência de que o aluno não tem tempo disponível para o estudo sistemático da língua inglesa, conforme enquete realizada no começo do semestre com essa turma especificamente. Sendo assim, o exercício teve dois significados: a produção com significado para o aluno e a comunicação professor-aluno.

Com esses dados, pode-se inferir que, para mim, o aprendizado de uma língua baseia-se na interação social; o foco não está apenas na estrutura da língua, mas também no uso dela em situações reais de comunicação. Eu viso a um conteúdo linguístico: verbos modais e *if clauses* em uma situação de comunicação, que é a carta de aconselhamento. Então, a língua não é vista como um produto em si mesma, mas como um instrumento para que o aluno possa se comunicar em situações do dia-a-dia. A linguagem é vista como um instrumento de interação social e de construção de conhecimento, e o meu papel foi de mediadora nos embates através da linguagem, o que é compatível com a concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem de Vygotsky (1998).

Confrontando minhas ações, utilizo o excerto (06), a seguir, para mostrar que o aluno em formação pode se situar em relação ao propósito do que está aprendendo. O excerto (07) é uma continuação da reflexão iniciada no excerto (06) apontando para a teoria que embasa a minha prática.

(06)

Fiz um **recorte para explicar qual era o propósito da aula**, ou seja, ministraria os **verbos anômalos** e que, durante as aulas, nós checaríamos se de fato eles estavam entendendo o processo da introdução do Gênero Textual e os conteúdos gramaticais propostos. **Esses conteúdos gramaticais também seriam expostos de forma sistemática**, mostrando as estruturas normativas da língua, por exemplo. Na realidade eu queria mostrar mais uma vez, que podemos partir de um Gênero Textual para ensinar.

(07)

Então explanei: **“Reduzir o ensino de uma língua a seu sistema de regras é bastante marcante na trajetória da metodologia do ensino de línguas estrangeiras, pois as regras gramaticais são o que há de mais controlável e previsível em uma língua e começar uma aula desta maneira: “Boa noite, abra o livro na página 15. E escrevo na lousa: Verbo Anômalo. E coloco na lousa o que significa, peço para fazer exercícios de repetição só trocando o verbo..., o que vocês acham? É mais fácil, porém o que você ensinou? Leiam o artigo da Revista Nova Escola, vocês vão lembrar de tudo que temos falado desde o início do curso de Licenciatura”**

Levei para os alunos a Revista Nova Escola, que trouxe naquele mês uma reportagem sobre o ensino de língua estrangeira e sua trajetória no Brasil. Essa ação teve o objetivo de interar esse conhecimento para a identidade do futuro professor, pois acredito que o aluno em pré-serviço precisa estar a par do que acontece na profissão escolhida para que ele faça relação com a realidade.

Observa-se no excerto a seguir (08) que conduzi uma reflexão sobre a situação do aluno em pré-serviço e a defasagem de conteúdo linguístico em relação à língua inglesa.

(08)

CV21 pediu para falar: **“Eu só aprendi Inglês assim, só com a diferença que ficou três anos no verbo *To Be* e nada mais...”** e a aluna JS34 aproveitou a abertura e falou: **“Eu cheguei na faculdade sem saber nada porque a minha professora pedia para um aluno copiar um texto e dava ponto para quem copiava e só...”**

Eu conclui: **“Então, pensem: porque tem que ser assim? Vocês é que vão mudar esse quadro, e tem que ser com dedicação e responsabilidade para mudar o que está errado, concordam?”**

LH24, que quase nunca fala, respondeu: **“Eu acho que tenho que fazer um curso paralelo para recuperar o tempo perdido...”** Respondi: **“Vocês tem que refletir sobre o que vocês têm aprendido e o que falta, sim, acredito que vocês têm que correr atrás do prejuízo com a consciência de que estão fazendo algo por vocês como pessoas, como profissionais, uma vez que esta língua é importante no nosso contexto globalizado, conseqüentemente sua inserção social no mundo; e também pelo fato da licenciatura ser da língua portuguesa e inglesa. Na realidade, quem se forma em qualquer disciplina, em qualquer estabelecimento de ensino tem a obrigação de se aperfeiçoar. A Internet propicia cursos gratuitos de qualidade, como por exemplo, EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, www.lettras.ufmg.br/EDUCON-LE.”**

A própria aluna verbaliza como foi seu ensino-aprendizagem e acredito que, ainda em termos de ensino de língua inglesa, esse quadro permaneça em várias instituições de ensino, lembrando Celani (2009) citada na fundamentação teórica. Neste sentido, cabe ao professor incentivar a reflexão para que esse quadro se reverta, trazendo o aluno para a realidade e propiciando uma reflexão para que esse contexto mude. Cabe ressaltar que a reflexão pode abranger a situação fora de sala de aula, visando à inserção do indivíduo não somente no mercado de trabalho como também sua inserção social no mundo.

Em relação ao papel social dessa aula, acredito que várias questões foram colocadas como reflexão e que, de certa forma, contribuirão para a visão de alguns alunos sobre sua própria concepção de ensinar e aprender a língua inglesa. Enfatizei a ideia de que não precisamos continuar errando, principalmente quando vemos que não nos foi propiciada uma maneira adequada de aprender uma língua, e que somos co-responsáveis pelo nosso ensino-aprendizagem. Quando indaguei “Porque tem que ser assim?”, fiz realmente acreditando que esse quadro da perpetuação do descaso com o ensino da língua inglesa precisa mudar. Uma outra reflexão pretendida era sobre a conscientização de que precisamos aprender a língua

inglesa independentemente de seguirmos ou não o caminho da docência, mas como cidadãos cientes dessa ferramenta no mercado de trabalho.

Nessa última etapa da reflexão crítica sobre minhas ações registradas no diário 2 – a reconstrução de minhas ações – considerando o objetivo a que me propus alcançar e as reflexões que puderam ser feitas, concluo que não mudaria as minhas ações pedagógicas dessa aula, uma vez que os propósitos de interação pela linguagem foram alcançados e houve interação dialógica sobre os pressupostos que embasam a aula.

3.3 Análise do Diário 3

O objetivo da aula descrita no diário 3 é a continuação da apropriação do gênero textual, portanto retomou-se a aula anterior para uma revisão do contexto de circulação do gênero.

3.3.1 Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações

O excerto (09) a seguir mostra que, ao verbalizar a teoria que embasa a minha ação, inseri o aluno como participante de um processo de ensino-aprendizagem que ele próprio conduzirá futuramente.

(09)

Retomei o ponto de partida da aula anterior para que eles fizessem um link e acrescentei: “Como havia comentado com vocês o professor faz um **planejamento das atividades que ele vai administrar com base em uma teoria**, pois se não for assim, não haverá uma **continuidade e um propósito**. O Gênero Textual *Advice Letter* não partiu do nada, na realidade é um **modelo proposto por uma professora chamada Vera Cristóvão da Universidade de Londrina**”

A seguir, observa-se no excerto (10) que propicie um ambiente para que o conhecimento fosse construído colaborativamente.

(10)

RO37 respondeu: “Take a medicine!”, e respondi: “Good!, I should take a medicine, is it ok?” Eu me dirigi a um outro aluno e ele respondeu: “ Eu não entendi, desculpe professora, hoje é meu primeiro dia porque não tinha certeza que retornaria.” **Realmente ele havia faltado, então resolvi pedir ajuda para a sala toda com o intuito de rever o conteúdo da aula anterior e olhando para todos falei: “That’s ok! People you help me to explain what we have learned so far...so, What’s advice letter?”** Estavam inseguros mas tentaram.

Os alunos foram convidados a explicar para o colega que havia faltado nas aulas anteriores o início da apresentação do gênero textual, o que significa participação da sala na construção do conhecimento.

A atividade prosseguiu com o entendimento da língua como prática social por meio do questionamento, como mostra o excerto (11). Essas perguntas levam à compreensão de que os significados são construídos na interação social e de que o indivíduo, ao fazer uso da linguagem, faz a partir de um lugar sócio-histórico e cultural.

(11)

Coloquei a transparência com o **Chart 2** e questionei:

- a) **Who writes** the letter?
- b) **To whom** does this person write to?
- c) **What is the content** of the letter?
- d) What kind of problems does the person have?
- e) Is this person happy? Show me which words represent her/his feelings.
- f) How does this person ask advice?

No excerto (12), abaixo, observa-se o trabalho de forma cooperativa, pois as atividades foram realizadas em duplas.

(12)

Na sequência coloquei **outra transparência** para que os alunos reconhecessem a **organização textual da carta**. Constava **initial greeting – problem – ask for advice e nickname**, ainda baseada na carta que estava na íntegra no **Chart 2**. Eles leram silenciosamente e perguntei: “Do you have any doubts?” Eles disseram que estava tudo bem. Na próxima atividade eles leram uma carta pequena de pedido de conselho e tinha como opção a escolha de um nickname adequado àquela situação de produção. **Trabalharam em duplas e resolveram a esta atividade rapidamente**. Perguntei: “May I correct it? Eles responderam que sim e deram a resposta oralmente. Questionei: “Was it difficult? “Eles responderam que não”. “So, let’s move on to the next step.”

Procurei levar em conta a importância do par mais experiente na leitura e apropriação do gênero em questão, a partir do conceito de aprendizagem na ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1984).

No excerto (13), observa-se que foi requerida uma carta de aconselhamento para os alunos em que eu, professora, pedia um conselho sobre uma situação-problema no meu contexto escolar. Esta situação de produção escrita pode propiciar duas propostas: refletir sobre uma situação que tem ocorrido nas escolas e na faixa etária dos adolescentes, e a motivar a escrita.

(13)

Coloquei de propósito uma carta em que **eu estava solicitando conselho para que eles me ajudassem a resolver um problema** e escrevi na lousa. O conteúdo era da **Rosana – professora pedindo conselho sobre um aluno de 16 anos que estava fazendo uso de drogas**, ou seja, estava compartilhando um problema dentro do meu contexto como professora. O assunto foi proposital, uma vez que era uso de drogas na adolescência e o professor que vivencia esta situação. Terminei a carta pedindo o conselho: *What should I do?* e assinei *Mrs Insecure*.

No espaço da sala de aula, o aluno deveria relacionar o que se aprende com o mundo que o cerca. Essa produção escrita não havia sido planejada. Recorrendo à fundamentação teórica, posso dizer que se refere à reflexão-na-ação, que ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, ajustando-se às situações novas que vão surgindo. Acredito que com essa tarefa ousei criar um espaço a fim de que meus alunos pudessem discutir livremente o que se aprende com a realidade fora da sala de aula. Como sugere Rajagopalan (2003), o professor crítico se atreve a criar um espaço dentro da sala de aula, a fim de que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da escola, procurando relacionar aquilo que aprendem nos livros à realidade que vivem no seu dia-a-dia. Os alunos não são pacientes do processo de ensino-aprendizagem, mas os sujeitos que nele se encontram e discutem, a partir de seu contexto, sua responsabilidade como seres sócio-historicamente inseridos no contexto. Isso ensina que o professor não é o detentor do saber pedagógico: ele ensina em interação e colaboração com o aluno.

Em um outro momento da aula, embora o foco não tenha sido exclusivamente a gramática, a partir da dúvida da aluna em relação à construção gramatical, como mostra o excerto (14), a seguir, conduzi a explicação para os demais alunos.

(14)

E quando **a dúvida é de um aluno eu coloco na lousa** e eles já se habituaram. E eles me chamam quando tem problema de contexto. Por exemplo: AD10 **questionou a construção da frase: *People necessity time to forget drugs*. Nesse caso, expliquei a gramática mesmo**, ou seja; **“People é o sujeito pessoas precisam de quê? Necessity é verbo?” Ela reconheceu que não era e corrigiu: “People need”** então eu questioneei o verbo forget: “Quem tem um vício esquece dele ou?” Ela mesma respondeu : “tenta se livrar dele.” Aí, aproveitei a chance coloquei o contexto para sala de expliquei a expressão: *to get rid of*.

Observa-se que esperei que a aluna ou os outros alunos identificassem onde estava o erro para que pudessem reconstruí-lo. Da mesma maneira foi conduzida a reconstrução de significado para introdução de um item lexical, ou seja, introdução de uma expressão, no caso *to get rid of*.

O excerto (15), a seguir, comenta a produção escrita.

(15)

A **produção escrita foi complicada para eles**, mas o que me deixou mais animada foi o fato de eles tentarem **fazer perguntas para o colega do lado**, ou seja, **ao invés de ficarem perguntando para mim**, eles estavam trabalhando em grupo, e com vontade.

O foco na produção escrita não tem a figura do professor como papel central; ao contrário, os alunos trabalharam colaborativamente. Isso, na perspectiva sociointeracionista, significa que o aprendiz deve adquirir controle sobre sua tarefa. Neste prisma, eu atuei como

mediadora já que os alunos são os verdadeiros participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Confrontando minhas ações registradas nesse diário 3, observo que o foco de apresentação do conteúdo partiu de uma situação de comunicação social que havia sido iniciada no diário 2, mantendo a visão de que ensinar e aprender é um processo sociointeracional, pois os processos cognitivos ocorreram por meio da interação entre aluno-aluno e aluno-professor resolvendo tarefas de construção de significados. Os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência linguística, isto é, a consciência dos acontecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual. A produção escrita na qual os alunos me aconselharam no caso específico de um aluno que havia confidenciado seus problemas com drogas demandou um conteúdo linguístico mais elaborado e os alunos conseguiram fazê-lo.

Pelo objetivo a que me propus alcançar e as reflexões que puderam ser feitas, não mudaria as minhas ações pedagógicas.

3.4 Análise do diário 5

O objetivo desta aula é a apropriação das características linguísticas e discursivas do gênero textual *Giving Advice Letter* e foi baseada nas cartas de pedido de aconselhamento que os alunos fizeram para mim. Refleti sobre os questionamentos e decidi escrever uma carta resposta, ou seja, *Giving Advice Letter*, pois boa parte dos alunos questionou o que eles deveriam fazer em relação à escrita, *listening* e *speaking*, enfim todos os níveis de dificuldade na aquisição e aprendizagem da língua inglesa. Essa carta contemplaria o gênero que eu já havia preparado e propiciaria uma discussão sobre as ferramentas que o aluno pode ter para seu aprimoramento e emancipação em relação ao ensino-aprendizagem. Expliquei como havia feito e correção das cartas para que eles reconstruíssem os erros de maneira informada.

3.4.1 Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações

Observa-se no excerto (16), a seguir, que a devolutiva das cartas *asking advice* como produção escrita foi uma maneira de instrumentalizar o futuro professor sobre a importância de o aluno saber o que errou e porque errou para que a reconstrução dos significados seja um ato significativo.

(16)

Comecei a aula explicando que a primeira *advice letter* do dia 28 de agosto, estava corrigida e anexei meu *advice* como havíamos combinado. **Expliquei como a correção tinha sido feita: a letra com G de grammar quando havia problema com a construção gramatical e concordância e S para spelling. Expliquei a importância da reconstrução do conhecimento quando da devolutiva de uma atividade.** Ainda sobre este aspecto expliquei que no momento após a correção, eles teriam que refazer. Mencionei que eles já estavam tendo progressos e iríamos trabalhar com o que eles tinham apresentado mais dificuldades.

Acredito que da forma como foi conduzida a aula, em parte descrita pelo excerto (17), o futuro professor de inglês aprende não somente os significados que estão sendo construídos, nesse caso o aprendizado da língua inglesa, mas também a reconhecer as ações eficazes de ensino.

Nessa aula, um aspecto gramatical abordado foi o uso do verbo modal. O excerto (18), a seguir, ilustra como procurei uma situação para que os alunos pudessem entender o uso desse modal, neste caso o uso do *must* em comparação com o *should*.

(17)

“Suppose we are in our classroom and your score is not good, then I will tell you: You must study for your texts; then your friend that is not so preoccupied about your academic development says: I think you should study more ...” e perguntei: “Did you understand the context?” **JC32 respondeu: “Eu acho que MUST é mais forte porque o professor viu a urgência do aluno estudar e o amigo já não estava tão preocupado com a situação dele”**

Eu desejava que o aprendizado das formas e funções fosse acompanhado pelo uso. O excerto (18) apresenta a continuação dessa reflexão sobre os verbos modais.

(18)

Desta maneira, coloquei uma transparência com um **quadro explicitando os modais can no presente could no passado may no presente e might no passado, must e should nas formas interrogativas e negativas**, porém os exemplos apareciam na medida em que eu explicava o uso de cada modal, por exemplo: **CAN é um verbo** modal que não precisa de um verbo auxiliar, portanto ele é autosuficiente, - diferentemente de outros verbos ordinários que não fazem parte dos anômalos – gostar, por exemplo: Do you like listening activities? – **vocês estão vendo o DO foi necessário o uso para que você se fizesse entender no presente, do you remember?** , responderam que sim. Continuei fazendo a ponte com o CAN, **“pois bem o uso do CAN corresponde ao verbo poder com dois significados de uso: capacidade e habilidade no sentido de poder”**. Então questioneei: **“Who wants to give me example?”**

Levei em consideração que os alunos precisavam de explicação das estruturas com base na devolutiva das cartas com as devidas correções. Entendo que é necessário focar a estrutura da língua no ensino-aprendizagem e a visão sociointeracional não exclui trabalhar com a estrutura da língua. Portanto, o que se observa é a interação do aluno com os propósitos a serem ensinados, e a estrutura é um deles.

Percebe-se no excerto (19), a seguir, que durante a explicação das estruturas gramaticais uma aluna se propôs a participar da exposição da aula de maneira colaborativa.

(19)

RO37 levantou a mão e disse: “**Can I try ?**” Respondi: “Sure” **Ela me questionou: Can you speak Swedish?** Respondi: “Yes, I can, but not very well” e **ela continuou: “You should, because your husband is Swedish”**. Ainda brinquei com RO37: “WOW!!!” Então pedi que ela escrevesse na lousa os exemplos nas colunas AFIRMATIVA, INTERROGATIVA e NEGATIVA. A aluna adorou ir para lousa então pedi que ficasse lá. Pedi ajuda: “Can you help me? E ela respondeu: “Yes I can, it’s a pleasure”.

A construção dos significados, mesmo que na abordagem estruturalista, pode ser um processo mediado, levando em consideração o conhecimento linguístico dos outros participantes. Essa situação não foi previamente planejada, mas nesses momentos acredito que os alunos também aprendem com seus pares mais experientes.

Confrontando minhas ações nessa aula, destaco o excerto (20):

(20)

O importante e o mais relevante para estas atividades foi que **a maioria fez as cartas GIVING ADVICE. Não copiaram dos outros como em outras atividades do outro semestre**, porque as respostas eram bem variadas.

Esse excerto revela que a atividade proposta teve relevância para o aluno na produção escrita na língua inglesa, o que demonstra que os temas das cartas fizeram com que os alunos entendessem quem fala o quê e para quem. A ênfase da proposta não foi unicamente sistêmica.

Ainda no confronto de minhas ações, percebo que embora houvesse *locus* de participação dos alunos em relação aos vários obstáculos que eles encontram, eu poderia ter transformado todas as minhas afirmações em questões para que os alunos pensassem em outras situações nas quais este assunto foi levantado e discutido. O excerto (21), a seguir, mostra isso.

(21)

Na realidade, as questões levantadas foram: “**Eu não sei vocabulário**, o que **respondi prontamente: “o dicionário é uma ferramenta adequada** para este fim” e os alunos questionaram: “**Mas tudo deverá ser procurado no dicionário?**”, o que prontamente respondi: “**Como faríamos para construir conhecimentos? As escolhas lexicais vão ser construídas e reconstruídas com a mediação do professor, por esta razão é importante que escrevam, para discutirmos depois.**” Ainda achei pertinente adicionar: “**se vocês não tentarem, se não fizerem a sua parte como posso ajudá-los?** Cruzar os braços e reclamar que não conseguem aprender a língua, que estão inseguros e não fazer nada para mudar este quadro, aí o problema vai se tornando maior.” A pergunta que fiz foi: “**A responsabilidade no aprendizado de qualquer assunto é de responsabilidade exclusiva do professor?**”

Percebo nesse excerto (21) que, perante as dificuldades dos alunos em relação à aquisição da linguagem, talvez a única reflexão que eu conduzi foi sobre a responsabilidade do aluno em seu próprio ensino-aprendizagem, independentemente da disciplina.

Reconstruindo minhas ações sobre a aula descrita no diário 5, observo que tentei conduzir o aluno a uma reflexão e que em um dado momento propiciei *locus* para isso, porém somente um questionamento pode ser considerado como condutor a uma reflexão: aquele em que questiono se a responsabilidade no aprendizado depende exclusivamente do professor. Retomando os postulados freireanos, ensinar e aprender dependem do esforço crítico do professor ao desvelar a compreensão de algo e do empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem. O que tenho percebido na minha prática é que tenho dado as respostas para os questionamentos já levantados e essa ação não propicia a reflexão dos alunos.

No afã de querer ensinar meus alunos a serem críticos, apresento as soluções e os deixo à guisa de meus ensejos para que eles aprendam. Por um lado, existe a intenção de torná-los autônomos e direcioná-los à responsabilidade sobre o porquê de aprender e para quê aprender. No entanto, essa ansiedade descrita nas minhas ações deixa de proporcionar a pesquisa e a reflexão mais profunda nas ações deles. Acredito que se transformar o que eles questionam em outro questionamento, eles podem pensar e refletir a respeito. Exemplos podem ser vistos no excerto (21), quando os alunos verbalizam que não sabiam vocabulário, eu respondi imediatamente que eles deveriam fazer uso do dicionário, e mais uma vez eles indagaram sobre o uso do dicionário toda vez que escrevessem, então eu questionei sobre como, então, construiríamos conhecimento em outra língua e não aguardei o pensar e o responder do aluno. Todas as colocações dos alunos poderiam ter sido colocadas em forma de questionamento, por exemplo: Como você pode, então, adquirir um maior vocabulário? Qual é a sua opinião sobre a ferramenta, dicionário, no aprendizado de uma língua estrangeira? Qual é o meu papel em sala de aula para construirmos conhecimento de língua inglesa? Se eu tivesse conduzido essas colocações dos alunos, eles teriam a oportunidade de refletir mais sobre o que venho falando desde o primeiro dia de aula, ou seja, o começo de 2007.

Acredito que essa esteja sendo uma constatação difícil, mas extremamente necessária para minha prática. Procurarei, a partir dessa constatação, aguardar mais tempo para que os alunos respondam e, em alguns casos, questionar para conduzir o aluno a refletir e não oferecer a resposta pronta.

3.5 Análise do diário 6

O objetivo da aula descrita no diário 6 é desenvolver as estratégias de leitura e compreensão de texto e o uso dos verbos modais. Os textos escolhidos foram *The Ultimate Fight* e *We must stop destroying our home*, que fazem parte da sequência de atividades que foram iniciadas com o gênero textual *Advice Letter* e *Giving Advice Letter*, objetivando contemplar os componentes gramaticais verbos modais e *if clauses*. A escolha teve também como objetivo suscitar o pensamento crítico em relação à preservação do meio ambiente.

3.5.1 Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações

No excerto (22), a seguir, constata-se que no levantamento do vocabulário foi considerado o conhecimento prévio do aluno sobre o tema.

(22)

Comecei perguntando em inglês “**What do you understand about environment?**” **Do you know what it means?** E aguardei... como não houve pronunciamento, continuei fazendo outras perguntas : “We live in a place, is it ok? Eles disseram: “Yes”, continuei: This place we live in is surrounded by air, plants, animals, people, is that ok? Eles responderam que sim, então falei: Well, this is environment. Can anybody give an example? CF19: “Pode ser meio ambiente?”, Eu respondi: sure!: “**What comes to your mind when you hear the word environment?**”

AC07 : “**Water**”

AX02 falou: “**ecology**”

CC14: desmatamento e acrescentei: deforestation e fui escrevendo na lousa e motivando-os para outras respostas: “**Only that??**”

[...] Fui indagando para que eles levantassem mais dados: “Come on people, can’t you remember any more words related to environment?” **A partir daí, a maioria do vocabulário eles falavam em português e eu os colocava em Inglês** até chegarmos a greenhouse effect, global warming, increase of temperature, extinction of animals, flood, drought.

O excerto mostra que, para o levantamento do conhecimento prévio do aluno, recorri a questionamentos sobre o significado da palavra *environment*. Como os alunos não entenderam, insisti para continuar a construção de conhecimento na língua inglesa, para tanto fiz uso dos cognatos. A partir daí, até chegarmos ao texto propriamente dito, vários significados estavam sendo construídos. Levando em consideração que o aluno estava se apropriando de novos itens lexicais, à medida que eles apresentavam o léxico na língua portuguesa eu os elencava na língua inglesa.

No segmento da aula (excerto 23 a seguir), observa-se que os alunos, por terem sido motivados a discutir o tema, puderam reconhecer itens lexicais no texto, uma vez que fizemos um *brain storm a priori*.

(23)

Como o **texto havia sido discutido antes da leitura, eles reconheceram** muitas palavras, mas algumas como *unspeakable*, *overestimate* eles não conseguiram, então desmembrei mostrando o sufixo e o prefixo como havíamos falado na aula de conscientização de leitura instrumental do semestre passado. Sobre os **marcadores textuais** questionados por eles, não respondi imediatamente como faço e **recomendei que retomassem a leitura da apostila que havia sido entregue a eles.**

No questionamento sobre o significado dos marcadores textuais, no entanto, dessa vez não respondi as questões, uma vez que a retomada da apostila de Inglês Instrumental foi uma das atividades no primeiro dia de aula. A minha ação pode ser entendida com o objetivo de levar o aluno à emancipação do seu próprio ensino-aprendizagem. Acredito que nuances de minha reflexão crítica já estejam presentes nessa ação, pois tinha o hábito de responder imediatamente às questões dos alunos.

Quanto às teorias de aprendizagem subjacentes à aula, observo que há tendência socioconstrutivista no que se refere ao conhecimento adquirido do social para o individual, com todos os alunos trabalhando juntos para o entendimento de um texto, e com o professor como mediador, selecionando, organizando e apresentando aos alunos uma maneira de apreender. Os alunos tiveram participação ativa no processo.

O excerto (24) a seguir mostra que, após o questionamento do propósito de ensinar o conteúdo linguístico, o aluno foi convidado a questionar sobre o local em que vive, a comunidade a que pertence, e também contemplar as fronteiras que o circundam.

(24)

DI25 respondeu: Atualizar o que está acontecendo no mundo.

Eu acrescentei: **“Qual é a intenção de colocar o aluno a par do que está acontecendo?”**

GY29: “Para que **ele entenda o meio ambiente que vive.**”

Eu voltei a questão para a sala: “ Only that?”

AS09 respondeu: “Para que o aluno **saiba e faça alguma coisa.**”

Eu questionei: **“Fazer o quê com que intenção?”**

KA05: “Para conscientização.”

Eu provoquei: **“Conscientização? Whose is this problem, then? the president of Brasil?, the government? or the city hall?”**

GA08: “De todo mundo.

Eu questionei: “Is this a problem for everybody? What do you think?”

Eles responderam: “Everybody”

Eu perguntei: **“how can you help to protect our environment?”**

CF19: “Recycling”

Eu tive que bater palmas: “That´s amazing!”

Isso foi feito tendo em mente que a escola reflexiva pensa constantemente a sua prática, interroga-se sobre a sua ação e a realidade social na busca de caminhos no papel formador na sociedade (ALARCÃO, 2003).

Confrontando minhas ações, percebo que somente questionar as ações dos alunos em relação ao meio ambiente não foi suficiente. Procurei colocar esses questionamentos para a sala de aula, visando à prática do futuro professor, convidando os alunos a pensarem em um projeto pedagógico, como mostra o excerto (25).

(25)

“So how about giving this issue to your students and start a project with the Science Teacher? Why not try to explore this subject using it as a purpose that would be important for both: themselves and society?”

CV21 respondeu: **“Mas não é fácil, olha teacher é mais fácil seguir o livro didático e fim...!”**

Eu argumentei: **“É mais fácil pegar um texto qualquer e pedir para traduzir sem nenhum contexto e não modificar a cabeça dos jovens e deixar tudo do jeito que está e continuar no círculo vicioso da ignorância, ou melhor, da estagnação.”**

Ficou claro que o fazer pedagógico, para alguns alunos, é uma tarefa dispendiosa. Acredito que essa mentalidade deve ser discutida com o aluno em pré-serviço, como foi feito em aula.

Pelo excerto (26) a seguir, observa-se que a minha devolução em relação ao grau de dificuldade que os alunos mencionaram sobre o entendimento do texto e a produção escrita não foi apresentada como receita, mas sim como questionamentos com o objetivo de suscitar a relevância da leitura de textos diversos para a construção do conhecimento linguístico.

(26)

Em relação ao entendimento do texto com respostas em Inglês, as dúvidas foram colocadas na lousa para compartilharmos com os demais. As dúvidas eram sempre em relação ao verbo modal que eles deveriam usar. **Eles reclamaram que o vocabulário estava muito difícil**, e questionei: **“How can we improve our vocabulary if we read the same texts that we had already seen?” What is the purpose of it? How can you improve your vocabulary in your language or in English language if you don’t read different kinds of texts?”**

O excerto (27), a seguir, mostra a atitude de uma aluna que não condiz com a de uma futura profissional da Educação.

(27)

Enquanto estávamos dialogando sobre as questões pertinentes a aquisição de vocabulário e revisão para a avaliação, **uma aluna que sempre se recusa a ficar no círculo, além de estar conversando com outro aluno, estava lixando as unhas. Questionei a respeito da atitude dela e aproveitei para colocar meu ponto de vista em relação à responsabilidade dela quanto à profissão que exerceria no próximo ano, e ela me respondeu que já sabia inglês.** Então perguntei: **“Ok, because you know everything, why don’t you share with us?”** Ela respondeu: **“Eu não vou lecionar Inglês”** e argumentei: **“But you are in an English class and we are here to share knowledge, aren’t we? Ela respondeu: “Teacher, eu não quero brigar com a senhora então vou sair”. Eu contra-argumentei: “It’s your right, but if you were in my position teaching English or not, would like someone doing manicure or pedicure while you are teaching?” “Be honest!”** Ela respondeu que não, por isso iria sair da sala.

Nesse caso, acredito que uma maneira de conduzir os alunos é por meio do diálogo, para que entendam o valor do profissional da Educação e tenham respeito pelo papel que ele exerce. Recorrendo a Freire (2001, p. 74) sobre a prática docente e a cidadania, destaco que “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”. O respeito a que Freire se refere tem que ser ensinado para o aluno em relação ao docente que está lecionando também. A dignidade do professor também tem que ser respeitada bem como a do aluno. Instrumentalizar o futuro professor nesse sentido foi o que fiz perante a atitude da aluna. Espero ter mostrado que, na Educação, é preciso se colocar no lugar do outro, se fazer respeitar principalmente pelo diálogo.

A questão da formação do profissional docente vai além do ato de treinar, pois pressupõe uma criticidade exigida na prática de formação de educadores. Recorro a Freire (1996) ao enfatizar sobre a responsabilidade ética no exercício da tarefa do professor, que não pode ser distanciada da sua prática.

Ao procurar romper com aplicação de técnicas mecânicas e optar por transformações da prática educacional, o professor manifesta-se como sujeito histórico e transformador, que não nega os condicionamentos genéticos, culturais e sociais impostos aos homens, mas nega o determinismo imobilizante.

Reconstruindo minhas ações, posso constatar indícios de que eu esteja refletindo de maneira informada e reconstruindo a minha prática. Isso pode ser comprovado no excerto (23), sobre os marcadores textuais, no qual se observa que, ao invés de rever os marcadores com os alunos, eu pedi que revissem o material que eles já possuíam. Nessa mesma direção, o excerto (26) mostra a reflexão sobre a leitura de textos diversos. No excerto (25), no entanto, perdi a oportunidade de fazer o aluno refletir sobre a importância de se pensar em um ensino que tenha significação para o aluno e não usar somente o uso do livro didático, que é mais cômodo. Eu poderia ter questionado: “Como você acha que o fazer pedagógico pode conduzir o aluno a uma situação que faça com que ele se engaje num contexto, transformando-o em um cidadão?”

3.6 Análise do diário 7

O objetivo desta aula foi a interpretação de textos com gramática contextualizada e exercícios contemplando os conteúdos linguísticos descritos no diário 6. Esses textos e os

exercícios foram desenvolvidos para dar continuidade à sequência de atividades do início do bimestre.

3.6.1 Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações

Observa-se no excerto (28), a seguir, que a dúvida do aluno foi colocada para a sala discutir e foram analisados aspectos gramaticais na produção escrita por meio de questionamentos.

(28)

Um aluno perguntou: “Posso responder assim? The text about ecology problems and your consequences.” **Eu conduzi a correção escrevendo na lousa o que o aluno havia perguntado para a sala: “What is missing here?”** CR22 respondeu: “o verbo to be The text is about...” e o aluno **ED26 falou: ecological porque é adjetivo**

Em relação ao pronome ninguém se pronunciou, então **questionei: “Consequências de quem?** Eles responderam que eram dos problemas ecológicos. Questionei: **“Então onde está o erro?”**AL03 respondeu: their e eu perguntei: **“Por quê?”** AL03 respondeu: “Your significa seu se dirigindo a você e no texto está se referindo aos problemas do meio ambiente e por isso usa their.”

Da forma como foi conduzido o questionamento, os alunos puderam analisar seus próprios erros com a ajuda dos pares mais experientes e da minha mediação.

No excerto (29) abaixo, pode-se inferir que uma das atividades foi feita de forma lúdica despertando o interesse da sala sobre as questões gramaticais que poderiam ter sido enfadonhas, uma vez que eram para revisar o conteúdo linguístico.

(29)

Eu **dividi a sala em dois grupos** para que os exercícios fossem feitos em forma de **debate** e foi produtivo. O aluno escolhia um componente do outro grupo para responder a questão e o aluno teria que explicar o porquê da escolha. Se o aluno errasse a explicação e não provasse o motivo da escolha, o grupo perderia o ponto. Então, quando foi feita a proposta os dois grupos se **empolgaram e começaram a discutir sobre as questões, mas em voz baixa para que o outro grupo não ouvisse.** Eu pedi para que eles perguntassem em inglês e respondessem em inglês. Foi uma interação diferente. Foram feitos 25 exercícios desta maneira. **O aluno GE28 falou: “Teacher, você deveria fazer mais atividades como essa, eu nem vi a hora passar.”**

Na dinâmica, que não havia sido planejada, houve interação e participação na resolução em equipe. Tentei levar em consideração a importância do par mais experiente para discussões e respostas voltadas ao uso do léxico. Isso revela que a aprendizagem para mim se dá em um ambiente de colaboração, em que o conhecimento é compartilhado.

Confrontando minhas ações, percebo como pode ser observado no excerto (30) a seguir, que a proposta para essa aula foi alcançada, porém em um primeiro momento houve um certo estranhamento pela falta de comprometimento dos alunos em relação ao que havia sido solicitado.

(30)

A maioria não leu os textos que eu já havia disponibilizado há três semanas e deixou para fazer na sala, com raras exceções. Na realidade não gostei da atitude dos meus alunos. O aluno LH24 falou: “Nós estamos cheios de trabalhos para fazer” e DI25 disse: “A maioria de nós trabalha aos sábados e também temos família...” JS34 disse: Fica difícil porque Inglês tem que se dedicar...” Eu respondi: “Bom, vocês tem família e eu também, vocês estudam, eu também, e aí, que conclusão podemos tirar?” O aluno MZ36 falou: “Professora, nós sabemos que está tudo errado, vamos começar a aula do mesmo jeito, já estamos bem sem graça...”

Esse estranhamento propiciou uma reflexão minha e dos alunos. Houve a necessidade de pedir para que os alunos argumentassem sobre comprometimento e os seus próprios processos de ensino-aprendizagem.

Logo após a reflexão com os alunos, houve a necessidade de uma outra intervenção perante a atitude de outros alunos, como mostra o excerto (31):

(31)

Perguntei: **Como vocês se sentiriam se tivessem preparado uma aula e que também tinham avisado** para lerem um texto que seria discutido em sala de aula e seus alunos **além de não fazerem, ainda estavam em pé conversando como se não houvesse aula e de costas para você?**

JS34 respondeu: “Eu não iria gostar” e continuei me dirigindo a todos os alunos: “E se você avisasse que iria ter uma avaliação e seria uma revisão?” **GE28 respondeu: “Eu acho que não está querendo nada”.**

Eu respondi: **“Pois então, o curso de vocês é formação de professores e vocês se comportam como os eternos alunos** que só estão esperando as notas e não tem consciência das ações, só que tem um agravante, **o mercado de trabalho não vai cobrar as suas notas e sim as suas ações.”**

Entendo que essa aula pode ter colaborado para que alguns alunos comesçassem a pensar na construção de sua profissão dentro de uma sociedade que vai cobrar responsabilidades e seriedade profissional. A visão de homem e de sociedade foi colocada no mundo real, do qual somos participantes ativos na formação de uma sociedade voltada para a cidadania. Permitir que esses valores sejam colocados e analisados dentro da sala de aula pode significar ações que refletirão na prática educativa e na vida em sociedade.

Recorrendo à fundamentação teórica, Barros (2005) investigou sobre as representações sobre ensinar e aprender a língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras e concluiu que muito pouco mudou em relação aos papéis desses alunos ao longo dos anos. Eles ainda carregavam a representação de que o professor é aquele que é responsável pelo aprendizado e aos alunos restava o papel passivo, receptivo, como se fossem uma tábula rasa, ou seja, meros reprodutores de formas e estruturas linguísticas previamente definidas.

Analisando os fatos ocorridos durante a aula, e mesmo revertendo a situação de confronto e estranhamento durante a tentativa de conscientização dos alunos em relação à

profissão de professor de língua inglesa, refleti durante a escritura do diário – reconstruindo minhas ações – e concluí que deveria retomar os seminários de aula para que a teoria e a prática fossem discutidas, bem como os papéis dos alunos em relação ao curso de licenciatura. Os seminários de aula de língua inglesa haviam sido apresentados no bimestre anterior, e consistiam em uma apresentação em grupo de uma aula de língua inglesa de 15 minutos. Os conteúdos linguísticos para cada grupo basearam-se naqueles que eles já haviam estudado desde o primeiro semestre. Foram oferecidos livros de diversas editoras, planos de aulas e discussão sobre os mesmos. Foi delimitada a série que deveria ser focada – ensino fundamental, 5º e 6º anos – e foram recapitulados os gêneros textuais que havíamos estudado até então. Foi oferecido respaldo das duas professoras responsáveis pelos seminários, eu, de língua inglesa, e a professora de expressão oral em língua inglesa. Após o término da apresentação dos grupos, fizemos questionamentos para que eles pudessem explicar os fundamentos sobre os conteúdos linguísticos e procedíamos à réplica para que a sala acompanhasse os vários tópicos que estávamos abordando no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Várias questões sobre a prática em sala de aula foram colocadas em discussão, era visível a preocupação e o engajamento na preparação da aula, a preocupação com o falar em público, o explicar por que estava conduzindo a aula daquela maneira, conforme excerto (32):

(32)

“**Está na hora de apresentar o seminário de aulas** para retomada de alguns tópicos, por exemplo: **decisões sobre o planejamento do conteúdo da aula a ser ministrada pelo grupo e a discussão sobre as ações durante a exposição das aulas.** Desta maneira, acredito que muitos alunos começarão a questionar sobre seu próprio ensino-aprendizagem durante a graduação. Inclusive os alunos que se consideram “bons na língua inglesa” e que não apresentaram o seminário satisfatoriamente.

3.7 Análise do diário 9

O objetivo da aula descrita no diário 9 foi apresentar uma unidade do novo material didático da Instituição para introduzir *if clauses* juntamente com os *verbos modais*. A leitura e apresentação de novos itens léxicos também eram propostas dessa aula. Antes que abrissem o livro, fiz um levantamento de dados indagando sobre as diversas profissões que homens e mulheres desempenham na nossa sociedade, considerando o conhecimento de mundo dos alunos. Nesse caso, a aula não teve o foco nos gêneros textuais, uma vez que foi necessário o uso do livro didático que estava sendo implementado no curso de Letras. Assim, procurei dar

continuidade no que se refere aos conteúdos linguísticos pertinentes à sequência didática previamente estabelecida. Então, esta aula em específico focou a unidade 12, que iniciava com um texto sobre as diferenças de profissões entre homens e mulheres.

3.7.1 Informando, confrontando e reconstruindo minhas ações

Iniciei a aula, fazendo um levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca dos diferentes trabalhos exercidos tanto por mulheres como por homens, como mostra o excerto (33) a seguir.

(33)

Escrevi na lousa: MEN x WOMEN e perguntei: **“Do you think we are a sexist society when we talk about different professions for MEN and WOMEN?”** Não entenderam e expliquei novamente: **“When the subject is professions in our country, do you think there are differences when the job is for women or for men?”** K05 e AR12 falaram que sim e eu pedi que elas explicassem em inglês para os demais. Uma começou e a outra terminou.

Procurei questionar sobre os preconceitos nas diferentes profissões para incitá-los a discussão sobre esse tema na nossa sociedade. Quando os alunos não entendiam a questão na língua inglesa eu insistia, reformulando a questão, usando palavras cognatas.

Ao longo da aula, levantei a questão da diferença salarial entre homens e mulheres, no nosso contexto social, e isso gerou um debate sobre a dificuldade da mulher no mercado de trabalho. Embora os alunos estivessem motivados para discutir essa questão, principalmente porque a maioria é do sexo feminino, sentiam a dificuldade do vocabulário limitado, por esta razão introduzi novos itens lexicais sem, contudo, interromper a linha de pensamento para discussão, como mostra o excerto a seguir.

(34)

Várias manifestações do tipo: **Se você vai a uma fábrica e é engenheira mecânica para trabalhar em projetos distantes da cidade, eles preferem homens e se as mulheres conseguirem o emprego elas ganham menos.** Achei melhor colocar a frase em Inglês uma vez que eles têm pouco tempo. **“So, could you try to say this in English?”** O aluno perguntou **“How can I say salário in English”**, depois que falei ele se posicionou: **“In our country in some professions men can get more money than women”**. Instiguei para que eles falassem em inglês **“Do you think it is fair?”** Uma aluna imediatamente perguntou o que era *fair* e respondi de outra maneira: **“Do you think it is correct? or Do you think it is right?”**

Na sequência, pode-se notar pelo excerto (35) que procurei incentivar os alunos para colocarem seus pontos de vista e se posicionarem em questões sociais.

(35)

VA35 falou que **“Some professions are not nice for women because they need to be strong”**, então perguntei: **“Do you think women are weak?”** Ela disse que era sobre força

física mesmo, e perguntei para a sala: "Did you understand?" Alguns alunos concordaram com a colocação e outros não. "How can we conclude this conversation then?" Uma aluna que raramente fala Inglês na sala disse: "Women have to fight"... e me perguntou: como se diz direitos em inglês: eu respondi "rights" e pedi para que ela completasse a frase e as alunas bateram palmas.

Creio que para atingir o que eu pretendia, faz-se necessário conhecer o público alvo e, independentemente do material que se dispõe, pode-se focar o conteúdo trazendo os participantes para situações de embates, como procurei fazer. A aluna que se posicionou, raramente usa a língua inglesa em sala de aula.

O excerto (36) abaixo, sobre o trabalho doméstico, mostra como propositalmente inseri outro contexto, no caso a Suécia, por saber que os alunos se interessam por outra cultura. Explicitiei que lá o trabalho é dividido entre o marido e a mulher. Desta maneira, a apresentação de novos conteúdos linguísticos foi propiciada dentro de um contexto de diferenças culturais.

(36)

"Remember when I told you about some cultural differences in Sweden?" Eles responderam que sim e que gostariam que falasse mais a respeito, então falei **"In Sweden there is no maid, so the chores have to be shared between husband and wife and if they have children, they have to help as well. Então questionei: "So, do men in Brazil help with the chores? Eles responderam: "Yes and No", então explicitiei: Let's see the activities we can understand by chores, ok?"**

Foi um motivo para que eu colocasse as atividades que são feitas **como chore usando MAKE e DO**, como, por exemplo, the dishes, meals, home repairs, the cooking, the laundry, the money, sacrifice. Fui até a lousa e coloquei algumas atividades para que eles falassem sobre o contexto deles. AD10 falou: "In my house I do the dishes", AX02: "My husband makes the money K05: We make sacrifices to raise the kids. **A partir dessas colocações sobre o tema trabalho de mulheres e homens, então pedi que abrissem o livro para que lêssemos e fizéssemos a atividade proposta no livro didático."**

Após a discussão sobre o MEN x WOMEN em relação ao trabalho doméstico, pedi que fizessem a leitura do texto do livro didático (excerto 37), e os alunos se posicionaram sobre a falta de dados para entender a organização textual, ou seja, eles queriam saber qual gênero textual era aquele.

(37)

Com relação à terceira questão, eles fizeram suposições, pois no livro didático não havia logotipo e as marcais textuais não foram colocadas, havia somente o recorte de um texto como se fosse uma página rasgada. Assim, poderia ser uma reportagem de uma revista. **Os próprios alunos criticaram a falta de informação sobre o texto.**

Os alunos chegaram à conclusão, conversando entre si, que poderia ser uma revista como a Veja aqui no Brasil.

Infere-se que os alunos internalizaram os questionamentos para entendimento de um gênero textual. As colocações levam a crer que a criticidade foi desenvolvida sobre como um

texto pode ser apresentado no material didático sem as características ou as informações de um material autêntico, como o texto em questão. A apresentação do conteúdo gramatical *If Clause*, é mostrada no excerto (38) a seguir.

(38)

Coloquei a situação na lousa a partir do contexto do assunto tratado no livro. **“What will you do if your husband doesn’t help you with the chore?”**

DD23 respondeu “If he doesn’t help me with the chore, I will not prepare the dinner.”

“Quem entendeu a resposta da DD23?”, perguntei.

DD23: “É condição... do tipo, se você faz isso, você vai pagar por isso.”

CI16: “Eu acho que parece uma condição, é isso teacher?”

Eu respondi: “O que vocês acham?”

CV21: “Se o marido dela não ajudar com o trabalho de casa, ela não vai fazer o jantar.”

Questionei: “So, is there a real possibility of happening?”

CV21: “Eu acho que sim.”

Observa-se que não foi um trabalho sobre uma frase solta, mas voltado para o contexto que já havia se iniciado, o que, acredito, contribui para a construção de conhecimento sobre a estrutura da língua contextualizada.

Confrontando minhas ações, acredito que essa aula contribuiu para que o aluno pudesse se posicionar sobre como são apresentados os textos no livro didático. Isso propiciará que futuramente, como profissional, ele tenha mais subsídios para analisar um material didático.

Essa aula me orientou para, em futuras ações pedagógicas, trazer livros didáticos diversos para os alunos analisarem as propostas didáticas e argumentarem sobre como nós estamos conduzindo o aprendizado de língua estrangeira e como seria a sua futura prática. A argumentação para o uso de material em sala de aula é um assunto a ser debatido, e acredito ser importante para a futura prática do professor.

3.8 Conclusão do capítulo

Apresento a conclusão desse capítulo, a partir da análise dos dados, e procuro, portanto, responder a seguinte pergunta como primeiro objetivo específico desta pesquisa:

1 – Que ações desenvolvidas em sala de aula por mim, professora pesquisadora, podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa?

Como foi proposto no início desse capítulo, analisei minhas ações verbalizadas nos diários com base em três formas de ação da reflexão crítica propostas por Smith (1992): ação

de informar, confrontar e reconstruir. Foram considerados os questionamentos para essas ações, as perguntas norteadoras propostas por Liberali (2008), bem como os pressupostos teóricos sobre as teorias e abordagens de ensino-aprendizagem.

Ao interpretar os diários, pude perceber quais as minhas ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula que podem ter colaborado para a instrumentalização do futuro professor de língua inglesa e principalmente como esse processo é construído.

Na maioria dos diários há indícios da concepção sociointeracionista de ensino, uma vez que levo em consideração o contexto em que o aluno está inserido para, a partir daí, desenvolver as minhas ações pedagógicas. Foi posto em prática o preceito de Vygotsky (1998), de que é pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos. A negociação e a re(construção) dos significados estão presentes em quase todos os diários analisados. Isso remete à ideia de que, para mim, o aluno interage por meio da palavra e, ainda, leva em consideração “o outro”, que está na presença do par mais experiente ou na mediação do professor em interações sociais. O meu papel foi de mediadora nos embates por meio da linguagem.

O conhecimento que o aluno traz é levado em consideração e nesse momento existe a participação mais ampla e mais efetiva dos alunos nas situações instrucionais, pois a ênfase nessas situações esteve na construção dialógica do conhecimento a partir de formas mais efetivas de mediação das situações instrucionais.

Na concepção vygotskiana, o processo de construção do conhecimento se dá em dois momentos: o momento do desenvolvimento interpessoal e no intrapessoal. No interpessoal o aluno se apoia no “outro” e é nesta hora que as ações em sala de aula vão se edificando tendo como o outro o professor, mediador na construção da identidade do aluno, futuro professor. Essa asserção deriva do pressuposto segundo o qual o ser humano é constituído em sua relação com o outro social. Dessa forma, as orientações provenientes das interações em sala de aula, vão sendo interiorizadas e reorganizadas pelo futuro professor e que, conseqüentemente podem modificar suas funções psicológicas, ou seja, no desenvolvimento intrapessoal. Seguindo nessa perspectiva, entendo que as alterações nos tipos de intervenções do educador formador possam passar a influenciar e conseqüentemente a transformar as perspectivas, percepções e pensamentos do futuro profissional docente.

Em relação à visão de linguagem, observa-se a minha preocupação em mostrar a linguagem como prática social com base na visão sociointeracional de linguagem, a qual pressupõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Ademais, no questionamento sobre quem

escreve e porque escreve, estou levando em conta o aluno interagindo em diferentes contextos e aprendendo a partir dessas interações.

Ao interpretar minhas ações pedagógicas registradas nos 6 diários analisados neste capítulo, realizei um processo reflexivo sobre a minha trajetória como professora. Pude refletir teoricamente sobre minhas ações e, em alguns casos, reconstruir minha prática.

Há indícios de reflexão crítica da minha parte e da outra professora da Instituição já no fato de questionarmos o livro didático adotado pela Instituição e tentarmos uma maneira diferente de introdução da aula, por termos percebido algumas limitações deste livro em relação aos PCN para o ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998). Essa opção considerou a duração do curso de formação de professores de língua inglesa e portuguesa de três anos.

Convém ressaltar que, para mim, reflexão crítica é entendida como um agente catalisador de mudanças sociais, pois, segundo Rajagopalan (2003), é da alçada do educador crítico suscitar essa visão crítica em seus alunos, implantando uma postura de constante questionamento das certezas que, ao longo do tempo, adquirem características de verdades absolutas e intocáveis. Para que seja uma educadora que suscite a visão crítica em meus alunos, é preciso que eu tenha uma visão crítica em primeiro lugar. O meu questionamento, nesse caso, foi quanto a lecionar com um material didático que não contempla meus propósitos de instrumentalização para o futuro professor de língua inglesa, nem contempla a proposta dos documentos oficiais de ensino de línguas. Dessa maneira, não vejo significado em instrumentalizar o futuro professor com um material didático que não contempla situações interacionais, que não leva em consideração o contexto social em que ele vai lecionar e não propicia um embasamento teórico para o que eu estou ensinando. É paradoxal para o aluno aprender de uma forma e, quando se graduar, passar a ensinar de outra.

Nesse processo de reflexão crítica, por acreditar que o professor precisa refletir sistematicamente sobre o seu fazer pedagógico, continuamente, aspectos positivos e negativos foram colocados em pauta. Creio que um desses aspectos negativos que pude perceber durante meu processo de reflexão crítica foi a percepção de que em situações que pensava estar colaborando para que o aluno se emancipasse em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem e a sua própria instrumentalização como futuro professor, eu respondia prontamente a todos os questionamentos. Esse procedimento contínuo não leva o aluno à reflexão, mas a uma acomodação. Esse entendimento do meu fazer pedagógico foi uma constatação que evidenciou a falta de minha autoreflexão até aquele momento. Acredito que agora poderei re(construir) minha prática.

No capítulo a seguir, analiso minhas ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e que podem ter colaborado para a o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno.

CAPÍTULO 4

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O TRABALHO PARA A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CIDADANIA DO ALUNO

Neste capítulo será apresentada a reflexão crítica no que se refere às ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e que podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno. Procuo, portanto, responder à seguinte pergunta colocada na Apresentação desta dissertação como segundo objetivo específico:

2 – Como as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno?

Na busca de respostas para essa pergunta, neste capítulo analiso minhas ações verbalizadas nos diários com base nas quatro formas de ação da reflexão crítica propostas por Smith (1992): ação de descrever, informar, confrontar e reconstruir, comentadas na seção 1.3. A primeira forma de ação proposta por Smith (1992), a de descrever, já foi realizada na escritura dos diários. Para melhor conduzir o questionamento necessário para a realização de cada uma dessas ações, segui as perguntas norteadoras propostas por Liberali (2008), já apresentadas na seção 1.3.4.

Na análise de excertos dos diários considerados neste capítulo, fundamento-me nos teóricos da reflexão crítica comentados em 1.3.1. Os diários analisados foram os de número 1, 4, 8 e 10, pois nas aulas descritas nesses diários predominaram as ações que se referem ao desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno.

O quadro a seguir apresenta um resumo das aulas descritas nos diários 1, 4, 8 e 10.

| Desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno | |
|--|---|
| Diário 1 | <i>Feedback</i> dos alunos acerca do seminário de aula em língua inglesa realizado em grupos no bimestre anterior. <i>Locus</i> para discussão sobre: a) ensino-aprendizagem de língua inglesa; b) trabalho colaborativo dos participantes do grupo; c) competências linguísticas do futuro professor de língua inglesa; d) postura sobre reivindicações acadêmicas e pessoais. Os alunos foram convocados a participar, justificar, opinar, argumentar, questionar e contra-argumentar sobre: a) as ações instrucionais; b) atitudes como cidadãos dentro da esfera acadêmica e fora dela. |
| Diário 4 | <i>Primeiro momento</i> : devolução das produções escritas dos gêneros Textuais <i>Giving Advice Letter</i> – especificamente em relação a um pedido de aconselhamento sobre mudar ou não para a Suécia. Inserção de outra cultura constituindo <i>locus</i> para: a) desenvolver habilidades para reconhecer experiências de outros grupos; b) comparação com o próprio contexto sociocultural. Os alunos puderam opinar, criticar, contra-argumentar e concluir. <i>Segundo momento</i> : os alunos verbalizam a dificuldade (medo, vergonha) de se posicionarem perante a sala de aula, tanto na disciplina de língua inglesa (falar em inglês) como em outras disciplinas. <i>Locus</i> para a negociação sobre aprendizagem e reforço para questionamento e participação. |
| Diário 8 | Devolutiva da avaliação da prova bimestral. Discussão sobre os erros e hábitos de estudo. <i>Locus</i> para negociação de significados, pressupostos sobre como estudar e porque estudar, entendimento da avaliação como re(negociação) dos significados e des(construção) do entendimento de avaliar como punição. |
| Diário 10 | Apresentação do clipe “ <i>Where is the Love</i> ” (baseado na proposta da mestranda em Linguística Aplicada) e introdução de exercícios sobre conteúdo linguístico <i>if clauses</i> que foi iniciada no diário 9. Contextualização dos problemas do mundo apresentados na letra da música. Plenário para discussão desses problemas; inserção de outras culturas; aprendizado pelo currículo paralelo; discussão sobre postura crítica para resolução de problemas acadêmicos. O aluno pode opinar questionar, interagir, criticar, comparar e tomar atitudes. |

Quadro 4 - Resumo das aulas descritas nos diários 1, 4, 8 e 10.

4.1 Análise do diário 1

O objetivo da primeira aula do bimestre foi informar ao aluno sobre a ementa do curso, conteúdo programático, trabalhos e pesquisas a serem realizadas, avaliações, enfim, procedimentos institucionais. Além das orientações, foi meu objetivo orientar o aluno à reflexão sobre o conteúdo do bimestre anterior para que ele se posicionasse em relação às atividades que foram propostas e as avaliasse juntamente com os outros alunos. Foi um

momento reservado para críticas e negociações que eu faço questão de propiciar, e tenho feito desta maneira com todas as turmas desde o primeiro semestre do curso.

Acredito que a função do curso de formação de professores é também de propiciar situações dialógicas na sala de aula para que valores sobre cidadania e educação sejam construídos. Em relação à minha postura, observa-se no excerto (39) abaixo que solicitei a opinião dos alunos sobre o seminário proposto no bimestre anterior, visando a dar voz aos alunos no intuito de desenvolver a criticidade e argumentação, como já vinha sendo feito no semestre anterior.

(39)

“Gostaria que vocês me dissessem como foi a experiência de ter feito este seminário em grupo e gostaria que vocês levantassem a mão para que eu pudesse **responder às perguntas ou manifestações a favor ou contra para embasarmos nossas argumentações, pois foi sempre assim** que trabalhamos e é importante que eu saiba o que ficou de importante, ou, se não foi importante, por exemplo.”

Percebe-se, pelo excerto (40) a seguir que o aluno, ainda com relação à proposta do seminário de aula, não teve receio de apresentar sua opinião e foi encorajado a isso.

(40)

A aluna JL33 levantou a mão e falou: “Eu achei muito difícil” e o aluno GE38, que estava ao lado, concordou. **Então eu perguntei: “Qual parte que foi difícil?”** Ela respondeu: “Eu não sabia por onde começar... eu achava uma coisa e o HE30 achava outra e a DI25 achava que não era isso...”

Procurei trazer o aluno para a realidade do trabalho do professor, ou seja, para a prática dentro da sala de aula, como futuro profissional. Em outras palavras, iniciei uma reflexão sobre a teoria e a prática, como demonstra o excerto (41).

(41)

(...) então respondi: “Por isso chamamos trabalho em equipe, se não houvesse discussão seria anormal, até porque são várias mentalidades diferentes, históricos diferentes e concepções diferentes. **Quando vocês forem lecionar, provavelmente vocês irão planejar aulas em equipe também, o que chamamos trabalho cooperativo.** As oportunidades de discussão em grupo e parceira começam agora”.

Na sequência da aula, o aluno teve oportunidade de falar o que pensa, argumentar, confiar em suas próprias opiniões, conforme o excerto (42).

(42)

O aluno HE30 levantou a mão e falou: “**Só aprendi o Present Continuous porque o meu grupo tinha que preparar...**” então respondi: “Ahhhhhhhh ... espera aí, então quando você quer, você aprende, e não é **você que sempre me diz que nunca vai aprender Inglês?? Que odeia os gringos?**” Eu reproduzi exatamente a fala do HE30 e até ele riu bem como o resto da sala.

Ele respondeu: “**Sabe né teacher... eu sou guia turístico na minha cidade e quando os “gringos”** chegam, eu tenho que falar, **mas eles é que tinham que entender a minha língua,**

eles vieram no meu país...”. Respondi a essa questão, me dirigindo à sala toda. “Mas a língua inglesa é a língua mais falada do mundo, justamente pela supremacia tecnológica, nós que ainda não temos este status, temos que aprender **se não quisermos ficar fora do mercado de trabalho. No seu caso, o turismo não é um meio de gerar empregos?**

HE30: “É o salário de muita gente na cidade que eu moro...”

Eu respondi: “Se é importante para você **porque você reluta em dizer que nunca vai aprender?** Capacidade você tem, assim como muitos alunos aqui... você sempre me diz que prefere a música brasileira, a língua portuguesa porque você é brasileiro, não é?”

HE30: “É minha cultura...”

Eu argumentei e questionei: “**É a minha também, ou você acha que só porque eu leciono outra língua, eu ignoro e desprezo a minha cultura?**”

Recorrendo à fundamentação teórica em relação à proposta de educação com vistas à cidadania, lembro que o aluno deve ser encorajado a opinar e ter segurança nas interações dialógicas em sala de aula. Foi o que eu me propus a fazer, convidando-os a expressar suas opiniões sobre as ações instrucionais desenvolvidas no bimestre anterior.

Observa-se que o aluno encontra na sala de aula um lugar para que possa ser colocado seu ponto de vista e ele não se sente ameaçado em fazê-lo. Lembrando Clough e Holden (2002), uma das propostas para a formação de uma educação voltada para a cidadania é desenvolver no aluno a confiança em expor suas próprias opiniões e confiança para argumentar.

Ainda em relação à reflexão sobre a inserção de outra língua no mercado de trabalho (excerto 43), procurei conduzir a reflexão sobre o papel do futuro professor de língua inglesa.

(43)

HE30: “Teacher, **você já disse que não é assim, que nós vamos ser professores de português e inglês...**” Eu respondi: “Pois então, aprender **a língua inglesa não vai fazer você deixar de lado seus valores, sua cultura, aliás você terá condições de entender outra cultura até para ser crítico com a sua...**”

HE30: “Mas eu gravei o *present continuous* por causa do seminário... sabe como é teacher, a nota... e sorriu e a sala também... e **responsabilidade de dar uns fora na frente dos outros...**”

Respondi para a sala: “Se o HE30 gravou foi porque também **a responsabilidade de ensinar na frente de uma sala e estar sendo observado fez com que ele procurasse dar o melhor de si, é por aí mesmo... Quando eu venho dar aula até hoje eu checo pronúncia, revejo alguns conceitos...** e sempre vai ser assim este ofício de professor, atualizar-se, não se sentir o dono da verdade, **porém há que se dominar o que leciona, o que vocês acham?**”

Noto que coloquei a minha experiência como docente no que tange à competência linguística, em outras palavras, o comprometimento com o meu aluno na apresentação de uma aula. Na fala do aluno, ele aprendeu determinado conteúdo porque ele teria que apresentá-lo para a professora e para a sala. Por essa razão, ele justifica ter estudado e aprendido.

No tocante aos papéis e suas funções, excerto (44), infere-se que a reflexão sobre a apresentação dos grupos durante o seminário permitiu que alguns alunos vivenciassem as tarefas que precedem uma aula, o que instrumentaliza o futuro professor através de vivências dos papéis e funções do professor.

(44)

As alunas AX02 e CI16 falaram ao mesmo tempo: AX02: “Eu acho que **a experiência foi boa** porque deu para **ter uma noção do trabalho que o professor tem e a outra continuou e eu me coloquei no lugar do professor quando ele está explicando...**” e a CI16: “**e quando os alunos não estão nem aí para ele...**”

Eu respondi: “**Pois então, vocês se lembram que eu reclamei que muitos alunos não estavam comparecendo nos seminários, somente quando eles tinham que apresentar? Vocês não fizeram o mesmo?**” Esta pergunta foi feita para a sala, mas em específico para as alunas AX02 e CI16”.

Esse excerto descreve que foi proporcionado um outro momento para que eles pensassem também nas frustrações de um professor que, ao preparar determinado conteúdo, às vezes, não tem participação dos alunos. Em relação às alunas que manifestaram esse sentimento, são as mesmas que não estavam presentes durante as apresentações de outros grupos.

Na concepção freiriana de educação crítica, o professor utiliza a linguagem crítica condizente para que o aluno possa tratar dos problemas do cotidiano e as orientações podem conduzir questões de sua vida particular também. Neste sentido, como se pode inferir no excerto (45), conduzi dialeticamente uma reflexão sobre a reivindicação de direitos dentro da esfera acadêmica no tocante à falta de diálogo, respeito e organização na reivindicação desses direitos.

(45)

O aluno CL17 levantou a mão e falou: “Mas tem muitos professores que não fazem como você faz, **a gente sabe que ele não planejou nada...**” Eu respondi: “Para esta questão eu só tenho uma resposta: **diálogo: conversem com o professor da disciplina, mas sem aquelas alterações de voz, algazarra, ofensas, tumulto...** eu sempre vou repetir até que vocês entendam é direito em uma **democracia**, nosso sistema de governo, que os cidadãos reivindiquem seus direitos, **mas como você os reivindica que é o problema. Vocês serão futuros professores e não dá para fazer “barraco” cada vez que vocês tem problema como o professor**, ou que tenham que reivindicar alguma coisa...” “Vocês se lembram o dia que eu cheguei na coordenação e estava acontecendo um tumulto de parar o corredor?”

Muitas vezes nós queremos crer que estes conceitos já estejam internalizados quando os alunos chegam à universidade. A prática, porém, tem mostrado que, em muitos casos, isso não ocorre.

Esses comentários provocaram reclamações dos alunos sobre as dificuldades encontradas pela falta de diálogo com os professores das outras disciplinas, mas não se constatou a reflexão deles em relação ao seu próprio empenho na aprendizagem, como se vê no excerto (46).

(46)

(...) então vamos por partes: em primeiro lugar nós estamos falando de falta de diálogo, mas nenhuma atitude, então vou apontar **umas reflexões para que vocês pensem**: quando houver algum **problema de entendimento de conteúdo**, **perguntem, peçam exemplos, interajam com o professor**, pensem se vocês estão fazendo **a parte de vocês** porque o professor tem de **norteá-los, mas vocês precisam construir conhecimento fazendo trocas, se vocês querem as respostas prontas**, sem as trocas de saberes e construindo paulatinamente uma linha de raciocínio **vocês estão errando**, porque aí o professor não está trabalhando a interação e sim dando uma resposta imediata que você precisa porque tem de entregar o trabalho para nota. Pois bem, quando vocês estiverem trabalhando, estes conceitos vão fazer falta e se você não fez sua parte e reivindicou respostas prontas só para conseguir nota, como você vai desempenhar sua função? Uma das premissas neste contexto é: **O que você está fazendo com o conteúdo que está sendo trabalhado??? Criticar somente e não agir não vai adiantar...**

Infere-se que, na concepção dos alunos, não há indícios sobre a reflexão de como se estuda ou porque se estuda. Por essa concepção internalizada, ao longo das suas vidas acadêmicas, já que o ser humano é um ser histórico que aprende em interação social, altamente influenciado por seu meio social (VYGOTSKY, 1998), eles atribuem aos professores o seu próprio fracasso ou falta de motivação. Tal confronto de contradições envolve o papel da escola na formação da cidadania. Retomando os pressupostos teóricos, Brookfield (1995) assevera que a formação para a cidadania está integrada à noção de convocar os participantes a questionar, pensar, assumir compromissos e se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos. Nesse sentido, o pensamento crítico se baseia tanto em emoções como na razão. No último excerto apresentado, observa-se que tentei instruir os alunos a entender que eles têm o direito de reivindicar uma postura do professor em relação às ações instrucionais, porém é minha tarefa fazê-los refletir sobre os deveres atribuídos a eles também.

O trabalho de reflexão prosseguiu com uma crítica às aulas organizadas a partir do conceito de Gênero Textual, como mostra o excerto (47).

(47)

A aluna AR12 contestou: **“Professora eu não acredito que Gêneros Textuais ensinem ninguém a falar corretamente a língua inglesa”** e eu perguntei: **“Você conhece os gêneros Textuais?”** e ela respondeu: **“Eu não gosto de Gêneros e acho que ninguém aprende com isso.”** Eu perguntei: **“AR12 quantas aulas você assistiu durante o ano passado sobre Gêneros Textuais?”** AR12 respondeu: **“Duas aulas sendo que uma foi para fazer a prova”**.

Eu respondi: **Você procurou saber eu já rotulou que não gosta??**

AR12: **“Eu acho uma aula que não ensina pronúncia nem diálogo, a pessoa não fica conversando no gênero...”**

“Eu sugiro que você assista às próximas aulas para que você avalie melhor e depois conversaremos. O que você acha?”

AR12: **“Vou tentar...”** Eu respondi: **“ Good, that is a start”** .

A aluna AR12 se expressou e teve espaço para discordar do meu ponto de vista. Embora eu tenha conduzido a reflexão indagando sobre a possibilidade de ela assistir às aulas para que pudesse avaliar, eu poderia ter questionado: “Bom, então é um começo?” ao invés de afirmar e concluir: “Bom, é um começo”.

Na sequência, coloquei um questionamento sobre a apostila de *English for Specific Purpose*.

(48)

E continuei: Trabalharei textos partindo da apostila que está na sala virtual sobre *English for Specific Purpose*, ou seja, estratégias de leitura, cognatos, sufixos e prefixos, lembram-se?? Alguns alunos disseram que sim e outros disseram que iriam imprimir de novo. Aproveitei a oportunidade: **Prestem atenção, aquela apostila é importante para que vocês entendam que não podemos traduzir palavra por palavra e que os marcadores textuais ajudam a leitura... o diálogo leitor e texto, estão lembrados?**

Notei que, ao invés de questionar sobre a necessidade da leitura da apostila para interpretação de textos ou apropriação de itens linguísticos, afirmei a sua importância, não proporcionando, assim, um momento para reflexão.

4.1.1 Confrontando e reconstruindo minhas ações

Acredito que essa aula tenha propiciado aos alunos um *locus* de reflexão e criticidade. Observa-se que o aluno foi conduzido a refletir sobre seu papel em relação a seu próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como seu papel na sociedade, nesse caso, as responsabilidades que implicam o ofício de professor. O aluno teve oportunidade para negociar as ações, reivindicar explicações sobre atividades propostas e opinar sobre elas. Retomando os pressupostos teóricos, de acordo com Clough e Holden (2002), foram consideradas características da formação para a cidadania, como, por exemplo, a confiança para expressar opinião própria e dessa maneira pensar criticamente e desenvolver argumentos.

A espontaneidade valorizou a interação dos participantes e a formação de um objetivo compartilhado e realizado. A perspectiva da educação para a cidadania calcada nestes princípios integraria a noção de convocar os participantes a questionar, participar, pensar, assumir, comprometer até nas sociedades consideradas democráticas e justas. Entendo que o meu fazer pedagógico, dentro desse contexto escolar, pôde viabilizar a abertura para que o processo de pensamento crítico ocorresse, pois, de acordo com Brookfield (1995, p. 38), “pensar criticamente é um processo, não um resultado”.

Acredito que o futuro professor de inglês aprende nessas interações a reconhecer as ações eficazes de ensino. Dessa maneira, torna-se claro reestruturar as oportunidades de

aprendizagem em sala de aula como uma forma de otimizar o processo de instrumentalização do futuro professor de inglês.

Nessa aula, bem como em outras descritas nos diários, constatei que, na minha prática, tendo a responder as questões sobre temas aos quais acredito que os alunos já tenham internalizado uma vez que o tema seja sempre repetido em sala de aula. Na prática isto não acontece. Após o processo reflexivo proporcionado por esta pesquisa, eu acredito que essa ansiedade em dar continuidade à aula comprometa o ensino-aprendizagem dos alunos. No percurso do processo de reflexão crítica, ao distanciar-me da minha prática, pude visualizar que às vezes eu faço muito pelos alunos, impedindo que eles desenvolvam uma aprendizagem autônoma.

Deveria ter questionado a razão de ter apresentado a apostila sobre *English for Specific Purpose* ao invés de indagar o porquê em usá-la e como poderia ser um instrumento para capacitação das competências linguísticas discursivas.

4.2 Análise do Diário 4

A aula descrita no diário 4 teve como objetivos a apresentação do gênero textual *Giving Advice Letter*, a contextualização dos verbos anômalos e as condições de uso dentro do gênero e, ainda, a devolução do pedido de aconselhamento que eu fiz aos alunos em relação à mudar para a Suécia. Como havia prometido comentar sobre esse país, e levando em consideração que eles se interessaram por esse assunto, apresento as discussões que aconteceram nos 10 minutos finais da aula.

Em um primeiro momento, comentei o fato de a língua inglesa ser a segunda língua dos suecos e de a maioria das pessoas com quem convivi numa recente viagem realizada a esse país ter a fluência desse idioma. Achei conveniente contar sobre o número de horas aulas em que os alunos frequentam a escola e o fato de o ensino da segunda língua praticamente ser cotidiano.

(49)

Basically the students have **English classes on daily basis**, and they spend much more time in **school than here in Brazil**, as a consequence they have more hours in contact with the English language. **There are no private language schools**. All public schools have the same educational standard and on average, there are **25 students per class**. They start studying English at the age of 6. **The teachers don't need to work in three or four schools like us here in Brazil**. The **average salary for teachers is much higher compared to our country** so when I talked to them, it seemed to me, they are not stressed and they are paid to correct homework done by the students. So they don't have job to do at home like we do. Do you understand what I am saying?", perguntei, um aluno perguntou: "Eu não entendi average, respondi, média, e continuei. **The government pays teachers to attend courses in England**

for example, to optimize the conversation and pronunciation. Everybody speaks English as a second language, my parents-in-law, who are over 75 years old, speak English fluently.

Contei que constatei que não existe escola de idiomas para o aprendizado de língua inglesa, portanto essa aquisição se dá nas escolas, na grande maioria, públicas. Logo após essa colocação, mencionei o número de alunos por sala de aula e as condições de trabalho das professoras de língua inglesa bem como de outras disciplinas, que não precisam de mais de um local de trabalho para que recebam um salário adequado. Mas adiante, mencionei o salário, que em média é bem maior do que os que temos aqui no nosso país, levando em consideração as escolas públicas, até porque não há escolas particulares. Logo após, explicitiei o investimento do governo em aperfeiçoamento dos professores de língua inglesa, subsidiando programas para que estudem para que possam desenvolver a qualidade do ensino em países falantes da língua inglesa, ou seja, estimular o contato com nativos da língua. Acredito que os alunos possam aprender a partir de conhecimentos sobre outros grupos culturais e que, com esse aprendizado, tenham a oportunidade de fazer comparações.

Percebe-se no excerto (50) que a inserção de fatos sobre outras culturas proporcionou um embate de consciência crítica em relação à própria cultura no qual meu aluno está inserido.

(50)

O aluno AN11 **pediu para interromper:** “Eu tenho certeza que se o ensino de outra língua fosse levado a sério, como a senhora está falando que conversou com professores e viu escolas, acho que a gente não tava com tanta dificuldade.” Respondi: “That’s an interesting point to be observed.”

O aluno se expressou e concluiu sobre a questão do ensino de língua estrangeira. Refletindo sobre minha postura, no entanto, acredito ter perdido a oportunidade de proporcionar uma outra reflexão: Como fazer para que o ensino de língua estrangeira seja levado à sério?

De acordo com Brookfield (1995), nenhuma atitude em sala de aula é inocente. Neste aspecto, concordo com a afirmação do autor, uma vez que a minha intenção era fazer o aluno refletir sobre como ele tem aprendido a língua inglesa no nosso contexto. A atitude não foi para diminuir a autoestima desse aluno, pelo contrário, foi para suscitar nele o senso crítico em relação ao ensino como um todo. Nessa esteira, o aluno é levado a entender outras culturas e a reagir. Com esse objetivo citei o fato de que os cidadãos daquele país recebem incentivos do governo quando estão desempregados e são relocados de acordo com suas áreas de

especialidade. No que se refere à educação, os cursos são propiciados para que os mesmos se atualizem. Isso pode ser observado no excerto (51).

(51)

In relation to jobs and places to work, the citizen, who doesn't work or got dismissed, the government, through social service, tries to relocate him. Concerning education, the government pays courses to update them for a new position in a company, for example. Of course, this has to be proved because you can't stop working and simply stay at home doing nothing. This is a way to give you back the chance to work again. Can you follow what I am saying?”, perguntei para a sala, que estava muda prestando atenção. Até aquele ponto eu não sabia se não estavam entendendo ou não.

Como se pode inferir pelo excerto (52) a seguir, procurei mostrar para os alunos os pontos negativos de um país que impressiona pela educação e que prima pelos direitos dos cidadãos.

(52)

Eu estava falando **pausadamente, mostrando fotografias que estavam no meu computador e usei a mímica várias vezes. Na verdade, quase fiz um teatro para explicar os fatos do que eu vivenciei e que queria compartilhar com eles. Eles, em retorno, tentaram a todo custo entender todas as informações.**

Entao questioneei: **“Did you know that the suicide rate is high in Sweden?”** O aluno GE28 que não se pronuncia perante a sala, falou: **“Eu acho, teacher que é porque eles não têm que lutar como nós fazemos aqui, eu particularmente tenho que acordar muito cedo, para trabalhar, não vejo meus filhos nem minha mulher e venho direto do trabalho para estudar, e olha que eu já tenho 35 anos e esta é a primeira faculdade, que eu tenho dado um duro danado para pagar, a senhora acha que dá tempo de pensar em suicídio?”** A aluna VA35 falou para a sala: **“O brasileiro tem que matar um leão por dia para viver e trabalhar e ganhar bem pouco, este pessoal da Suécia tem tudo na mão e ainda não dá valor”.**

A partir da perspectiva crítica, é preciso mostrar as imperfeições que ocorrem em qualquer sociedade, no caso, a que estava em discussão, com a intenção de que o aluno reflita sobre sua própria condição de cidadão e sobre o fato de que em todos os aspectos da vida em sociedade existem prós e contras. Isso permitiu que alguns alunos reconhecessem aspectos bons que nós, brasileiros, temos em nossa vida cotidiana.

O medo dos alunos de falarem a língua inglesa na sala de aula bem como em outras disciplinas é algo a destacar nesta aula. O excerto (53) traz esse assunto.

(53)

Eles disseram que muitas vezes não fazem perguntas pelo fato da dúvida ser motivo de gozação de alguns colegas e o que é obvio para alguns não é obvio para eles. Respondi: **“Doubt is doubt no matter why and how, porque ter medo de responder, dialoguem com o professor, se ele está aqui com um objetivo, vocês também tem o de vocês. Porque as pessoas têm medo de expor uma dúvida? É seu direito de aluno questionar, e não é vergonha nenhuma perguntar. Quando é que uma dúvida de vocês não foi sanada durante a aula?”** MA20 falou: **“A diferença é que a senhora tem paciência e não demonstra irritação quando a gente pergunta a mesma coisa um monte de vezes...”** Eu respondi: **“Não é paciência é minha obrigação. Porque haveria de ser diferente? Qual é o motivo que eu opto em ficar no**

semi-círculo com vocês ? É justamente para mantermos contato visual e tirar o meu foco como detentora do saber, não é assim?

As causas do medo apontadas pelos alunos são fruto de baixa autoestima em relação à falta de embasamento linguístico ou mesmo cultural. Por isso, preferem se omitir a questionar. Nesse contexto, há que instruir o aluno a questionar e entender que a vida acadêmica se faz com interação e troca de saberes. A meu ver, o comportamento desses alunos se baseia na forma com que foram iniciados na vida escolar, ou seja, receberam conhecimentos como verdades absolutas e têm receio de questionar. Sendo assim, acredito que nas escolhas discursivas podemos levar os alunos a discutir aspectos concretos da prática educacional da sala de aula e (des)construir algumas crenças diversas construídas ao longo de suas vivências acadêmicas. Acredito também que tenha perdido a oportunidade de questioná-los sobre como eles serão quando se tornarem professores.

Procurei conduzir os alunos a refletirem sobre o questionar e dialogar com outros professores de disciplinas diversas quando se sentirem inferiorizados ou quando estiverem com dúvidas, como mostra o excerto (54).

(54)

AR12 falou: **Mas tem professores que repetem o tempo todo que “isto já era para ter sido aprendido no Ensino Médio e não respondem a pergunta e daí como vou ter coragem de perguntar qualquer coisa? Eu respondi em relação à disciplina que eu leciono: “Prestem atenção, eu não posso julgar aquilo que não vi e até acho que é falta de ética fazer comentários sobre colegas de profissão, mas aqui na minha sala, na minha disciplina eu parto do pressuposto que Educação se faz com questionamentos e negociações e acredito que a abertura que nós temos desde o primeiro dia de aula dá a vocês esta garantia, não é?”**

A questão da ética veio à baila porque não achei que cabia a mim julgar a situação vivenciada pelo aluno. Ancorei-me nos pressupostos de Clough e Holden (2002) para a formação da educação voltada para a cidadania. Os autores apontam para a necessidade de os alunos terem confiança para darem suas opiniões e desenvolverem o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Acredito que, ao insistir para que os alunos coloquem suas dúvidas e ao permitir um diálogo aberto, estou transmitindo confiança em opinar. No entanto, no tocante às situações ocorridas com outros profissionais, colegas de profissão, penso não ser ético tentar interferir sem ter participado das situações. Pareceu ético, sim, despertar nos alunos a consciência de que é necessário dialogar. Creio que esteja reforçando um clima de questionamento e participação.

Observa-se no excerto (55) que, ao longo da interação dos alunos, ao expor os problemas do desconforto de se posicionar em sala de aula, coloquei os alunos a par de uma das competências do professor, que é a de falar em público.

(55)

JS34 respondeu: O problema não é abertura que a senhora não dá, não é nada disso, é vergonha que a gente tem de falar errado ... eu fico vermelha até de falar isto para senhora no meio dos outros...

Eu respondi: “**JS34 se você quiser ser professora acho que vai ter que perder a vergonha, tem que ficar sem-vergonha...**” Todos riram, estavam acompanhando a linha de raciocínio.

O aluno pôde se posicionar, uma que vez que lhe é propiciado *locus* de interação e troca de saberes. Torna-se importante nas ações discursivas do professor colocar essas competências, pois acredito que, dessa maneira, esteja instrumentalizando o aluno para a futura prática.

4.2.1 Confrontando e reconstruindo minhas ações

Brookfield (1995) assevera que a pedagogia crítica analisa a educação como um processo pelo qual os grupos dominantes, sociais e econômicos, impõem valores e crenças, que legitimam seus próprios poderes e posição de controle. Desta maneira, o papel do professor reflexivo crítico é o de expor esse processo e de resistir a ele, criando nas esferas públicas espaços em que os educandos sejam capazes de perceber a maneira como tais processos funcionam e de que forma pode-se lutar contra eles. O professor, nesse contexto, é um profissional engajado politicamente ou, pelo menos, deve ter o discernimento do espaço político que é a sala de aula para que o papel transformador tome lugar.

Procurei conduzir a inserção dos alunos em outra cultura levando em consideração as condições de ensino-aprendizagem em relação à língua inglesa bem como as escolas que foram pesquisadas. Nessa discussão foi levado em consideração o aluno como sujeito que tem voz, trazendo sua experiência de vida para o contexto de sala de aula, de modo a dar significados aos sonhos e reafirmar, assim, a posição de sujeito que traz consigo. Certamente, essa pode ser uma das formas de iniciar o processo da educação para uma consciência crítica. Nessa direção, ter voz significa torna-se agente no processo de fazer história, de criticar, de opinar, enfim, de criar um contradiscurso no sentido de desafiar estruturas de poder que tentam silenciar todas as vozes que se encontram sempre à margem (FREIRE, 1970; KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1997, 1999). Daí, a ênfase na produção das práticas culturais

somadas à construção do conhecimento para impulsionar e ampliar o universo do aluno na busca de uma educação libertadora (FREIRE, 1970).

Acredito que poderia ter aprofundado mais algumas questões que foram colocadas pelos alunos durante as interações. Poderia ter questionado sobre como fazer para que o ensino da língua inglesa seja levado a sério. Nessa mesma direção, quando o assunto foi questões relacionadas a outros professores, poderia ter questionado como eles atuariam como profissionais da educação. Em suma, nesse processo dialógico, as escolhas discursivas podem levar os alunos, inclusive os professores, a construir e reconstruir seus conhecimentos e a si próprios enquanto profissionais e futuros profissionais. Acredito que trarei essa questão à baila quando se fizer necessário.

4.3 Análise do Diário 8

O objetivo desta aula foi a devolutiva da prova bimestral realizada na semana anterior. A prova constou de textos sobre ecologia e duas cartas pedindo conselho, retiradas do site www.slate.com, portanto, material autêntico e ainda o conteúdo linguístico sobre verbos anômalos. Toda a produção escrita havia sido entregue aos alunos com os devidos comentários e reconstrução de significados. Foi permitido o uso de dicionário, pela primeira vez.

A avaliação escrita foi baseada nos gêneros Textuais *Advice Letter* e *Giving Advice Letter*, que foram propostos para o bimestre, desenvolvidos e trabalhados durante as aulas. A prova foi toda na língua inglesa da mesma maneira que estava disponibilizada na sequência didática elaborada para apropriação desses gêneros. A produção escrita dependeria de qual conselho fora pedido e os textos tratavam de questões também abordadas na sala de aula. Foi uma prova que exigia raciocínio e elaboração linguística adequadas ao que foi exposto.

Conforme o excerto (56), nota-se que houve estranhamento por parte dos alunos no que tange ao tipo de avaliação, que resultou em angústia durante a semana após a avaliação.

(56)

“Mas tinha muito vocabulário que só quem faz Inglês fora sabia” Eu respondi: “Mas **vocês poderiam usar o dicionário, não podiam?**” Todos estavam falando ao mesmo tempo. Eu respondi: “Vamos por partes: primeiro **eu vou colocar a prova no retroprojeto e nós vamos refazê-la, que tal?**” As alunas que estavam do meu lado perguntaram “Não é melhor entregar a nota, teacher?” Eu respondi: “Antes da nota, vocês vão ter que me explicar o motivo da indignação, pode ser?”

Coloquei a transparência e questionei: “**Onde este texto circula na sociedade?**” Eles responderam: “Na Internet” e perguntei: “Por que vocês acham isto?” Eles responderam que era por causa do nome do *site* que está no corpo da carta.”

Questionei: “E em relação às palavras cognatas do título, por acaso dá para inferir qual é o problema para o qual o escritor está pedindo conselho?” Eles falaram todas as palavras cognatas e inferiram de maneira correta o título e responderam a questão.

Achei que seria adequada uma vista de prova diferente das anteriores. Em situações normais, as avaliações são entregues e os alunos conferem a pontuação e questionam algumas correções. Nessa, em específico, reproduzi a avaliação em transparências para que eles resolvessem as questões de maneira colaborativa. Conforme excerto (56) acima, observam-se as elucubrações dos alunos e as negociações. Na realidade foi uma questão da reconstrução do erro de maneira colaborativa, como eles fazem em sala de aula, com a única diferença que era uma avaliação. Recorrendo à fundamentação teórica, destaco que Magalhães (1998) discorre sobre as escolhas discursivas do professor em sala de aula que devem levar os alunos a explicitar suas compreensões do conteúdo. Em outras palavras, explicitar os sentidos que estão fazendo a respeito dos diversos elementos das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, para que possam, o professor e o futuro professor, trabalharem a reconstrução do conhecimento a partir desses sentidos. Creio que dessa maneira, o aluno é levado à reconstrução dos significados e também para sua futura prática docente. As ações instrucionais construídas colaborativamente poderão tomar lugar (ou não) no seu fazer pedagógico futuro.

4.3.1 Confrontando e reconstruindo minhas ações

Pela forma das minhas ações, acredito que não centralizei em mim o conhecimento nem o poder. Pode-se perceber uma visão de ensino-aprendizagem cujo centro não é somente o conteúdo, o que coaduna com a visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem. Em relação à construção da identidade dos alunos, houve uma discussão envolvendo o conteúdo da avaliação e questões sobre ensinar e aprender. Na realidade, a proposta da avaliação dada pressupõe o aluno que fez interações na sala de aula, que foi co-responsável pelo seu ensino-aprendizagem, que procurou saber o que estava ocorrendo na sala de aula e não simplesmente um mero reprodutor de avaliações anteriores.

Busquei praticar a dialogicidade da educação que Freire (1970) analisa como propósito da educação problematizadora. A dialogicidade, aqui, é entendida como o propósito do que vem sendo aplicado aos alunos e a responsividade deles. Para ensinar meu aluno a ser crítico, preciso orientá-lo a refletir e não a “rotular”, como neste caso da avaliação a qual foi aplicada. Na concepção dos alunos, eu deveria estar com raiva da falta de participação de

alguns deles durante as aulas e, por essa razão, eu dificultei as questões. Foi através do diálogo que pude provar que esse fato não ocorreu. Pelo diálogo, os homens se encontram e criam caminhos para ganhar significados enquanto homens, nesse encontro os homens se tornam solidários no refletir e no agir dos sujeitos e no mundo a ser transformado. Sigo nessa esteira, engajada nos pensamentos freireanos, que pelo diálogo consegui fazer os alunos refletirem sobre as próprias argumentações, conseqüentemente, eles puderam enxergar como a avaliação não teve intenções de punição.

Em relação ao entendimento dos enunciados da avaliação, percebo que talvez os alunos pudessem ter consultado o material com que trabalhamos em sala de aula sobre as características de produção e organização textual dos gêneros. Isto não iria descaracterizar a avaliação, uma vez que foram cinco tipos diferentes de provas e textos e nenhum que constava na sequência preparada. A meu ver, os alunos estão condicionados a realizar provas que não demandam raciocínio, mas sim memorização. Uma outra possibilidade é que os alunos talvez possam estar precisando de orientações sobre como estudar. Nessa avaliação, o aluno que frequentou as aulas e interagiu conseguiu uma pontuação adequada. Já aqueles que têm um maior domínio linguístico da língua inglesa mostraram uma maior pontuação na compreensão dos textos, mas em relação às questões sobre os gêneros, as respostas foram bem aquém daqueles que não dominam a língua.

Foi a primeira vez que coloquei em uma prova uma autoavaliação e acredito que tenho que colocar mais essa questão para conversar com eles a respeito de como eles estudam e qual o propósito desse estudo. Já deveria ter tido este procedimento há muito tempo. Pelo que pude entender das respostas, a maioria admite que deveria ter se dedicado mais e muitos deles não entenderam o enunciado: “Qual é o seu papel em relação ao ensino-aprendizagem neste bimestre?” Por essa razão obtive respostas que não tinham nenhuma relação com a questão. Elucidei que não avaliaria essa questão dentro da prova, mas seria uma informação para que eu pudesse entender o processo que eles estavam vivenciando em relação ao aprendizado da língua inglesa. Alguns alunos entenderam essa questão em relação ao meu papel, por exemplo, a professora ensinou isto ou aquilo, porém não houve alguma consideração significativa em relação ao papel deles. Outros atribuíram importância à sequência didática para o ensino da língua inglesa e, em alguns casos, avaliaram a prova em si, e não com relação ao papel deles no bimestre. Isso demonstra que os alunos não têm o hábito de refletir a respeito de suas próprias participações, portanto, eu preciso incentivá-los não somente no momento de uma avaliação, mas durante as aulas. Isso pode ser feito através de questionários para que eu possa colher as representações deles em determinadas ações instrucionais,

materiais didáticos, para que possam constituir *locus* de discussões e também intervenções educacionais visando aos processos de construção de conhecimento de instrumentalização do futuro professor.

4.4 Análise do diário 10

O objetivo dessa aula é suscitar o espírito crítico através da música do grupo “Black Eyed Peas” “Where is the Love?”, sugerida pela mestrandia Amanda Maria Bicudo de Souza Almeida, durante o seminário de Reflexão Crítica do Mestrado em Linguística Aplicada, em agosto de 2008. O conteúdo linguístico a ser contemplado é o *If Clauses* previsto na ementa do curso. Mesmo com as duas turmas reunidas, um total de 100 alunos, em um auditório sem microfone, houve interação aluno-aluno e aluno-professor.

Percebe-se, pelo excerto (57), que procurei fazer uma analogia com as músicas de protesto dos anos 70 nacionais para que os alunos entendessem os objetivos do grupo em relação a protestar sobre os problemas locais e do mundo. Ademais, é possível constatar que procurei fazer uma aproximação cultural da língua alvo, tendo como ponto de aproximação o léxico trabalhado em aula. No segmento da aula, o levantamento do vocabulário e a discussão sobre o tema conduziram os alunos a uma reflexão muito além do esperado.

(57)

“Have you ever listened to a protest song in Portuguese?” Alguns alunos responderam “Yes” e mencionaram **Chico Buarque e eu perguntei para a sala de eles já tinham ouvido a música Cálice**, cantei um pedaço e falei sobre esta música em relação à ditadura dos anos 70. **Alguns alunos pediram para que eu escrevesse na lousa o nome da música e pedi para procurarem na Internet.**

Ao questionar sobre os problemas do mundo, como mostra o excerto (58) abaixo, vários alunos se manifestaram e o vocabulário era elencado na lousa. Percebe-se que os comentários de determinados alunos puderam ser ouvidos pelos demais. Criou-se um plenário democrático e os alunos que não conseguiam ouvir pediram para que os demais levantassem para ouvir.

(58)

[...] e assim chegamos a **poverty, racism abri discussão para os tipos de racism** e chegamos a *sking color, political, religous, e diseases, sexual*, inclusive uma aluna mencionou *Bullying* e a outra respondeu que havia lido sobre *Bullying* na *Revista Nova Escola*. Continuei questionando: “Anything else?”

“Is there any Hip Hop group in Brazil?”, indaguei. Uma aluna mencionou *Gabriel O Pensador*, e então questionei: **“Do you know anything about Hip Hop Movement?”** Um aluno respondeu que só sabia o tipo de música, mas **não sabia nada sobre o grupo**, então

mencionei o que eu **havia pesquisado sobre este movimento**. Expliquei em Inglês o que era Hip Hop Movement.

De acordo com o excerto (59), ancorada pelos teóricos Clough e Holden (2002), a respeito da educação para cidadania, possibilitei oportunidades para o desenvolvimento de valores baseados na justiça social e princípios de direitos humanos ao abordar e questionar os alunos sobre grupos sociais que preconizam, justamente, o contrário desses direitos humanos, como o caso mencionado na letra da música “The Bloods, The Crips and KKK”. Ademais, ao permitir ao aluno que explicasse quais os propósitos desses grupos, tentei propiciar uma interação social aluno-aluno incentivando sua participação como agente participativo no processo ensino-aprendizagem.

(59)

Trabalhamos o vocabulário a partir dos problemas do mundo que apareciam na letra e desta maneira elenquei *terrorists* que eles mencionaram e aproveitei **para perguntar se eles sabiam ou conheciam alguma coisa sobre os grupos *The Bloods, The Crips and KKK* – um aluno disse que conhecia os grupos e eu pedi que explicasse para a sala. Ele levantou e explicou para a sala, que estava em silêncio prestando atenção no assunto.**

Pode-se observar que o léxico pode ser explorado ao mesmo tempo em que assuntos polêmicos foram discutidos, como pode ser demonstrado no excerto (60) a seguir.

(60)

Na sequência **questionei o significado de NIGGER** e eles falaram que poderia ser alguma coisa ligado com a palavra negro então falei que nigger era pejorativo, uma maneira grosseira de se dirigir a afro americanos de “negão”, por exemplo, e eu completei: “e **por causa de Hip Hop Movement NIGGER foi substituído por NIGGA** acrônimo para “**Never Ignorant Getting Goals Accomplished**” e expliquei o que significava e como era importante entender a mentalidade de um movimento para entender suas propostas.” Senti que eles se interessaram e se surpreenderam com o significado do acrônimo.

Para o ensino de uma língua contextualizada, trazendo o conhecimento de mundo dos participantes e agregando-se novos, a língua é vista como viva. Os participantes podem entender o contexto da língua alvo e entender os problemas que vão além da comunidade em que estão inseridos. Nessa visão, os conceitos de cidadania podem ser implantados gradativamente e os alunos podem se questionar dentro dessa sociedade também.

Conforme excerto (61), entendemos que a problematização deve ser inserida para os alunos pensarem e refletirem sobre a influência das suas ações ou de suas ideias dentro de uma estrutura gramatical, no caso de *if clauses*.

(61)

“Now I want you to think and write about three topics: Suppose you are a national leader and you have important problems to solve, do you understand me? Eles falaram que sim, e continuei pausadamente, “So in the item C hypothetically you are a national leader, ok? Then you will write about it.

c) **If you were** an important national leader, what would you do about these problems? Justify your answers:

c1) **Half the world is very rich and half is very poor.**

c2) **Pollution is putting the future of the planet at risk.**

c3) **Many people don't have a home or enough to eat.**

No excerto (62) a seguir, observa-se que eu trouxe para a sala de aula um exemplo de uma professora de língua estrangeira, colega de mestrado, que teve como objetivo motivar os alunos a participarem e se engajarem em uma proposta que tivesse significado para aquela faixa etária em um determinado contexto de escola pública, o que mostra que ações podem desmistificar conceitos e crenças arraigados de que a língua estrangeira é descontextualizada e sem propósitos. Tentei mostrar para os alunos em formação que há possibilidades de reverter a situação do ensino de língua inglesa em instituições públicas através de exemplos como o da professora Amanda, que também me motivou a introduzir e pesquisar sobre o movimento *Hip-Hop*.

(62)

Depois de levantada todas as questões, achei pertinente explicar **como um professor faz a diferença**. Expliquei que a professora Amanda, que planejou a sequência didática sobre a música que eles tinham ouvido e trabalhado, apresentou esse trabalho em um seminário de Formação do Professor sob a Perspectiva Crítica do curso de Mestrado que eu estava frequentando. Expliquei que **a professora leciona em uma escola pública do município e a proposta envolveu os alunos do 9º ano**. Expliquei todas as fases do projeto e como os alunos se motivaram com essa proposta. **Os alunos fizeram um levantamento dos problemas da escola e colocaram cartazes com um ponto de interrogação nas paredes e que embora fosse comum estragarem ou pixarem cartazes, nessa situação, isto não ocorreu**. Aliás, segundo a professora, suscitou o questionamento dos outros alunos de outras salas, sobre aquele ponto de interrogação. **A sala estava muito atenta a todos estes detalhes e admirados pela atitude, tanto dos alunos, como da professora Amanda. Uma aluna interrompeu e disse que na nossa faculdade estava necessitando de professores que pensassem de forma crítica**.

Percebe-se a responsividade da aluna no que se refere à falta desse profissional dentro da esfera acadêmica. Levar exemplos concretos de vivência escolar que fazem a diferença, acredito que possibilite a instrumentalização do professor baseado no currículo paralelo, do exemplo das possibilidades de atuação do professor comprometido com o desenvolvimento do aluno, em escolas públicas inclusive.

4.4.1 Confrontando e reconstruindo minhas ações

Para que a discussão acerca da cidadania na sala de aula seja implementada, é necessário, segundo afirma Giroux (1997), que o professor utilize formas de pedagogia que tratem os educandos como agentes críticos: que problematizem o conhecimento; que utilizem o diálogo crítico e afirmativo, e que argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Tal postura inclui desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, principalmente quando relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Para isso o professor precisa desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. Deve estar consciente de que pode promover mudanças, como já dizia Freire (1970). A educação não pode ser o depósito de conteúdos, ela deve promover a problematização dos homens em suas relações com o mundo, pois a educação é transformadora da realidade. É a partir dela que os homens, sócio-historicamente constituídos, criam história e, conseqüentemente, criam a sua própria história.

Como essa aula foi além do que eu havia planejado, pelo interesse e interação dos alunos, não mudaria o meu fazer pedagógico. Acredito que as trocas com outros profissionais de língua inglesa foram extremamente oportunas e prazerosas. A professora Amanda e outros colegas do Mestrado trouxeram experiências brilhantes, não somente na língua inglesa e, nessa interação, acredito que todos saímos um pouco mais motivados. Creio que o trabalho solitário, ou somente com um profissional dentro do ambiente de trabalho, é muito pouco, perante as experiências com outros professores e coordenadores.

4.5 Conclusão do capítulo

Apresento a conclusão desse capítulo, baseada na análise dos dados e, procuro, portanto, responder a seguinte pergunta – segundo objetivo específico dessa pesquisa:

2 – Como as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno?

Como foi proposto no início desse capítulo, analisei minhas ações verbalizadas nos diários com base em três formas de ação da reflexão crítica propostas por Smith (1992): ação de informar, confrontar e reconstruir. Foram considerados os questionamentos para essas ações, as perguntas norteadoras propostas por Liberali (2008), bem como o conceito de que cidadania está atrelada a questões éticas peculiares ao nosso contexto sócio-histórico, isso embasado em Freire (1970, 1996), Clough e Holden (2002), Brookfield (1995), e Giroux (1997).

Ao interpretar minhas ações pedagógicas registradas nos 4 diários analisados neste capítulo, pude refletir teoricamente sobre minhas ações e, em alguns casos, reconstruir minha prática. Vale ressaltar que pela ação de confrontar, segundo Smyth (1992), os educadores passam a perceber as dimensões sociais e institucionais além das paredes da sala de aula e da escola. Isso significa um questionamento profundo dos valores que estão nas ações pedagógicas. É nesse sentido que o professor, em busca da educação com vistas à cidadania, tem seu embasamento teórico. Freire (2001, p. 74), argumentando sobre a prática docente e a cidadania, elucida que “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”.

Nesta direção não há distinção entre prática docente e cidadania. É prática docente com cidadania no respeito ao educando, recriando significados por meio do conteúdo programático que está em debate. A cidadania será exercida a partir do momento em que o professor opta por conteúdos e pela apropriação desse conhecimento adequando a realidade vivida pelo seu educando. A cidadania será exercida quando, na realidade, acontece o debate reflexivo.

A contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania dos alunos ocorreu por meio da discussão de questões sociais e políticas que envolvem a sala de aula e a sociedade como um todo. Nessas discussões os alunos tiveram a oportunidade de argumentar, comparar e avaliar seus posicionamentos em relação aos dos demais participantes do contexto.

As afirmações de Giroux (1997) e Freire (1970) me levam a refletir na necessidade de se levar a questão social para a sala de aula, apenas assim faremos com que os alunos consigam pensar no social e, conseqüentemente, possam responsabilizar-se pela formação do cidadão crítico.

As regras e modelos de pensamento crítico são variados de acordo com o contexto. Professores críticos teriam a oportunidade de combinar tais características e de forma autoconfiante responder a críticas e desagradados, bem como estar abertos às mudanças. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que haja um repertório pedagógico, modelos e habilidades interpessoais, pois ensinar criticamente não é somente uma questão de como nós ensinamos, mas o quê e o porquê ensinamos a partir de um ensinamento dialógico, colaborativo e de construção coletiva do conhecimento.

A proposta de ensino crítico-reflexivo que embasa as ações dos professores que procuram dar vozes aos alunos dentro de um contexto em que eles vivenciam historicamente,

remetendo-os à reflexão fora do âmbito escolar e dentro dele, podem ser vistas nas análises dos diários. Concluo que dentro dessa perspectiva, o embasamento pedagógico da minha prática tem a cidadania atrelada aos meus propósitos. Para que o futuro profissional da educação em língua inglesa possa refletir criticamente sobre a sua futura vida profissional, a sua comunidade e outros contextos, há que ser orientado por professores que tenham essa ideologia na sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro de formação contínua é possível detectar as mudanças sob diferentes óticas, entre elas, pela tomada de consciência. Conscientizar-se sobre aquilo que se faz não acontece casualmente. A existência de algo que provoque o desequilíbrio ou que suscite questionamento pode ser o desencadeador para a tomada de consciência. Na prática de sala de aula, a tomada de consciência pode revelar certas atitudes passíveis de defesa, em relação ao que se pensa ou gostaria de ser. Conscientizar-se dos porquês de uma determinada ação pode abrir caminhos a possíveis mudanças.

Esse trabalho de pesquisa tem sido uma experiência única na minha vida profissional e também na minha vida pessoal. Distanciar-me da minha prática e analisá-la despertou vários questionamentos, os quais ora me surpreendia, ora me desapontava. Esses questionamentos e constatações *a posteriori*, permitiram a avaliação dos meus pontos fortes e fracos como professora e como ser humano. Creio que um desses aspectos negativos, que pude perceber durante meu processo de reflexão crítica, foi a percepção de que em situações em que pensava estar colaborando para a emancipação do aluno em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem e à sua própria instrumentalização como futuro professor, fazia o inverso: respondia prontamente a todos os questionamentos, não dando espaços para meu aluno pensar e refletir. Esse procedimento por parte do professor não leva o aluno à reflexão, mas sim a uma acomodação. Essa constatação evidenciou a falta de uma autoreflexão até aquele momento. Acredito que para as pessoas ao meu redor, com as quais convivo diariamente, tenho procedido da mesma maneira - não espero que elas reflitam e me adiantem em ações ou respostas.

As pessoas não refletem quando não são questionadas dos porquês de suas ações e, conseqüentemente, não crescem. Assim, creio que o processo reflexivo pelo qual passei durante o desenvolvimento dessa pesquisa, deixou clara a necessidade contínua da reflexão pedagógica do professor, pois aquele que não reflete não tem consciência do seu fazer pedagógico.

Ao longo do tempo, embora tenhamos a errônea ideia de que nossas certezas ficam fossilizadas, após uma autoanálise, percebemos que já não somos os mesmos e, uma vez que modificações ocorrem – e precisam ocorrer – nossas ações são questionadas constantemente.

A escritura dos diários, ao término das aulas, propiciou um primeiro momento de reflexão, ou seja, a reflexão-na-ação, e posso afirmar que na aula que sucederia a aula

descrita, meu fazer pedagógico apresentava pequenas mudanças. Essa afirmação se deve ao fato de eu repetir a mesma aula 4 vezes no mesmo curso de Letras. Mais tarde, quando analisei minhas ações, procedi a uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma realizei um distanciamento que me permitiu revisitar minha prática e interpretá-la.

Embora muitas ações da minha prática estivessem em consonância com as teorias de aprendizagem, eu as desconhecia. Algumas ações têm suas origens na maneira pela qual eu apreendi a língua, outras foram pelo bom senso, mas o embasamento teórico era uma lacuna que necessitava ser preenchida. Por um lado, descobri a reprodução de práticas de meus professores, aos quais admiro; por outro lado, constatei a reprodução de algumas atitudes daqueles que eu repudiava na época. Os professores deixam marcas boas ou ruins pelo seu agir pedagógico. Talvez, por esse motivo, tenho preocupação em refletir sobre minhas ações ao lecionar em um curso de Letras. Os alunos carregam vozes de seus mestres e essas vozes fazem parte do profissional que virão a ser.

A priori essa foi a minha principal preocupação e inquietação. Essa preocupação já não faz parte da minha vivência acadêmica, porém outras tomaram lugar. O Mestrado em Linguística Aplicada me mostrou que se as minhas inquietações já existiam e outras agora se fazem presentes, é porque a educação consiste em um processo e não apenas em resultado.

Apreendi que, por meio da prática reflexiva, nós podemos dominar a complexidade e a imprevisibilidade com que nós nos deparamos não só na sala de aula, mas também em nossa vida particular e na sociedade como um todo, isso em vários âmbitos. Deveria ser uma prática defendida e cobrada em todos os cursos de graduação.

Também acredito que a teoria e a prática não possam ser dicotomizadas. Isso porque o professor que tem a prática de sala de aula em vários contextos e em épocas diferentes pode ter sua competência comprovada pela prática; no entanto, podem não ter domínio e não conseguir explicar determinadas ações instrucionais. Já o professor que tem o domínio predominantemente teórico pode correr o risco de ficar imobilizado perante a imprevisibilidade que apresenta uma sala de aula, também devido aos diferentes contextos e faixas etárias heterogêneas.

Tenho frisado as questões práticas e tenho insistido com os futuros professores na necessidade de se levar em conta o conhecimento que os seus futuros alunos trarão para a sala de aula; da mesma maneira como levo em consideração o conhecimento deles e que, também, devem trabalhar com questões significativas para a vida dos alunos. Penso valorizar suficientemente as questões sociais e políticas, tanto as do âmbito acadêmico como as que existem no convívio em sociedade, trazendo-as para discussões em sala de aula. A atividade

proposta de seminário de aula de língua inglesa, por exemplo, demonstrou ser propícia como forma de abertura para *locus* reflexivo e negociações. Essas atividades, acredito, podem e devem ser feitas com alunos em pré-serviço para que ao se depararem com uma sala de aula, heterogênea, não se sintam tão despreparados e inseguros. Essa reflexão é muito importante quando pensamos em formação crítica de cidadãos que serão continuamente preparados desde a pré-escola até a universidade.

O objetivo geral desse estudo foi refletir criticamente sobre como realizo o trabalho de formação de futuros professores de inglês no que se refere às minhas ações pedagógicas que podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa bem como o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania desses alunos. Também foi objetivo desse estudo analisar o processo de mudança na reconstrução da minha prática. Especificamente, a pesquisa partiu das seguintes perguntas:

1 – Que ações desenvolvidas em sala de aula por mim, professora pesquisadora, podem ter colaborado para instrumentalizar a prática do futuro professor de língua inglesa?

2 – Como as ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula podem ter colaborado para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania do aluno?

3 – Que modificações ocorreram na minha atuação como professora a partir do processo de reflexão crítica propiciado por esta pesquisa?

Devo acrescentar que nunca havia feito uma autoavaliação na minha trajetória como professora de língua inglesa e creio que a procura por teorias que embasassem o meu trabalho era uma lacuna que me inquietava e certamente tornou-se muito mais presente quando iniciei o meu trabalho com formação de professores no curso de Letras.

As perguntas de pesquisa que nortearam esse trabalho e que conduziram ao processo de reflexão crítica do meu agir pedagógico na formação de professores de língua inglesa interrelacionam e se referem aos propósitos: a) da Instituição na qual estou inserida; b) aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (1998); c) a formação e a construção da competência profissional dos alunos em formação; e d) do meu próprio processo de reflexão crítica.

Os objetivos apontados para o curso de Letras, segundo o projeto Pedagógico da Instituição na qual desenvolvo o meu trabalho de professora formadora de língua inglesa e respectivas literaturas, são amparados pelo documento oficial da Câmara de Ensino Superior: Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e 1363/2001, ou seja, formar profissionais

interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito; e que devem ser capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem e compreender sua formação profissional como processo contínuo e autônomo.

Uma das minhas preocupações ao desenhar o curso, foi fazê-lo de maneira que ele fosse ao encontro dos conceitos discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (1998) que tem como fundamentos dois princípios básicos: a visão sociointeracional de linguagem e a teoria sociointeracional de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com Gênero Textual no ensino da língua inglesa não só tem a finalidade de ensinar a língua, mas também instrumentalizar a prática do futuro professor.

A base de concepção de linguagem em minhas aulas subjaz numa linguagem que é usada com alguém por algum motivo, levando em consideração o produtor, o receptor, seus respectivos papéis sociais, a relação entre eles, a imagem que um possui do outro, o local em que a interação acontece e seu momento histórico. Assim, ensinar o futuro professor embasado na teoria e explicar esse embasamento ao aluno é interagir teoria e prática. Aprender, a partir desse conceito, significa interagir com diferentes interlocutores que, compartilhando diferentes conhecimentos cotidianos e científicos, transforma-os mutuamente e um novo conhecimento é construído em conjunto pelo grupo. Assim entendo a instrumentalização do futuro professor de língua inglesa. Concluo, portanto, que ensinar a língua inglesa e também instrumentalizar o futuro professor de língua inglesa é, em outras palavras, não dissociar a teoria da prática.

O caminho percorrido para a reflexão crítica se iniciou na escritura dos diários. Ao escrever sobre todos os fatos que ocorreram durante as aulas, as ações instrucionais e a responsividade dos alunos, eu pude observar e analisar aspectos que não conseguia visualizar na rotina diária das aulas. Na medida em que lia sobre as teorias de linguagem e os pressupostos teóricos da reflexão crítica, muitas dúvidas e incertezas apareciam e pude analisar os meus pontos fracos e fortes. Ao longo da pesquisa, pude adquirir segurança no meu fazer pedagógico, embora perceba que ainda há muito que mudar.

Finalizo este trabalho com muitas reflexões acerca desses quase dois anos de pesquisa e respectivos resultados. Reflito sobre a importância desse trabalho para a minha prática pedagógica e aponto possibilidades de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANCO, A. S. C. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras*. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BROOKFIELD, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
- CASTRO, S. T. R. *A Linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês*. 1999. 245f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. Formação da Competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 293-306.
- _____. O professor de línguas em (trans)formação: escolhas de linguagem na construção colaborativa do conhecimento Estudos Linguísticos XXXIII, p. 28-37, 2004.
- _____. A linguagem na formação do educador. In: _____. (Org.). *Formação do Profissional Docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.
- CELANI, M. A. A. Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras. In: _____. (Org.). ENSINO DE LINGUAS. Cadernos PUC. São Paulo: EDUC.1984a.
- _____. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. In: *Educação para crescer*. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação, 1995. p. 23-29.
- _____. *Professores Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*, Ano XXIV nº 222, p. 40-44, maio 2009.

CESTARO, S. A. M. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em 30.05.2009.

CLOUGH, N.; HOLDEN, C. *Education for citizenship: ideas into action*. London: RoutledgeFarmer, 2002.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. Atualidades Pedagógica, v. 2, Tradução: Haydée de Camargo Campos, 1959.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002.

GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HABERNAS, J. *Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político, mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003, p. 7-12.

LIBERALI, F. C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The ESPECIALIST*, v. 17:1, 1996.

_____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. 179f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Caderno de reflexões. Faculdades de Letras da URFJ. 2000a.

_____. Argumentative Processes in Critical Reflexion. *The ESPECIALIST*, v. 21:69-85, São Paulo: EDUC, 2000.

_____. Getting ready to conduct a reflexive session. *The ESPECIALIST*, v. 25, número especial, 2004b. p. 23-84.

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

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M.C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. *Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLA*. Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Letras/UFRJ. Diretoria Adjunta de Cultura e Extensão. Setor Cultural, 2000.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MACHADO, A. R. *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-53.

MACHADO, H. A. *Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionada de inglês: um estudo de caso*. 2007.142f Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília 2007.

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

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conceitos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, C. e outros. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras, 2003, p. 28-57.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda E.P.U., 1999.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo. Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363. (Advanced Research English Series)

PAULA, M. N. *Formação de Professores na Universidade: um espaço em construção*. 2001. 123f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança*. Revista Brasileira de Educação, no 12:5-21. Tradução de Denise Bárbara Catani. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. SP.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?*. 1998.199 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Características linguísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 189-202.

_____. O coordenador Pedagógico em tempos pósmodernos. *The ESPecialist*, v. 25, número especial. Editora da PUC – SP. 2004b.

_____. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 209 - 234.

SCHÖN, D. *A Educating the Reflective Practioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987. p. 3-40.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*. v. 29, nº 2, 1992.

SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1993.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S (ed). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 2000. p. 435-454.

STAUB, A. L. P. Teorias de aprendizagem. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_08_04_tex.htm> acesso em: 29/05/2009

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. In: *Curriculum Inquiry* 6. p. 22-28.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1994.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005. Tradução: Jefferson Luiz Camargo.

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge Teacher Training and Development: Cambridge University Press., 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN. R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. *Critical pedagogy and teacher education*. *Journal of Education*, v. 169, n. 3, 1993.

_____. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1981/1982.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. p. 90-101.

ANEXOS

ANEXO 1

Diário número 01

Diário de aula: Dia 04 de agosto de 2008-

Número de alunos: 55

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre

Objetivo: Apresentação dos objetivos do semestre - orientações metodológicas, avaliação e procedimentos institucionais.

Hoje é o primeiro dia de aula do 4º semestre da turma que iniciou o curso em 2007. A Instituição orienta para que todas as informações sobre o semestre sejam dadas no primeiro dia. Desta forma, a aula é preparada para dar uma compreensão geral para os alunos em relação à Ementa do curso, conteúdo programático, os procedimentos metodológicos, o sistema de avaliação e as bibliografias, tanto básica como complementar. A disciplina língua Inglesa que eu leciono é compartilhada com outra professora, que leciona Expressão Oral em Língua Inglesa, por isso nós conversamos primeiro e procedemos a essa aula de apresentação dos procedimentos juntas para evitar repetição.

A carga horária das duas disciplinas é de 40 horas/aula por semestre e nós (eu e a outra professora) dividimos a turma no mesmo dia. Nós mesmas fazemos a divisão de cada turma, contamos o número total de alunos e por ordem alfabética e fazemos a subdivisão, por exemplo, de A até J grupo A1 de L até Y A2. Em outras palavras, nós já avisamos os alunos no primeiro dia de aula onde irão assistir às aulas: nas duas primeiras aulas o grupo A1 de A até J permanece na sala de aula comigo, e, de L até Y vai direto para o laboratório de informática com a outra professora.

Como estamos no quarto coordenador, nós mesmas já resolvemos esta divisão e comunicamos ao apoio docente e a coordenação como ficará esta divisão, pois dependerá do funcionamento efetivo durante o semestre, a saber: listas de presença, atas de provas, lançamento de notas na *Web site* que tem serial para cada ata, portanto como já haviam ocorrido muitos problemas com esta subdivisão, nós a fazemos e os alunos já tomam ciência e resolve-se o dilema.

Nós temos trabalhado desde o início do curso de Letras essas disciplinas discutindo juntas, analisando, trocando saberes, checando resultados, replanejando, enfim um trabalho colaborativo. Quando iniciamos esta aula de apresentação, nós levamos os livros que a instituição recomenda e os demais que servirão de apoio para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas. Neste sentido, para as capacidades do desenvolvimento da Língua o livro recomendado é o *Raymond Murphy* para as estruturas da língua, os materiais de áudio e vídeo que nós recomendamos e os materiais que usaremos e que nós mesmas preparamos que são os gêneros Textuais. Nós disponibilizamos as transparências de exposição do Plano de Ensino-aprendizagem constando dos itens da Ementa na sala virtual, que é o local de comunicação do aluno no que diz respeito a trabalhos a serem feitos, material preparado pelos professores, datas de provas etc.. Também para aqueles alunos que não puderam vir no primeiro dia de aula, para que tomem ciência da “agenda” do semestre.

O semestre que antecedeu a esse foi permeado por muitos desencontros administrativos, funcionais e emocionais. Houve uma troca de coordenador no início do ano e

esse permaneceu somente por seis meses na função, conseqüentemente houve substituição de alguns docentes e finalmente outra substituição de coordenador.

Foi um semestre atípico e os alunos ficaram muito desgastados por conta deste quadro, bem como os professores. Para completar toda essas mudanças, a professora de Expressão Oral, que eu divido as aulas, estava em licença maternidade e eu convidei uma professora de Inglês que estudou comigo na faculdade em 2004 para substituí-la. A professora é uma jovem de 25 anos com muita garra e responsabilidade e ela iria continuar até o mês de outubro quando a professora da disciplina retornaria da licença. Como tudo era novo para a professora substituta, ela pediu para que ela falasse menos durante a exposição do Plano de Ensino, assim nós combinamos o que faríamos e demos início à aula que chamamos “Aula de Apresentação de Procedimentos”.

A preparação dessa exposição foi feita com transparência e retroprojeto. Colocamos todos os alunos na mesma sala, e neste meio tempo fomos-nos cumprimentando, conversando, uma interação que nós temos desde o início das aulas, que foi no primeiro semestre de 2007. Essa turma contava com 110 alunos, já no 2º semestre este número reduziu para 98, no terceiro 90 alunos e no quarto começamos com 80.

O aluno MA20 perguntou: “E o Mestrado, tem estudado muito?” e os outros ao redor esperando a resposta, o aluno AN11 chegou alguns minutos atrasados e me abraçou dizendo que estava com saudade, não da matéria, mas da professora. Chamei a professora para um entrosamento maior, pois ela havia lecionado e aplicado as provas no término do 3º semestre, então na realidade os alunos tinham estado com ela apenas um mês e foi bem acolhida por eles. Passados esses momentos pedi para que sentassem para darmos início a nossa aula de apresentação.

Então iniciei a aula: “Welcome back to our English classes and it’s a real pleasure to see you again!” Os alunos reagiram com “Thank you”, “Yes” e outro falou: “Só entendi o “Welcome” o “English” e o pleasure” no que respondi: “Deu para entender o contexto?”

O aluno respondeu: “ Bem vindo – Inglês – prazer” e o aluno do outro lado da sala traduziu e o aluno respondeu: “Thank you”. A outra professora também cumprimentou os alunos: “Welcome folks, I hope you have enjoyed your vacation, nice to see you again”. Os alunos sorriram, alguns responderam: “Thank you”, outros “obrigado”.

Coloquei a transparência e o primeiro item é carga horária e expliquei que as normas continuariam ainda no quarto semestre com a divisão com Expressão Oral em Língua Inglesa e já aproveitei e trouxe dividida a listagem para a aula subsequente.

Li para os alunos a Ementa do semestre a cursar: Desenvolvimento das habilidade de produção e compreensão oral: Condicionais e verbos anômalos (*Modals: might, could and may*). Expliquei que os conteúdos dos verbos anômalos e *if clauses* que seriam estudados naquele semestre faríamos uso sim do livro texto, mas introduziríamos esse conteúdo por meio de Gênero Textual como já estávamos fazendo desde o primeiro semestre. Expliquei que as atividades em sala de aula seriam cobradas todas as aulas e valeriam no total 3,0 pontos e que a prova já com a data marcada totalizaria 7,0 pontos.

Durante a exposição da bibliografia retomei a necessidade de rever conteúdos gramaticais que já foram ministrados e que a dedicação aos estudos fora do horário da aula era extremamente importante, tratando-se de aquisição de uma segunda língua. Expliquei que os livros da biblioteca da faculdade possuem os materiais de áudio que também podem ser usados para que o *listening* melhorasse, daí a professora substituta pediu a palavra e reforçou que o bimestre passado eles se queixaram de não ter ido bem na avaliação e ela já havia recomendado a ida até a biblioteca. Os materiais que foram sugeridos por ela fazem parte do *American Headway 1, 2 e 3*, livro adotado pela instituição, e mais alguns outros que possuem CD com as atividades de *listening*. Esta orientação para dirigir os estudos das turmas é reforçada de maneira contínua.

Isto posto, achei necessário fazer um *feedback* em relação ao seminário de aula de língua inglesa, que englobou as duas disciplinas e que foram apresentados nas duas últimas semanas de aula que antecederam a prova oficial do 3º semestre. Perguntei a sala me dirigindo a todos:

“Gostaria que vocês me dissessem como foi a experiência da apresentação do seminário de aula de língua inglesa em grupo e gostaria que vocês levantassem a mão para que eu pudesse responder às perguntas ou manifestações a favor ou contra para embasarmos nossas argumentações, pois foi sempre assim que trabalhamos e é importante que eu saiba o que ficou de importante, ou, se não foi importante, por exemplo.”

A aluna JL33 levantou a mão e falou: “Eu achei muito difícil” e o aluno GE38 que estava ao lado concordou. Então eu perguntei: “Qual parte que foi difícil?” Ela respondeu: “Eu não sabia por onde começar, eu achava uma coisa e o HE30 achava outra e a DI25 achava que não era isso.”, então respondi: “Por isso chamamos trabalho em equipe, se não houvesse discussão seria anormal, até porque são várias mentalidades diferentes, históricos diferentes e concepções diferentes. Quando vocês forem lecionar, provavelmente vocês irão planejar aulas em equipe também, o que chamamos trabalho cooperativo. As oportunidades de discussão em grupo e parceria começam agora”.

A aluna CV21 falou: “O trabalho nosso não ficou bom porque muitos não fizeram a parte deles e deixaram para a última hora, da próxima vez quero fazer este seminário sozinha”. Eu respondi: “Para um professor que improvisou porque não planejou, ele corre o risco de ficar em dúvida, dispersar a atenção da turma, não consolidar seu objetivo porque não teve estratégia, então o objetivo, se é que teve algum, não será atingido. Na exposição do seminário era nítido quem havia preparado ou não, por esta razão a nota foi individual e na apresentação escrita a nota foi para o grupo todo. Isto havia sido explicado e colocado na sala virtual. O que nós combinamos é sempre conversado e discutido primeiro, não é?” A maioria respondeu que sim.

O aluno HE30 levantou a mão e falou: “Só aprendi o *Present Continuous* porque o meu grupo tinha que preparar...”, então respondi: “Ahhhhhhhh .. espera aí, então quando você quer, você aprende, e não é você que sempre me diz que nunca vai aprender Inglês??? Que odeia os gringos?” Eu reproduzi exatamente a fala do HE30 e até ele riu, bem como o resto da sala. Ele respondeu: “Sabe né teacher... eu sou guia turístico na minha cidade e quando os gringos chegam, eu tenho que falar, mas eles é que tinham que entender a minha língua, eles vieram no meu país...”. Eu respondi para ele, e ao mesmo tempo estava me dirigindo para a sala toda: “Mas se a língua inglesa que é a língua mais falada do mundo, justamente pela supremacia tecnológica, pelo poder econômico, nós que ainda não alcançamos esse estágio, temos que aprender essa língua se não quisermos ficar fora do mercado de trabalho. No seu caso, o turismo não é um meio de gerar empregos?” HE30: “É o salário de muita gente na cidade que eu moro...” e eu respondi: “Se é importante para você porque você reluta em dizer que nunca vai aprender? Capacidade você tem, assim como muitos alunos aqui... você sempre me diz que prefere a música brasileira, a língua portuguesa porque você é brasileiro, não é?” HE30: “É minha cultura...” e argumentei e questionei: “É a minha também, ou você acha que só porque eu leciono outra língua, eu ignoro e desprezo a minha cultura?” HE30: “Teacher, você já disse que não é assim, que nós vamos ser professores de português e inglês...” respondi: “Pois então, aprender a língua inglesa não vai fazer você deixar de lado seus valores, sua cultura, alíás você terá condições de entender outra cultura até para ser crítico com a sua...” e ele respondeu: “Mas eu gravei o *present continuous* por causa do seminário... sabe como é teacher, a nota... e sorriu e a sala também... e responsabilidade de dar uns fora na frente dos outros...” Eu respondi para a sala: “Se o HE30 gravou foi porque também a responsabilidade de ensinar na frente de uma sala e estar sendo observado fez com que ele procurasse dar o melhor de si, e é por aí mesmo... Quando eu venho dar aula até hoje eu checo

pronúncia, revejo alguns conceitos. e sempre vai ser assim este ofício de professor, atualizar-se, não se sentir o dono da verdade, porém há que se dominar o que leciona, o que vocês acham?”

As alunas AX02 e CI16 falaram ao mesmo tempo: AX02: “Eu acho que a experiência foi boa porque deu para ter uma noção do trabalho que o professor tem e a outra continuou e eu me coloquei no lugar do professor quando ele está explicando...” e a CI16:” e quando os alunos não estão nem aí para ele...”

Eu respondi: “Pois então, vocês se lembram que eu reclamei que muitos alunos não estavam comparecendo nos seminários, e que somente apareciam quando eles tinham que apresentar o deles? Vocês não fizeram o mesmo?” Esta pergunta foi feita para a sala, mas em específico para as alunas AX02 e CI16 “A finalidade do seminário era justamente esta: fazer com que vocês pensassem que quando vocês forem planejar uma aula, muitas questões tem que ser levadas em consideração: em primeiro lugar, para quem eu vou preparar esta aula? Qual a faixa etária, qual é o contexto social? Qual é o objetivo da minha aula? Isto é importante, é relevante para consolidar meu objetivo? Pensando nisso, a minha pergunta é: se eu improvisar e não levar em consideração o contexto sócio-histórico em que o aluno está inserido, que tipo de conhecimento será construído? Qual a consideração que eu tenho para com o meu aluno?”

O aluno CL17 levantou a mão e falou: “Mas tem muitos professores que não fazem como você faz, a gente sabe que ele não planejou nada...” Eu respondi: “Para esta questão eu só tenho uma resposta: diálogo, conversem com o professor da disciplina, mas sem aquelas alterações de vozes, algazarra, ofensas, tumulto..., entende o que eu quero dizer? Vou repetir até que vocês entendam que é direito em uma democracia, nosso sistema de governo, que os cidadãos reivindiquem seus direitos , mas como vocês os reivindicam que é a questão. Vocês serão futuros professores e não dá para fazer “barraco” cada vez que vocês têm problemas como o professor, ou que tenham que reivindicar alguma coisa...Vocês se lembram o dia que eu cheguei à coordenação e estava acontecendo um tumulto de parar o corredor?”

A aluna AC07 levantou a mão e falou: “Mas não são todos os professores que dão abertura como você dá, entendeu? e outro aluno CL17 replicou: “Às vezes a gente fala com o professor na boa e o professor leva para o pessoal.” Eu respondi: “Vocês estão falando vários assuntos ao mesmo tempo e não vamos chegar a lugar nenhum, então por partes: em primeiro lugar nós estamos falando de falta de diálogo e nenhuma atitude, então vou colocar umas reflexões para que vocês pensem sobre elas: quando houver alguns problemas de entendimento de conteúdo, perguntem, peçam exemplos interajam com o professor, pensem se vocês estão fazendo a parte de vocês, porque o professor tem que norteá-los, mas vocês precisam construir conhecimento fazendo trocas. Se vocês querem as respostas prontas sem questionar, interagir, e sem construir paulatinamente uma linha de raciocínio vocês estão errando, porque aí o professor não está trabalhando a interação e sim dando uma resposta imediata que você precisa, porque tem que entregar o trabalho para nota. Pois bem, quando vocês estiverem trabalhando estes conceitos vão fazer falta e se você não fez sua parte e reivindicou respostas prontas só para conseguir nota, como você vai desempenhar sua função? Uma das premissas neste contexto é: O que você está fazendo com o conteúdo que está sendo trabalhado??? Criticar somente e não agir não vai adiantar...”

O aluno MA20 perguntou: “Então, como a senhora pode nos ajudar?” Eu respondi: “Sugiro que um representante juntamente com o professor ou a professora em questão, que eu prefiro não saber, façam uma reunião com a coordenação..., o que vocês acham, não parece menos hostil?” Os alunos concordaram. Então continuei a aula mencionando os livros e os conteúdos que abordaríamos.

Mostrei na transparência o livro e expliquei que embora tenhamos o livro, eu e a outra professora, havíamos preparado um Gênero Textual *Carta de Aconselhamento* baseado na

proposta de Vera Cristóvão da Universidade de Estadual de Londrina. Questionei durante a exposição: “Porque nós decidimos por abordar os Gêneros Textuais? Alguém pode me responder?”

A aluna AR12 contestou: “Professora eu não acredito que Gêneros Textuais ensinem ninguém a falar corretamente a língua inglesa” e eu perguntei: “Você conhece os Gêneros Textuais?” e ela respondeu: “Eu não gosto de Gêneros e acho que ninguém aprende com isso.” Eu perguntei: “AR12 quantas aulas você assistiu durante o ano passado sobre Gêneros Textuais?” AR12 respondeu: “Duas aulas sendo que uma foi para fazer a prova”. Então me dirigi à sala toda e perguntei: “Quem se lembra do primeiro Gênero Textual que nós trabalhamos em sala?” CI16 respondeu: *Penpal friend*, e na sequência perguntei: “e o segundo?” CR22 respondeu: “Biografia”, e para fechar eu perguntei para poder mostrar meu ponto de vista para a aluna AR12, olhando para ela, questionei: “Nestas aulas você estava aqui?” Ela respondeu que não, porque sempre aprendeu em escola de idiomas e pretende ser professora de escola de idiomas, e enfatizou: “Não vou dar aulas em escolas públicas e não me interessa por Gêneros, acho enrolação” Eu respondi: “Você tem o direito de pensar como quiser, porém para falar de um assunto que você desconhece, você não vai conseguir argumentar, concorda?” E ela respondeu: “Eu já dei minha opinião professora, eu não gosto disso.” Eu respondi: “Você procurou saber eu já rotulou que não gosta?” AR12 respondeu: “Eu acho que é uma aula que não ensina pronúncia nem diálogo, a pessoa não fica conversando no gênero.” Eu sugiro que você assista às próximas aulas para que você avalie melhor e depois conversaremos. O que você acha?” AR12: “Vou tentar...” Eu respondi: “Good, that is a start” e continuei: “Acreditamos que podemos introduzir a gramática por meio de Gêneros Textuais, em outras palavras, estes Gêneros constituem eventos comunicativos socialmente validados, circulam na nossa sociedade daí a importância deles, pelo menos o ensino da língua não vai ficar restrito a regras gramaticais. “É obvio que a gramática é trabalhada, as estruturas para o conhecimento da língua algo, a diferença é que o aluno familiariza com a língua viva, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente.” Daí perguntei: “Vocês estão entendendo ou preferem que coloque um outro exemplo?”

A aluna AE06 comentou: “O próprio termo Gênero Textual é complicado...” Eu perguntei: “Qual parte que é complicado?” AE06: “o próprio nome Gêneros Textuais...” Eu respondi: “Vamos por partes... lembram-se do *PenPal Friend*? Lembram-se que nos primeiros dias de aula nós começamos a fazer identificações sobre *name, age, professions, etc.*? Dentro deste gênero nós trabalhamos as estruturas do verbo *To Be* na oralidade, na escrita até a parte final da produção do Gênero Textual *PenPal Friend* para que vocês enviassem estas cartas para pessoas de outros países que falam a língua inglesa. Então trabalhar o verbo *To Be* não seria meramente colocá-lo na lousa e pedir que decorasse, mas sim fazendo vocês entenderem onde que pode ser usado. Não é somente a língua, mas sim o uso dela.” DI25: “Parece que está clareando mais agora”.

Eu falei em meu nome e da professora-substituta: “Nós chegamos a conclusão sobre a carta de aconselhamento porque a ementa prevê como vocês estão vendo, aponte para a transparência, que o conteúdo linguístico será: verbos anômalos, e *if clauses* então trabalharemos a língua partindo do Gênero Textual, is it ok?”

Eu continuei: “Trabalharemos textos partindo da apostila que está na sala virtual sobre *English for Specific Purpose*, ou seja, estratégias de leitura, cognatos, sufixos e prefixos, lembram-se??” Alguns alunos disseram que sim e outros disseram que iriam imprimir de novo.

Aproveitei a oportunidade: “Prestem atenção, aquela apostila é importante para que vocês entendam que não podemos traduzir palavra por palavra e que os marcadores textuais ajudam a compreensão do texto, o diálogo leitor e texto, estão lembrados? Pois então, é mais

um instrumento para emancipação de vocês no aprendizado da língua e como futuros professores para ensinar seus alunos as estratégias de leitura. Alguma dúvida até agora??? Alguém gostaria de colocar alguma coisa em pauta?” Como ninguém se manifestou continuei: “Em relação a avaliação: o procedimento da instituição é uma prova bimestral que poderá valer até 6,0 mais os trabalhos requeridos que valerão até 4,0 pontos. Os trabalhos que pedirei serão os que forem dados em sala de aula, então avaliação diária, os que faltarem por um motivo ou outro terão outras oportunidades para fazê-los, no entanto também estarei avaliando a participação de vocês em sala de aula. Isto não é surpresa porque já estamos trabalhando desta maneira desde o ano passado. Eu registro as atividades requeridas e mostro no final do bimestre o total que pedi e o quanto vocês fizeram.

Todos os exercícios são avaliativos, mas não significa que a nota vai diminuir porque você cometeu erros... entenderam? Did I make myself clear???” Responderam que sim e continuei: “A prova oficial valerá 8,0 e trabalhos até 2,0. Alguma proposta?”

Os alunos VA35 e FA27 pediram para que a prova bimestral valesse 7,0 e os exercícios 3,0. Perguntei para a sala e propus que levantassem a mão os que optassem pela primeira proposta e realmente a maioria optou pela proposta dos alunos. Como não influenciava muito esta variação optamos em comum acordo.

GY29 perguntou: “A prova vai ser de alternativas?” Eu respondi: “Não, preciso checar a construção de pensamento e produção escrita, portanto no semestre passado eu coloquei três dissertativas, agora a prova será totalmente dissertativa. Vai dar mais trabalho para eu corrigir, mas prefiro porque vocês já estão no quarto semestre e o curso só tem 6 semestres, então refleti a respeito e acho que é necessário avaliar a produção escrita.” Um aluno perguntou: “Mas como vou saber se estou bem, se tenho dificuldade...” Eu respondi: “Por isso que é necessário vir às aulas, pois a produção escrita será baseada nas atividades que faremos em sala de aula, daí a construção e reconstrução dos significados para que você produza e saiba o porquê errou e reconstruir a partir dessa interação.”

Eu perguntei: “Did I make myself clear?” Um outro aluno falou: “Parece que este Mestrado está mexendo muito com a sua cabeça...” Eu tive que rir e perguntei: “Por quê?” Ele respondeu que eu estava mais séria. Fiquei surpresa e falei: “Pois então, vou contar como foram as minhas férias! Querem saber?” Um coro só: “SIM”.

Contei que tinha ido a Estocolmo e tinha conhecido a capital da Suécia dentro de uma lancha e eles queriam saber todos os detalhes, mas já estava quase na hora de sairmos para o intervalo, fui breve e prometi que iria contar na próxima aula, embora alguns alunos tivessem ficado e eu perdi meu intervalo.

ANEXO 2

Diário número 02

Diário de aula: Dia 11 de agosto de 2008-

Número de alunos: 36

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre

Objetivo da aula: Apresentação do Gênero Textual Advice Letter

Material utilizado: Lousa e transparência do Gênero Textual Advice Letter

Baseado nos critérios para seleção de gêneros de Textos segundo Cristóvão (2001), eu e a professora que estava de licença, havíamos planejado uma sequência didática organizada em torno de um gênero *Textual Advice Letter*. É composta de atividades que englobem as

características que devem ser ensinadas a partir do que é conhecido desse gênero, de sua organização e características linguísticas.

Acreditamos que seria mais apropriado para se alcançar os objetivos estabelecidos, ou seja, os conteúdos *verbos modais e if clauses* como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino voltadas para a construção de um agente participativo.

Comecei a aula dando boas vindas: “Hello people, Welcome to our English classes, I hope you have had a wonderful vacation because you all look happy and relaxed!” Todos sorriram e pediram para que eu usasse a tecla SAP. Repeti a saudação e alguns alunos responderam “thank you” outros “thanks”.

Depois de nos cumprimentarmos, pedi para que eles fizessem o semi-círculo como fazíamos nos semestres anteriores. Convidei as duas alunas que ficam no fundo da sala, para que sentassem mais próximas e elas concordaram. Iniciei, mostrando a *Revista Nova Escola* de Agosto de 2008, sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, pois nós temos falado muito sobre este aspecto de ensino-aprendizagem de línguas. Acrescentei que seria uma boa oportunidade para que eles lessem a respeito de como o ensino de língua estrangeira vêm ocorrendo em nosso país. Expliquei: “Os Gêneros Textuais que tanto temos explorado, eu e a professora de Expressão Oral, estão bem explicados neste artigo, inclusive comentei que realmente veio a calhar, pois na aula anterior este tema tinha sido abordado e discutido”. Sendo assim, mencionei que já estavam disponibilizadas as cópias na copiadora da faculdade.

Posto isto, perguntei: “Are you happy today?” Eles não responderam, mas continuei: “Are you tired? Alguns responderam:” Tired” Eles sorriram e continuei, eles ficam muito apreensivos de falar Inglês na frente dos outros, já tentei questioná-los a respeito, mas eles ficam inseguros. Tenho tentado mudar este quadro.

Eu pedi para eles prestassem atenção na introdução da aula e expliquei o motivo. No semestre anterior foi pedido que eles fizessem um seminário de aula de Inglês de 12 minutos em grupos de até cinco alunos. Somente um grupo, depois de assistir várias apresentações e seguido de réplicas no final de cada grupo, conseguiu apresentar uma aula partindo de um Gênero Textual para depois explicar a gramática. Portanto, já havia pedido que eles refletissem sobre este assunto de extrema importância para o futuro profissional da educação. Conversei com a Coordenação sobre este assunto, pois achei que deveríamos trabalhar com Práticas Pedagógicas de maneira mais sistemática, e não obtive nenhuma resposta até o momento.

Reinicei questionando e respondendo a minha pergunta: “Ok people what are we going to see today?” *Advice Letter* e depois escrevi na lousa e virando para eles indaguei: “Have you ever seen the word Advice?” e como ninguém se manifestou fui perguntando um a um e o aluno AC20 respondeu em português que era conselho, e eu perguntei em inglês: “Can you explain it in English?” ele respondeu: “No just in Portuguese”. Respondi “Ok” e continuei questionando olhando para os alunos que estavam no semicírculo: “Where can we find Advice Letter in our society?” A aluna JV31 respondeu em Inglês: “In a magazine” e imediatamente eu questionei: “What magazine?” conduzi o questionamento: “Eu sempre vou perguntar onde você encontra este texto, vocês se lembram?” Alguns alunos responderam “Yes”.

Desta maneira continuei: “What kind of magazine?” Eles começaram a falar uns com os outros e a responder ao mesmo tempo. FA27 levantou a mão e respondeu três revistas entre elas *Ana Maria*, *Playboy*, *Tititi* e a aluna CV21 falou: *Nova*, *Casa e Jardim* e uma outra *Revista Claudia*. Após as manifestações, elogiei e perguntei: “Very Good. How about teenagers?” Os alunos conversaram com o colega ao lado ou com um terceiro e a aluna DD23 mencionou a revista *Atrevida* e a outra aluna CR20 interrompeu e mencionou a revista *Capricho*. Posto isto, levantei uma hipótese: “What if they were students from EJA?” Imediatamente JS34 perguntou: “O que é EJA?” Então respondi que era Educação para

Jovens e Adultos e vários alunos disseram que não tinham ouvido ainda e expliquei a faixa etária desses alunos, e mencionei o estudo da minha amiga do Mestrado.

Retomando as questões sobre ADVICE LETTER perguntei: “Ok, asking advice for women up to thirties what magazine?” As alunas AR12, AC07 e K05 responderam bem mais rápido porque esta é a faixa etária de várias alunas: *Ana Maria, Marie Claire, Claudia*. Neste mesmo ritmo questioneei a respeito do leitor masculino: “...and how about the same age for men? What magazine do they ask advice?”

Os alunos e as alunas estavam falando ao mesmo tempo e rindo um pouco disseram que a *Playboy* era a melhor ou *G Magazine*, então perguntei: “... and for teachers?” JV31 que estava ao meu lado respondeu *Nova Escola*, então parabenizei dizendo: “Excellent, that was a really clever answer” e continuei: “For this reason you have to think about a text for your students considering interest, age and if you are teaching at Ensino Fundamental e Médio you have to think about these topics. And in our case, today we have Advice Letter for teenagers, so you bring *Atrevida* into the classroom so they can see where the genre circulates in our society.” Did you understand what I said?”

Pelo menos 15 alunos não entenderam o que eu tinha dito, expliquei novamente até usando gestos para explicar contexto, idade, interesse. E palavra *authentic material* is similar to our language eu disse para tentar elucidar. E continuei dizendo que “Because it’s an authentic material this can make a difference for your students, they can really see where we can find it in our society. This turns the process of teaching more significant”. Então outra pergunta para identificação de quem escreve e por que escreve. Até então eu não havia escrito nada na lousa com exceção de *Advice Letter*, na sequência perguntei: “People, why does a teenager write to a Magazine called *TodaTeen*?” Como ninguém respondeu então eu perguntei quem não tinha entendido e boa parte levantou a mão, e então expliquei “*TodaTeen* is a magazine for teenager, ok?” A maioria dos alunos respondeu “yes”, então continuei arguindo “This teenager writes to a magazine because he or she needs.....???” olhei para a sala para que eles completassem a minha fala e dois alunos da frente AJ01 e CP15 responderam: “Conselho” e a aluna CE18 respondeu que era “advice” e continuei: “Advice of what?” A aluna DI25 que não havia se pronunciado respondeu: “School, boyfriend, money, beauty” então voltei a pergunta: “Then, emotional problems, financial problems, physical appearance, is it?” Então, escrevi na lousa: *emotional problems, financial problems, physical appearance*.

A aluna JC32 respondeu: “They has problem.” Escrevi na lousa o que a aluna tinha respondido e perguntei: “Do you find a mistake here?” A própria aluna se corrigiu. “They have problem”. Voltei com a resposta enfatizando o verbo have no lugar de has: “Ah, They have problem, what problem?” Expliquei pedindo para eles tentassem colocar em uma frase completa. “They have emotional problems, ist it ok”? Uns falaram yes e os outros não falaram nada. Fiz a seguinte pergunta para aqueles que não se manifestaram: “Do people who write to magazine asking advice have problems?” Aí, eles falaram que não tinham entendido a pergunta. Neste momento perguntei por que eles não disseram que não tinham entendido, e eles falaram que têm vergonha então perguntei: “Qual é a razão de não perguntar quando vocês têm dúvidas?” Eles disseram que ficam sem jeito de perguntar quando os outros entenderam, retomei a noção de que na sala de aula é o momento das nossas interações para que a nossa aula tenha significado não só agora, mas para o futuro deles. Então fui até a lousa e escrevi por partes “Do people who write... to magazine e olhei para eles e perguntei: “So far so good?” e assim sucessivamente até visualizarem a pergunta e então me responderam: “Yes they have problems and they want solutions.” Voltei para o meio do semi-círculo e perguntei: “Teenagers who write to a magazine asking advice do they need to write their real names?” Esta pergunta eu tive que refazer várias vezes, com mímicas, fazendo uso de cognatos, por exemplo, teenager is the same of adolescents, para que eles compreendessem. Então perguntei para a sala: “Who answers this question?”

A aluna RO37 respondeu: “No, because they are shy” e um outro aluno CL17 perguntou: “O que é shy?” e eu respondi: “It’s a timid person – he or she is not extroverted. Did you understand?” E ele respondeu que tinha entendido. Na sequência questionei: “What name do they sign?” A aluna AL03 respondeu: “Nickname!” Eu parabenei: “Excellent” “Do you have a nickname on Internet?” E ela respondeu o nickname dela que era “Gatinha” e com este exemplo a sala entendeu o significado de *nickname*. Continuei a exposição dizendo: “Suppose a teenager decides to write to a magazine, what nickname could it be?”

Estas perguntas não são entendidas pelo menos 50% da sala, somente os que já tem certo conhecimento da língua ou que procuram se interessar e me procuram para indicar material de *listening* ou qualquer outra atividade envolvendo a língua. Mesmo assim eles participam da aula. Insisti: “What nickname could it be?” A aluna DD23 respondeu: “Miss Problem porque ela tem problema”, elogiei com “Fantastic!” e perguntei para a sala se tinham entendido, eles fizeram um sinal de concordância sinalizando com a cabeça. Em seguida continuei contextualizando para que eles tivessem noção da característica textual deste Gênero: o destinatário, o remetente e o propósito do texto.

“Do people who give advice write their real name?” O verbo *to give* já tinham esquecido e tive que explicar em Inglês: “In advice letter there is someone asking advice and other who gives advice, it it ok?” Eles responderam: “Not yet” “no” “ok”, então falei: “Alguém que pede conselho e outra que dá conselho.” So can you answer me?” E eles responderam que não. Voltei a pergunta: “Why?” O aluno MZ36 respondeu: “They need privacy.” Voltei a questão para a sala: “Who needs privacy?” ED26 respondeu: “The teenager who asks advice and the person who gives advice”. Parabenei ED26 com um “Great”. Questionei a sala no intuito de saber se eles haviam entendido o que MZ36 e ED26 tinham dito e eles disseram que sim.

Fiz um recorte para explicar qual era o propósito da aula, ou seja, iria ministrar os verbos anômalos e que durante as aulas nós iríamos checar se de fato eles estavam entendendo o processo da introdução do Gênero Textual e os conteúdos gramaticais propostos. Esses conteúdos gramaticais também seriam expostos de forma sistemática, mostrando as estruturas normativas da língua, por exemplo. Na realidade eu queria mostrar mais uma vez, que podemos partir de um Gênero Textual para ensinar. Então explanei: “Reduzir o ensino de uma língua a seu sistema de regras é bastante marcante na trajetória da metodologia do ensino de línguas estrangeiras, pois as regras gramaticais são o que há de mais controlável e previsível em uma língua e começar uma aula desta maneira: Boa noite abra o livro na pagina 15 e escrevo na lousa: Verbo Anômalo e coloco na lousa o que significa e peço para fazer exercícios de repetição só trocando o verbo... Leiam o artigo da *Revista Nova Escola*, vocês vão lembrar-se de tudo que temos falado desde o início do curso.”

CV21 pediu para falar: “Eu só aprendi Inglês assim, só com a diferença que ficou três anos no verbo *To Be* e nada mais...” e a aluna JS34 aproveitou a abertura e falou: “Eu cheguei à faculdade sem saber nada porque a minha professora pedia para um aluno copiar um texto e dava ponto para quem copiava e só...” VA35 disse que aprendeu com a gramática do Verbo *To Be* e a professora pedia para colocar na interrogativa e negativa.

Eu questionei mais uma vez se eles lembravam de que quando eles em grupos iniciaram a exposição do seminário de aula eles escreveram na lousa: SIMPLE PAST e começavam com a estrutura e terminavam com uma música, por exemplo, e eu indaguei na época e porque não começar com a música? Por que a gramática tem que vir em primeiro lugar? Eles me responderam que quando aprenderam, aprenderam desta maneira e fica difícil mudar. Então devolvi a questão propondo uma reflexão: “Então vocês acham que devemos perpetuar o ciclo da ignorância repetindo modelos que vocês mesmos disseram que foi insipiente, sem sentido nenhum e que não aprenderam nada?, reflitam sobre isto.” e conclui: “Então, pensem: porque que tem que ser assim? Vocês é que vão mudar esse quadro, e tem

que ser com dedicação e responsabilidade para mudar o que está errado, concordam?” LH24 que quase nunca fala, respondeu: “Eu acho que tenho que fazer um curso paralelo para recuperar o tempo perdido...” e respondi: “Vocês têm que refletir sobre o que vocês têm apreendido e o que falta, sim, acredito que vocês têm que correr atrás do prejuízo com a consciência de que estão fazendo algo por vocês como pessoas, como profissionais, uma vez que esta língua é importante no nosso contexto globalizado, conseqüentemente sua inserção social no mundo e também pelo fato da licenciatura ser da língua portuguesa e inglesa. Este curso é primeiramente um curso de formação de professores e não um curso de idiomas”. Na realidade, quem se forma em qualquer disciplina em qualquer estabelecimento de ensino tem a obrigação de aperfeiçoar. A Internet propicia cursos gratuitos de qualidade, como por exemplo, EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, www.lettras.ufmg.br/EDUCON-LE.”

Neste ínterim coloquei a transparência com o material autêntico da *Advice Letter* que na seqüência do material era o Chart nº 02 extraído da GIRL'S LIFE contendo a carta escrita por **Miss Melancholy** e se dirigindo a **Dear Carol**, dentro do *chart* o título em negrito era **Situation of Production** com os itens *Author - to whom - objective - context- where*, ainda no mesmo chart ao lado de *Situation of Production Advice Letter – Miss Melancholy* com todas as informações da carta. Pedi um voluntário que lesse a carta, e a correção da pronúncia era feita depois que o aluno lia para que não interrompesse a leitura.

Após a leitura perguntei: “Do you have any doubt about the vocabulary here in this letter?” A aluna DD23 perguntou o que era *miserable*. Expliquei dentro de um contexto: “I have a serious problem, I don't have money to pay my bills, and this is a fact really, so I feel frustrated, sad, not happy, miserable... Can you understand it?” DD23 respondeu que tinha entendido que não era cognata no sentido de sem dinheiro, Então eu perguntei: “What is the meaning then?” Ela respondeu: “Eu me sinto péssima”, e elogiei: “Fantastic!” e continuei: “More doubts?” GE28 “O que significa should? Eu respondi que este era verbo modal que significava deveria, portanto, daí o significado de pedir um conselho ou sugerir um conselho neste contexto “My parents constantly tell me I should see a psychiatrist, neste caso, eu questionei: “Quem está aconselhando quem?” O aluno MZ36 respondeu:” Os pais dela dizem que ela deveria ir a um psiquiatra”,. elogiei: “That's right”. Perguntei para a sala: “Can you understand the meaning of should here?” Como eu não tenho hábito de escrever vocabulário na lousa, eu sempre espero que eles perguntem para que eu possa responder. Já pedi que trouxessem seus próprios dicionários, mas que fizessem o possível para não traduzir palavra por palavra, justamente pelo motivo de usarmos estratégias de leitura conforme a apostila que foi apresentada para os alunos baseada em *Reading Comprehension in English for Academic Purposes. Working paper 7. PUC – SP, 1982.* e MUNHOZ, Rosângela. *Inglês Instrumental. Estratégias de Leitura. Módulo I. Texto Novo, 2000* e um módulo que frequentei no curso de Especialização sobre *English for Specific Purpose*.

FA27 e HE30 responderam que parecia um conselho e respondi para a sala este é um verbo Modal que significa deveria, por exemplo: “You should read English texts more” e perguntei: “Do you understand what I said?” Eles concordaram com a cabeça e outros responderam: “Yes”. Já estava quase no final da aula, mas com tempo para fazer perguntas oralmente : “Who writes the letter?” Eles responderam “Miss Melancholy” “To whom does she write to?” E eles começaram a procurar no material e discutir entre si até chegarem a “Dear Carol” esperei ao invés de adiantar a resposta. No que se refere ao conteúdo da carta, a resposta variou e discutiram entre si com respostas baseadas em “expondo o problema da Miss Melancholy” “adolescente que se sente miserable”. Em relação ao tom da carta questionei: “Is Miss Melancholy a happy person?” A aluna CI16 respondeu: “Não porque Miss Melancholy escreve: I am horribly miserable” Como a aluna fala muito baixo pedi que falasse mais alto, CI16 ficou vermelha, mas falou: “Miss Melancholy” Então questionei:

“How does this person ask advice?” As respostas foram dadas oralmente e a maioria estava correta.

Para a próxima aula eu pedi que eles fizessem uma carta pedindo conselho para mim que eu responderia uma por uma. Pedi que tentassem fazendo uso do dicionário, pois para a produção escrita seria adequado, e pedi para que trouxessem o dicionário para sala de aula porque iríamos trabalhar a escrita. Enfatizei que a carta não precisava ser longa, mas que não se esquecessem de colocar destinatário e como o corpo da carta seriam os próprios problemas deles, estes poderiam ser de qualquer natureza: emocional, financeira, acadêmica, enfim para que este fosse um canal de comunicação professor-aluno. Pedi também que usassem *nickname*. Ainda questionei se haviam entendido a proposta, e eles disseram que sim.

No final da aula o aluno HE30 que havia me encontrado na Unitau saindo do seminário do Mestrado em Linguística Aplicada contou para a turma que ambos éramos alunos naquela hora o que prontamente respondi que professores tem que ter muita disposição para aprender todo dia e que o Mestrado estava abrindo horizontes e a sensação nossa era a mesma: estávamos cansados, mesmo assim estávamos trabalhamos e estudando e acima de tudo, dispostos a aprender.

ANEXO 3

Diário número 03

Diário de aula: Dia 18 de agosto de 2008-

Número de alunos: 30

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre 4ª

Objetivo da aula: Apresentação do Gênero Textual Advice Letter

Material utilizado: Lousa e transparência do Gênero Textual Advice Letter

Encontrei com as professoras de Práticas Pedagógicas e passei a cópia do artigo que constava a trajetória do ensino de língua estrangeira no nosso país da revista *Nova Escola*. A instituição pede que os professores chequem na sala de aula 19:10 para recepcionar os alunos e conversar com eles para que haja um maior entrosamento. A aula começa às 19:20 e nestes 10 minutos nós conversamos sobre vários assuntos. Hoje, as alunas AN11, AX02, AE06 e CV21 estavam preocupadas com a disciplina de língua Inglesa e estavam mostrando vários livros de gramática para que eu desse minha opinião sobre eles. Expliquei que alguns deles já estavam um pouco ultrapassados, porém como a gramática não tem mudanças, elas poderiam usá-los, uma vez que aqueles eram o que elas podiam dispor financeiramente. Elas explicaram que o *Raymond Murphy* estava caro demais e elas já estavam atrasadas com a mensalidade na faculdade. Ofereci para mandar por email outros exercícios que eles precisassem no que foi aceito imediatamente.

Como a maioria já estava chegando, comecei a aula: “How have you been?, better today?” Da mesma maneira que na aula anterior, alguns meios tímidos outros não, mas responderam: “Yes, No, It’s ok, I’m fine, No problem!” A aula começou com a revisão da aula anterior então perguntei: “I have a problem! I don’t feel fine because I have a cold, what should I do?” Fiz mímica para representar meu estado, inclusive espirrei.

RO37 respondeu: “Take a medicine!”, e respondi :“Good!, I should take a medicine, is it ok?” Eu me dirigi a um outro aluno e ele respondeu: “Eu não entendi, desculpe professora, hoje é meu primeiro dia porque não tinha certeza que retornaria.” Realmente ele havia faltado, então resolvi pedir ajuda para a sala toda com o intuito de rever o conteúdo da aula anterior e

olhando para todos falei: “That’s ok! People you help me to explain what we have learned so far... so, What’s advice letter?” Estavam inseguros, mas tentaram.

JC32 perguntou: “Posso tentar?” e respondi: “Sure” e ele falou: “When you have a problem you ask help”, eu elogiei “Excellent!” e me dirigi aos outros para que eles ajudassem, e uma outra aluna GA08 falou: “You write letter... e perguntei para ela: “Really? To whom?” e FA27 respondeu: “To a magazine” e na sequência perguntei: “What magazine?” e o mesmo aluno concluiu: “*Revista Claudia*”. A classe estava comprometida em escutar o que o outro falava, tentando entender, e eu pedi para outra aluna: “MA20, please help DI25 to understand advice letter”, ela falou em português:” Olha quando você precisa de um conselho e quer ajuda de pessoa especializada você escreve para uma revista, assim que funciona na sociedade.” Eu continuei em Inglês:” WOW! And if this person is a teenager?” Ela respondeu: “*TodaTeen*”, elogiei e DI25 que havia faltado falou: “Calma, estou indo devagar” eu falei para que não se preocupasse que aos poucos ele iria entender.

Coloquei a transparência com o **Chart nr. 02** e questionei:

- Who writes the letter?
- To whom does this person write to?
- What is the content of the letter?
- What kind of problems does the person have?
- Is this person happy? Show me which words represent her/his feelings
- How does this person ask advice?

Retomei o ponto de partida da aula anterior para que eles fizessem um *link* e acrescentei “Como havia comentado com vocês o professor faz um planejamento das atividades que ele vai ministrar com base em uma teoria, pois se não for assim, não haverá uma continuidade e um propósito. O Gênero Textual *Advice Letter* não partiu do nada, na realidade é um modelo proposto por uma professora chamada Vera Cristóvão da Universidade de Londrina”. Na transparência constava o nome da professora e o ano (2001).

Na sequência coloquei uma outra transparência para que os alunos reconhecessem a organização textual da carta. Constava initial greeting – problem – ask for advice e nickname, ainda baseada na carta que estava na íntegra no **Chart n°02**. Eles leram silenciosamente e perguntei: “Do you have any doubt?” Eles disseram que estava tudo bem. Na próxima atividade eles leram uma carta pequena de pedido de conselho e tinha como opção a escolha de um *nickname* adequado àquela situação de produção. Trabalharam em duplas e resolveram a esta atividade rapidamente. Perguntei: “May I correct it?” Eles responderam que sim e deram a resposta oralmente. Questionei: “Was it difficult?” Eles responderam que não. “So, let’s move on to the next step.”

Nesta atividade, os alunos levaram mais ou menos 15 minutos para fazer, focava as escolhas linguísticas para preenchimento das lacunas. Eles teriam que colocar as palavras *to be, should, to call, to feel, to want, to happen, Carol*. Este texto é uma carta de três linhas pedindo conselho e com o Nickname *Feeling Fat*. Após o preenchimento da carta eles tinham como próxima atividade preencher com o conteúdo da carta a organização textual **Chart 05**, ou seja: *initial greeting, problem; ask for advice e nickname*.

Esperei e fui circulando na sala, atendi bastantes alunos com dúvidas e corrigi oralmente, esperando sempre os voluntários e encorajando os que são muito tímidos e inseguros de tal maneira que nunca pergunto para o mesmo aluno.

Perguntei se haviam feito *Advice Letter* endereçadas a mim e realmente eles a trouxeram e foram até minha mesa e entregaram e perguntaram se eu iria responder durante a aula. Falei que na próxima aula traria as resposta e que naquele momento iríamos continuar com o material da *Advice Letter*.

Foi questionado se eles poderiam trabalhar em duplas em grupos de quatro, boa oportunidade para falar de Vygotsky, então perguntei: “Alguém já ouviu falar de Vygotsky?” GE28 disse que a professora de Práticas Pedagógicas começou a tentar explicar quem era ele.

Não vou aprofundar a questão, mas é mais ou menos assim, expliquei: “Para ele, o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através das interações sociais das atividades do indivíduo. Mais ou menos assim: a linguagem medeia a construção desses significados, você tem um conhecimento, aponte para uma aluna e ela tem outros, é na negociação das trocas de conhecimentos pela linguagem que outros conhecimentos são construídos, desta maneira todo conhecimento é re(construído) nas trocas de saberes; assim deu para entender?” VA35 se posicionou: “Então eu sei alguma coisa e ela sabe um pouco mais ou outro assunto, quando a gente trabalha junto nós aprendemos com o outro e o outro com a gente, é mais ou menos isto?” Eu respondi: “É neste contexto das relações sociais que vocês interagem e constroem significados”. Daí o aluno CL17 perguntou: “Então na prova é Vygotsky na cabeça” e a sala toda riu. Eu respondi: “Não a prova é individual”.

Achei que poderia tentar pedir conselho para eles, isto não tinha sido programado, mas achei que caberia naquele momento, aliás, eu me arrisquei. Acredito que estes *insights* têm que ser embasados, mas intuitivamente pedi para que eles me dessem um conselho.

Coloquei de propósito uma carta em que eu estava solicitando conselho para que eles me ajudassem a resolver um problema e escrevi na lousa. O conteúdo era da Rosana – professora pedindo conselho sobre um aluno de 16 anos que estava fazendo uso de drogas, ou seja, estava compartilhando um problema dentro do meu contexto como professora. O assunto foi proposital, uma vez que era uso de drogas na adolescência e o professor que vivencia esta situação. Terminei a carta pedindo o conselho: *What should I do?* E assinei *Mrs Insecure*.

Foi trabalhado vocabulário, mas partindo deles, pois não tenho o hábito de colocar lista de vocabulário em exercícios, para isto eu já mencionei para não depender do dicionário o tempo todo nem ficar traduzindo tudo a lápis em cima do texto. Algumas palavras-chave eu coloco na lousa quando o aluno questiona, e eu já escrevo mencionando a questão levantada acredito que uma ou outra palavra é importante, mas tornar hábito traduzir tudo é criar dependência e eles já acostumaram com isso. Quando a dúvida é de um aluno eu coloco na lousa e eles já se habituaram. E eles me chamam quando tem problema de contexto. Por exemplo: AD10 questionou a construção da frase: *People necessity time to forget drugs*. Nesse caso, expliquei a gramática mesmo, ou seja; “*People* é o sujeito pessoas precisam de quê? *Necessity* é verbo?” Ela reconheceu que não era e corrigiu: “*People need*” então eu questionei o verbo *forget*: “Quem tem um vício esquece-se dele ou...?” Ela mesma respondeu: “tenta se livrar dele.” Aí, aproveitei a chance coloquei o contexto para sala e expliquei a expressão: *to get rid of*.

A produção escrita foi complicada para eles, mas o que me deixou mais animada foi o fato de eles tentarem fazer perguntado para o colega do lado, ou seja, ao invés de ficarem perguntando para mim, eles estavam trabalhando em grupo, e com vontade.

A aluna AX02 me chamou e disse que não tinha entendido nada. Perguntei para ela o quê ela não entendia porque realmente na hora da produção escrita em língua estrangeira o aluno tem dificuldade e ela me falou que estava com labirintite e que estava com tontura, mesmo assim insisti: “Ok, you are not fine, but tell me exactly what you didn’t understand”, e a aluna respondeu que não sabia explicar a situação-problema que eu havia pedido porque eu falei em inglês e ela não estava escutando nem em português. Tentei explicar: “Just give me advice about my student who does drugs” e ela indagou: “Posso fazer short?” E respondi: “But try at least one sentence then you can bring me next class if you are not fine”.

Esta aluna já desistiu do curso uma vez em virtude da dificuldade com a língua inglesa, e eu levei quase um ano para levantar sua auto-estima e sendo que o primeiro dia de aula ela disse que iria desistir do curso, pois nunca iria aprender Inglês. O trabalho para

levantar a autoconfiança desta aluna não tem sido fácil, isto não significa que ela é tratada de forma diferencial em termos de nota ou qualquer outra atividade, a questão é fazê-la entender que pelo menos tem que tentar. Na realidade, com muitos alunos tenho que fazer este trabalho. A reclamação geral é o fato de não ter tido base nenhuma, isto é verbalizado por eles no que tange tanto a habilidade oral como escrita. A maioria terminou as atividades proposta da apropriação do Gênero e redigiram uma carta pedindo conselho e a outra *giving advice*. A correção será feita e a devolutiva com as devidas explicações.

ANEXO 4

Diário número 04

Diário de aula: Dia 25 de agosto de 2008-

Número de alunos: 25

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre 4^a

Objetivo da aula: Apresentação do Gênero Textual Giving Advice Letter

Material utilizado: Lousa e transparência do Gênero Textual Giving Advice Letter

Como na aula anterior eu havia pedido que os alunos redigissem uma carta pedindo conselhos, achei que a proposta foi bem entendida por eles. Li todas as cartas e anotei problemas de escolhas gramaticais que precisam ser revistos. Ainda não entreguei as cartas porque na maioria delas, eu respondi fazendo uso dos verbos anômalos e ainda precisa de mais explicações e uso para que eles possam entender o Gênero Textual *giving advice letter*. Uma vez que li todas as cartas verifiquei que muitas delas era sobre questionamentos do tipo “How can I speak English? Why is English so difficult to me? I think I will never learn English! I need your help because next year I will be an English teacher and I don’t know English”, ou seja, problemas no aprendizado da língua inglesa. Muitas cartas eram sobre outros problemas: de ordem emocional, financeira e até questões bastante particulares sobre relacionamentos. Achei oportuno escrever uma carta *Giving Advice Letter* sobre aquisição de língua estrangeira, pois poderia fazê-los entender sobre outras ferramentas que eles podem fazer uso fora da sala de aula. Portanto, coloquei na transparência a carta que constava o contexto da produção situando o autor teacher Rosana para Desperate Student que circula na Anhanguera’s Magazine.

O conteúdo da carta era da pessoa que estava insegura em relação à escrita, leitura e oralidade da língua inglesa e que estava preocupado (a) com a futura profissão, pois como seria um bom profissional com todas estas dificuldades. Eles gostaram da carta. No corpo da carta eu fiz uso dos verbos modais que coloquei em negrito. Coloquei os marcadores textuais em itálico, para chamar atenção, pois nas cartas que os alunos redigiram *a priori*, não havia quase nenhum deles, inclusive uma aluna redigiu a carta em forma de tópicos. Então, na realidade essa carta *response* foi feita baseada nas próprias necessidades que os alunos relataram. Coloquei na transparência e comecei a aula.

Cumprimentei os alunos em inglês e conversei com alguns, repetindo várias vezes como eu costumo fazer em pedi para fazerem o semi-círculo. Expliquei sobre a leitura das cartas em inglês: “I have already read all the letters and I liked them. You tried to tell me your conflicts and I wrote you back but I will not return them today, but next class, is it ok?” Eles responderam em português que eles queriam saber o que eu tinha respondido e assim respondi: “Next week I promise I will give you the letter” e aproveitando o contexto, falei: “So, in this context, I wrote you the advice letter so what kind of letter could it be?” Eu tive que refazer a pergunta: “If I answered your advice letter, can it be the same letter? Asking

Advice?” O aluno AJ01 falou: “No, giving advice” e eu elogiei: “It’s absolutely right” e questioneei: “Quem não entendeu?” As respostas foram quase unânimes que não tinham entendido.

Alguns alunos sempre chegam atrasados, então tenho que contextualizá-los, isto aconteceu várias vezes. Se eu continuo e não explico para os demais eles não irão entender e não adianta fazer discursos para os que chegam atrasados, pois eles vêm de outras cidades e direto do trabalho. Então perguntei: “Se eu respondo uma carta de aconselhamento, esta carta é a mesma?” DI25 falou: “Eu até achei que era isto, mas fiquei insegura, então neste caso como AJ01 respondeu a carta é de resposta, dar o conselho”, eu respondi: “That is it”

Dando continuidade enfatizei: “So let’s start the questions: quem escreve; para quem escreve e por que escreve, onde circula este gênero na sociedade.” Sendo assim pedi para AJ01 conduzir as perguntas e pedi para voluntários responderem. Conseguiram responder as questões e se sentiram muito bem em relação a isso, só sinto que eles têm problemas com autoria das cartas. Então tive que falar explicitamente: “Quando alguém escreve uma carta foi ela quem produziu, então ela é o autor ou autora, e quem escreve, escreve para alguém então é o destinatário, Is it clear?” Eles responderam que sim. Expliquei que eles poderiam fazer este tipo de atividade com seus alunos, mas que jamais escolhessem uma carta que expusesse o adolescente em uma situação constrangedora, o mesmo que eu fiz com eles, escolhi as cartas que pudessem nortear os estudos da língua inglesa que era nosso contexto e não os coloquei em uma situação que confrontassem o sigilo e a confiança depositada quando você expõe seus problemas.

Posto isto, pedi para que voluntários lessem a carta, como sempre aquele silêncio. Então questioneei: “Isn’t this good time to practice the language? During the week, do you have opportunity to speak English? What do you think?” Desta vez, vários alunos pediram para ler e as perguntas foram direcionadas para o conteúdo da carta e os demais vocabulários extras, somente depois da leitura. A pronúncia é corrigida, porém sem constrangimentos, quando peço para um aluno repetir, todos repetem baixinho juntos, isto é escolha deles, é a maneira que eles tentam memorizar a pronúncia das palavras, não é drill de repetition.

Perguntei qual parte da carta o autor estava dando o conselho. O *Should* eles identificaram imediatamente, mas não o *Must*. Daí o momento da explicação da estrutura da língua e para tanto uma transparência com o uso do *Must*, *Should* e *Can*. Contextualizei o porquê do *MUST* com uma situação da carta que estava na transparência: You **must** set on your mind that when you want something you **can** get it.

Perguntei para a sala: “Does anyone know what set on your mind mean?” MZ36 respondeu: “colocar alguma coisa na cabeça, do tipo focar alguma coisa” e eu elogiei o aluno: “Nice!” Continuei: “Então, o *Must* neste sentido é...?” Ainda não tinham entendido no contexto, então expliquei: “O *must* aqui é bem mais que um conselho o sentido aqui é tem que ou você deve no sentido de um objetivo mais forte não como deveria. Vou colocar em outro contexto: O professor verificou que o aluno não estava estudando e as notas estavam abaixo da média, e ele queria que o aluno entendesse que ele tinha que estudar”, coloquei em Inglês: “Suppose we are in our classroom and your score is not good, then I will tell you: You must study for your texts, then your friend that is not so preoccupied about your academic development says: I think you should study more.”, daí perguntei: “Did you understand the context?” JC32 respondeu: “eu acho que *MUST* é mais forte porque o professor viu a urgência do aluno estudar e o amigo já não estava tão preocupado com a situação dele”

A partir da resposta da aluna perguntei: “Can you see the difference between *MUST* and *SHOULD* in these situations?” Eles responderam que naquele contexto sim. Continuei questionando: “Qual a mensagem da autora da carta que faz menção a se você quer você pode conseguir.” Um aluno respondeu, mas ele já sabia *CAN* e a partir daí, pedi para que ele desse exemplos e assim ele o fez: “Can you speak French? Can you speak English? Can you write

advice letter? Can you answer it?” Pedi para que ele perguntasse para a sala. Como ele estava no canto da sala ele olhou para os alunos do outro lado da sala e eles disseram que sabiam a resposta do Can you speak English? Pedi então que respondesse a pergunta. A aluna VA35 falou: “No, I can’t” e o aluno que perguntou, falou: “Claro que sabe, se você respondeu a pergunta, você pode falar Inglês?” e os alunos riram com eles. Para checar este entendimento, pedi para o aluno ir até a lousa e escrevesse para que os outros visualizassem e respondessem as perguntas. Ele escreveu a seguinte frase: “Can you do anything if you want it?” A aluna GY20 se dirigiu a mim e eu respondi: Pergunte para o AJ01 é ele quem vai responder. Este aluno é muito dedicado e está perdendo a inibição, pois já está lecionando como eventual e além de tudo está ensinando por meio de Gêneros Textuais, um dos quais ele apresentou no seminário de aluna de Ingles, a propaganda. Ele é o mais jovem da sala, só tem 19 anos e uma vontade de aprender que me alegra. Ele explicou a função do anything na pergunta e como a sala não respondia a questão, insisti: Can you do anything if you want it? MZ36 respondeu: “Yes, we can do anything if we want it.” Ele falou em português para a sala traduzindo a frase e ainda acrescentou “If you want, you can!”

Perguntei para a sala: “Do you have any doubt? May I go on?” Como eles concordaram continuei: “Now tell me things you MUST do as a student at this University, fui perguntado e repetindo a pergunta até checar se tinham entendido o sentido do MUST. Questionei: “Must you pay your debts at this university? HE30 respondeu: “You must pay or you can’t be here.” Elogiei-o “That’s fantastic, not the fact that you can’t be here but the fact that you got the message.” A aluna CI16 perguntou: “MUST é mais forte do que SHOULD?” Antes que eu respondesse o Aluno AJ01 pediu para falar: “Teacher I think Should é mais usado para um conselho e MUST é mais usado como um dever.” Eu elogiei e enfatizei que o contexto é extremamente importante para escolha lexical. A aluna K05 perguntou: “I should to look for books for listening at the library, tá certo? Eu respondi: Grammatically speaking you can’t use TO after modal verbs.” AB04 disse que não tinha entendido então fui à lousa e coloquei dois exemplos: You can to go to library right now e perguntei voltando para todos os alunos, se a sentença estava correta. CO22 respondeu que não poderia colocar o TO depois do modal CAN. Escrevi outra sentença: “They should to try different food when they go to other countries. Perguntei para a sala: “Is it correct?” Eles responderam que não porque should é um verbo modal e não se coloca TO após este verbo. AN11 perguntou: “Qual é a diferença de MAY e CAN?” Eu perguntei: “Which context did you read them?” AN11 respondeu que não sabia, então respondi: “Ok: I will show you, hold on a second” Falei para a sala qual era a dúvida de AN11 e pedi a atenção dos alunos, então, saí da sala e bati na porta e perguntei: “May I come in?” Expliquei a maneira polida de pedir permissão para entrar na sala. Saí da sala de novo e entrei como se fosse um adolescente imitando com gesto e trejeitos: “Can I?” Falei das nuances da língua e que não adianta aprender a gramática e não saber para que serve e onde usar. Citei dois exemplos: “May I interrupt you? May I help you? Essas são duas maneiras educadas de interromper ou oferecer ajuda.”

Alguns alunos perguntaram sobre o gerúndio em situações dentro da carta, como por exemplo: “You must start thinking about spending sometime to be in touch with the language” Expliquei a partir das dúvidas deles. Expliquei que há verbos que requerem o uso de gerúndio, como por exemplo: stop, delay, deny, e o start é um deles. Após esta explicação, alguns alunos disseram que muitas vezes não fazem perguntas pelo fato da dúvida ser motivo de gozação de alguns colegas e o que é óbvio para alguns não é óbvio para eles. Respondi: “Doubt is doubt no matter why and how”, porque ter medo de responder? Dialoguem com o professor, se ele está aqui com um objetivo, vocês também tem o de vocês. Porque as pessoas têm medo de expor uma dúvida? É seu direito de aluno questionar, e não é vergonha nenhuma perguntar. Quando é que uma dúvida de vocês não foi sanada durante a aula?” MA20 falou: “A diferença é que a senhora tem paciência e não demonstra irritação quando a gente pergunta

a mesma coisa um monte de vezes.” Eu respondi: “Não é paciência é minha obrigação. Porque haveria de ser diferente? Qual é o motivo que eu opto em ficar no semi-círculo com vocês? É justamente para mantermos contato visual e tirar o meu foco como detentora do saber, não é assim?” AR12 falou: “Mas tem professores que repetem o tempo todo que isto já era para ter sido aprendido no Ensino Médio e não respondem a pergunta, daí como vou ter coragem de perguntar qualquer coisa?” Eu respondi em relação à disciplina que eu leciono: “Prestem atenção, eu não posso julgar aquilo que não vi e até acho que é falta de ética fazer comentários sobre colegas de profissão, mas aqui na minha sala, na minha disciplina eu parto do pressuposto que Educação se faz com questionamentos e negociações e acredito que a abertura que nós temos desde o primeiro dia de aula dá a vocês esta garantia, não é?” JS34 respondeu: “O problema não é abertura que a senhora não dá, não é nada disso, é vergonha que a gente tem de falar errado... eu fico vermelha até de falar isto para senhora no meio dos outros.” Eu respondi: “JS34 se você quiser ser professora acho que vai ter que perder a vergonha, tem que ficar sem-vergonha...” Todos riram, estavam acompanhando a linha de raciocínio.

Voltando para a transparência, questionei: “Returning to the point of the letter, tell me which advice did I give you?” ED26 falou: “read some texts of your own interest, and there are audio and video on Internet as well.”

Os alunos pediram para confirmar com ED26 se estava correto ler texto e procurar áudio e vídeo e ele respondeu: “Ler alguns textos de seu próprio interesse e também há áudio e vídeo na Internet”. Eu gostei muito da interação dos alunos que não tinham entendido, indagando o aluno ED26.

A aluna CC14 perguntou: “Teacher você acha que nós reclamamos demais sobre a língua inglesa?” Ela riu e eu também e respondi: “I think you complain more than you act, do you understand?” A aluna CC14 falou: “Mais ação e menos reclamação!” Eu respondi: “I think you are pretty intelligent!!”

Como estava faltando 10 minutos para acabar a aula, tive um *insight* e resolvi pedir uma homework, fazendo ponte com uma inserção sobre o meu contato com a cultura sueca. Falei para a sala: “Do you remember I told you about my last trip to Sweden? A aluna CE18 e CF19 disseram ao mesmo tempo: “As férias na lancha?” Eu respondi: “Yes, would you like to know about it?” A sala parou o que estava fazendo e aquele silêncio para ouvir. Eu falei sobre a cultura sueca e como pude ter contato com todas as pessoas na língua inglesa, pois esta é considerada a segunda língua deste povo. Relatei que eles aprendem inglês deste a partir de 6 anos e inclusive tinha visitado uma escola e conversado com as professoras a respeito.

Basically the students have English classes on daily basis, and they spend much more time in school than here in Brazil, as a consequence they have more hours in contact with the language. All public schools have the same educational standard and in average there are 20 students per class. They start studying English at the age of 6. The teachers don't need to work in three or four schools like us here in Brazil. The average salary for teachers is much higher compared to our country so when I talked to them, it seemed to me, they are not stressed and they are paid to correct the homework from the students. So they don't take job to do at home like us. Do you understand what I am saying?” “, perguntei Um aluno perguntou: “Eu não entendi *average*, respondi, média, e continuei. The government pays the teachers to attend courses in England for example, to optimize the conversation and pronunciation. Everybody speaks English as a second language, my parents-in-law, who are over 75 years old, speak English fluently.

O aluno AN11 levantou a mão e disse: “Eu tenho certeza que se o ensino de outra língua fosse levado a sério, como a senhora está falando que conversou com professores e viu escolas, acho que a gente não tava com tanta dificuldade.” Respondi: “That's an interesting point to be observed.” Continuei: “In relation to jobs and place to work, the citizenship who

doesn't work or got the sack the government through social service, tries to relocate him or her or in some situation pays him or her course to update him for a new position in a company, for example. Of course, this have to be proved because you can't stop working and simply stay at home doing nothing. This is a way to give you back the chance to work again. Can you follow what I am saying?", perguntei para a sala, que estava muda prestando atenção. Até aquele ponto eu não sabia se estavam entendendo ou não, mesmo assim continuei. "There is no violence in Sweden. The crime rate is something around 0,001 annually, in other words they are not used to people stealing things or killing or kidnapping. They let the doors opened and bikes are left on sidewalks and nobody touches in anything because they know that other people's things don't belong to them, so they don't take them." Uma aluna perguntou: "Eu entendi errado ou não há violência nem roubos na Suécia?", eu respondi: "You understood exactly what I said, well, other aspects I could see were the cleaning streets and sidewalks. The children don't throw things on streets they are taught not to do this when they are in school. Adults follow the same pattern so they give examples. There aren't homeless, which for me, was an amazing fact, so they aren't beggars on the streets."

À medida que eu ia relatando estes aspectos da Suécia, eles ficavam atônitos pela diferença cultural e um aluno MZ36 perguntou: "Como o seu marido se acostumou com o Brasil?" Eu respondi: "Our country has a peculiar beauty, there is sun almost the whole year and they have a horrible weather, the sun appears only 4 months during the year. And I am not sure if you know about this fact; the weather changes our mood a lot. Of course, if you have snow and the sky is dark at 2 o'clock pm you don't feel like talking so much, what do you think?" A aluna LH24: "Porque eles não conversam?" eu respondi: "Acredito que o clima tenha uma influência na sociabilização deles, no inverno a temperatura chega a menos trinta graus, temperatura que nós nem sonhamos em passar, possa existir. Eu estava falando pausadamente, mostrando fotografias que estavam no meu computador e usei a mímica várias vezes. Na verdade, quase fiz um teatro para explicar os fatos que eu vivenciei e que queria compartilhar com eles. Eles, em retorno, tentaram a todo custo entender todas as informações. Entao questioneei: "Did you know that the suicide rate is high in Sweden?" O aluno GE28 que não se pronuncia perante a sala, falou: "Eu acho, teacher que é porque eles não tem que lutar como nós fazemos aqui, eu particularmente tenho que acordar muito cedo, para trabalhar, não vejo meus filhos nem minha mulher e venho direto do trabalho para estudar, e olha que eu já tenho 35 anos e esta é a primeira faculdade, que eu tenho dado um duro danado para pagar, a senhora acha que dá tempo de pensar em suicídio?" A aluna VA35 falou para a sala: "O brasileiro tem que matar um leão por dia para viver e trabalhar e ganhar bem pouco, este pessoal da Suécia tem tudo na mão e ainda não dá valor."

Já estava passando o tempo do intervalo para as próximas aulas, mas ainda escrevi na lousa a seguinte carta pedindo aconselhamento: meu marido, que é sueco, insistia que nós fossemos morar na Suécia, com todos os benefícios que eu havia mencionado, mas eu estava dividida entre a minha pátria, minha família, meus amigos e meus alunos e questioneei: *What should I do?* Expliquei que a carta era individual, pois queria o conselho de cada um. Escrevi Dear student_____. e assinei *Mrs Indoubt*. Pedi para que a carta de aconselhamento fosse entregue na próxima aula.

ANEXO 5

Diário número 05

Diário de aula: Dia 01 de setembro agosto de 2008-

Número de alunos: 28

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre 4^a

Diário de aula: Dia 01 de setembro 2008-

*Objetivo da aula: Produção escrita e apropriação do conteúdo linguístico verbos anômalos
Devolutiva das cartas pedindo aconselhamento*

Comecei a aula perguntando como eles estavam pedi para fazerem o semi-círculo enquanto os alunos se organizavam a coordenadora mostrou o novo material didático para que eu introduzisse ao aluno. Pedi que ela explicasse sobre o materiaol, uma vez que eu não conhecia e não tinha tido nenhuma informação sobre este material, e assim ela procedeu a explicação por 10 minutos. Ela mencionou que o livro fará parte dos livros que a instituição estabeleceu para uso no lugar do anterior *American Headway*.

Reiniciei a aula explicando que a primeira *advice letter* do dia 28 de agosto, estava corrigida e anexei meu *advice* como havíamos combinado. Expliquei como a correção tinha sido feita: a letra com **G** de grammar quando havia problema com a construção gramatical e concordância e **S** para spelling. Expliquei a importância da reconstrução do conhecimento quando da devolutiva de uma atividade. Ainda sobre este aspecto expliquei que no momento após a correção, eles teriam que refazer. Mencionei que eles já estavam tendo progressos e iríamos trabalhar com o que eles tinham apresentado mais dificuldades. Muitos alunos vieram perguntar, o motivo de não usar o *to* (infinitivo) após o verbo modal *Should*, e como a explicação dos verbos anômalos foi se estendendo em função das perguntas, coloquei uma transparência com um quadro explicitando os modais can no presente could no passado may no presente e might no passado, must e should nas formas interrogativas e negativas, porém os exemplos apareciam na medida em que eu explicava o uso de cada modal, por exemplo: CAN é uma verbo modal que não precisa de auxiliar, portanto ele é autosuficiente, diferentemente de outros verbos ordinários que não fazem parte dos anômalos; gostar, por exemplo: Do you like listening activites?, então apontei o auxiliar na lousa: Vocês estão vendo o DO?, foi necessário o uso para que você se fizessem entender no presente, do you remember?”, responderam que sim. Continuei fazendo a ponte com o CAN: Pois bem, o uso do CAN corresponde ao verbo poder com dois significados de uso: capacidade e habilidade no sentido de poder”. Desta forma questionei: “Who wants to give me an example?”

A aluna RO37 levantou a mão e perguntou: “Can I try it?” respondi: “Sure!” A aluna questionou-me: “Can you speak Swedish?” Respondi: “Yes, I can, but not very well” e ela continuou: “You should, your husband is Swedish.”, ainda brinquei com RO37: “WOW!” Então pedi que ela escrevesse na lousa os exemplos nas colunas AFIRMATIVA, INTERROGATIVA e NEGATIVA. A aluna adorou ir para lousa então pedi que ficasse lá. Pedi ajuda: “Can you help me?” E ela respondeu: “Yes I can, it’s a pleasure”. Elogiei a aluna. Ela escrevia na lousa o exemplo que eu perguntava para os alunos. Então mencionei “When I was 20 years old I could do a lot of things, now that I am 47 I can’t do the same things, can you understand what I said? The present is now, when I am 47, so I am talking about my present and I am comparing to my past when I was 20, is that ok?” O aluno HE30 falou pode e podia? E elogiei-o: “Absolutely correct”, e perguntei para a sala: “Can you give me examples?” Silêncio, mas aguardei. Daí, a aluna CH16 falou: “I could work more when I was 25”, elogiei e a RO37 escreveu na coluna da afirmativa, então AL03 falou: “Could you help me with grammar?” e eu perguntei: “Qual o sentido de COULD na sua interrogativa? “Ela respondeu: “Estou sendo educada” e traduziu a frase “Você poderia me ajudar?” então AJ01 perguntou: “Mas não é só capacidade e habilidade?” eu respondi: “Good question” e respondi: “O uso da língua é muito importante além da estrutura, sim você pode usar o COULD para educamente como AL03 colocou, então além de capacidade e habilidade você pode usá-lo

para pedir alguma coisa de maneira educada” e ele rebateu “Mas, para isso você não falou que pode usar o MAY? Eu respondi: “Yes you can, Yes, you may, o tom que é diferente, este tom nós vamos nos apropriando a medida que praticamos a oralidade, por exemplo”. Let’s try it, shall we? “AJ01 você pode pedir um favor para RO37?” e ele falou: “Can you give me your book?” E a outra aluna respondeu: “I could, but unfortunately I have to study with it” daí a sala ficou alvoroçada. Vocês vão se explicar para a sala. “RO37 foi direta e disse:” O AJ01 perguntou “Você pode me dar seu livro?” e eu respondi: “Eu poderia, mas eu tenho que estudar”. Perguntei para sala se estavam entendendo e disseram que sim. Pedi para que ela escrevesse os exemplos nas colunas e ela foi além e escreveu outro exemplo na lousa. E falou que adorou ter tido a sensação de perder a vergonha de ficar na frente dos colegas e falar. Acho que quem gostou mais fui eu. Pedi para que fizessem os exercícios para fixar estas estruturas no Livro que temos disponíveis na Biblioteca que é o *Raymond Murphy* (respostas no final do livro – como *self-study*).

Em relação à devolutiva com da carta que eles me endereçaram pedindo conselho, eu coloquei as respostas na forma impressa e grampeie na folha que eles haviam pedido conselho com as correções. Um aluno falou que foi muito importante o comentário dos erros, pois ele havia aprendido mais com a negociação dos significados. Os conselhos variaram bastante desde problemas emocionais, financeiros, ensino aprendizagem de língua inglesa e possíveis dúvidas em relação a temas para pesquisa sobre o trabalho de conclusão de curso.

Voltando a transparência do gênero textual *giving advice*, comecei indagando sobre a situação de produção no que fui prontamente atendida com respostas correta dos alunos. A situação do pedido de conselho foi de uma mãe desesperada, pois a filha de 16 anos não estuda, não quer ajudar em casa e a mãe não consegue colocar limites. A carta já apresenta os anômalos como MUST, SHOULD, CAN’T e MAY e o vocabulário bem mais extenso que as demais cartas. Pedi que voluntários lessem e foi trabalhado o novo vocabulário com contextualização, em outras palavras, os alunos construíram significados a partir de palavras cognatas, sufixos e prefixos, substantivação com ING. O uso dos anômalos foi trabalhado a partir das escolhas lexicais do corpo do texto da carta. O uso da língua em contexto de *May I interrupt your class?* e *Can I use your book?* foram explicadas com ações. Saí da sala, bati na porta e perguntei: “May I interrupt you?” E o *can*, peguei o livro da aluna mais próxima e perguntei: “Can I use your book?”. A partir dessa introdução exemplifiquei ações que ocorrem dentro da sala de aula, como por exemplo: para interromper uma aula que você está atrasado, quando usar *Can* or *May*. Expliquei a nuance da língua nos contextos sociais, pois usá-la sem saber em quais situações demonstrará que você pode conhecer a língua, mas não o uso dela. Questionei no caso de entrar na sala da coordenadora do curso, mas batendo na porta primeiro, qual seria mais apropriado? Eles responderam: *May I interrupt you?* e *May I come in?*

Coloquei a questão DRINK and DRIVE e questionei se as pessoas SHOULD NOT ou MUSTN’T drive after drinking. Eles responderam MUSTN’T. Indaguei sobre MAY ou CAN na iminência de poder chover ou não. Os alunos responderam MAY e sempre pergunto o motivo, porque acho importante até para saber se estão respondendo por responder. Achei que eles estavam compreendendo as partes da carta pelo posicionamento deles durante a aula. Estavam mais atentos e mais engajados. Até os mais tímidos estão se pronunciando mais. Sempre que eles acertam eu digo: “Como vocês estão melhorando, tenho orgulho de dar aula para pessoas preocupadas em ser bons professores.” Sinto que cada vez que eu os elogio a responsividade é visível nos semblantes deles. Eles têm a autoestima muito baixa e se não conduzir as atividades desta maneira, o processo cognitivo deles é comprometido. Nesse contexto específico, que leciono a língua inglesa, a afetividade, o gostar de, tem haver com desmistificar a língua como um entrave, um trauma que eles têm carregado. Por um lado, eles têm uma deficiência de conteúdo na língua inglesa, por outro lado, já internalizaram que não

sabem e não vão conseguir então o papel do professor agora é crucial. Acredito que alguns estão sofrendo essa crença. Duas alunas não responderam as questões hoje, e não estavam com a sequência didática, que havia sido disponibilizada na sala virtual e perguntei o motivo e uma delas disse que havia esquecido. Esta é uma aluna que preciso conquistar. Sinto que eles não têm tanto medo quando falo Inglês na sala, até porque as perguntas são relacionadas ao vocabulário que venho usando para reconhecimento da situação de produção. A professora de Expressão Oral tem trabalhado situações-problemas na forma de ligações telefônicas em atividades de *listening*, o aluno ouve a situação-problema e dá conselhos sobre qual decisão tomar, por exemplo.

Pedi para que terminassem o quadro da sequência didática e apresentei outra situação DOs and DONTs para uma classe heterogênea, com 45 alunos *messy, noisy, low-scored and unpolite*. Para a próxima aula exercícios com textos para uso dos anômalos. Na correção das cartas *giving advice: drug addicted student e move to Sweden*, descritas nos diários de número 03 e 05, os alunos me surpreenderam pelo posicionamento perante as duas situações de aconselhamento. Em relação ao aluno viciado em drogas, muitos falaram da responsabilidade que estava em minhas mãos, pois as drogas só têm dois caminhos: morte ou prisão. “You should explain your student that you have two ways only when you do drugs: death or prison” ou “You have a serious problem in your hands because it’s becoming a normal problem in schools” No tocante a mudar para a Suécia, a maioria das respostas apontavam para a mudança.

“...Dear Teacher,

We know that you like your life in Brazil but to move to a better country is the chance that we are waiting for, don’t think, GO ...” (letras maiúsculas do aluno)

“...Dear Teacher Rosana,

You don’t waste time working too much. Your family will be here and your students will be happy for you, in my opinion you should move to Sweden now...”

Quando o aluno tem a lacuna na coesão, eu sempre escrevo: “Talk to me about this part”. O importante e o mais relevante para estas atividades foi que a maioria fez as cartas GIVING ADVICE. Não copiaram dos outros como em outras atividades do outro semestre, porque as respostas eram bem variadas.

A questão do uso da língua em situações diversas ou porque usa este verbo modal ou não, apareceu bastante em relação à situação **DOs and DONTs** quando o contexto foi “set limits” em uma sala numerosa, sem postura em relação a conversa e com baixo rendimento. Este contexto foi retomado justamente pelo fato de aparecer o MAY quando a situação era de colocação de limites, foi neste espaço de reconstrução que o sentido de alguns verbos anômalos: CAN, MAY, SHOULD e MUST nas afirmativas e negativas ficaram mais claras.

A produção escrita tem suscitado momentos de levantamento de dúvidas e retomada de conceitos. A aluna JS34 veio conversar comigo e pediu para que ninguém ouvisse que está tendo muita dificuldade em escrever. Então questioneei: “O que exatamente você tem dificuldade?” Ela respondeu que tudo estava difícil então respondi que tudo não poderia ser porque ela tinha feito a primeira carta e não parecia tão ruim e ela mencionou o fato de travar, uma questão que achei que deveria ser compartilhada com o resto da sala e perguntei se ela não fazia questão se eu colocasse para a sala o problema para que todos pudessem compartilhar ou conversar sobre isto. Ela disse que tudo bem, que seria bom expor para todos. Eu comecei perguntando qual estava sendo o grau de dificuldade na produção escrita. E assim, começamos um debate interessante em que senti que a hora era mais uma vez de

levantar a questão do aprendizado de uma língua estrangeira necessitar de um tempo de dedicação.

Na realidade, as questões levantadas foram: “Eu não sei vocabulário, o que respondi prontamente: “O dicionário é uma ferramenta adequada para este fim” e os alunos questionaram: “Mas tudo deverá ser procurado no dicionário?”, o que prontamente respondi: “Como faríamos para construir conhecimentos? As escolhas lexicais vão ser construídas e reconstruídas com a mediação do professor, por esta razão é importante que escrevam para discutirmos depois.” Ainda achei pertinente adicionar: “Se vocês não tentarem, se não fizerem a sua parte como posso ajudá-los? Cruzar os braços e reclamar que não conseguem aprender a língua, que estão inseguros e não fazer nada para mudar este quadro, aí o problema vai se tornando maior.” A pergunta que fiz foi: “A responsabilidade no aprendizado de qualquer assunto é de responsabilidade exclusiva do professor?”

Ficaram quietos e responderam que era deles também. Questionei: “Pois então, já estão se conscientizando que vocês têm que fazer a sua parte que eu faço a minha, e, nós juntos iremos reconstruir nosso aprendizado?” Espero que eles tomem consciência disso, pois o discurso já tem sido feito em várias ocasiões. A aluna JS34 que havia se posicionado como eu “não sei nada”, produziu os textos com mais vontade e menos reclamações.

ANEXO 6

Diário número 06

Diário de aula: Dia 08 de setembro 2008-

Número de alunos: 31

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre 4^a

Objetivo da aula: Leitura e análise do texto priorizando os verbos anômalos

(Textos escolhidos para continuação das atividades introduzidas nos diários 2, 3, 4 e 5)

Textos: We must stop destroying our home e The ultimate fight

A aula começou com o semicírculo, e devolvi as atividades de produção escrita da última aula e aguardei para que os alunos perguntassem sobre as considerações feitas nas produções escritas. Como eles não se manifestaram, dei início às atividades programadas para esta aula. Já havia disponibilizado “sala virtual” dois textos sobre *environment*, então comecei fazendo o levantamento prévio do aluno sobre este tema, fazendo um “brainstorm”. Iniciei questionando inglês: “What do you understand about environment?” Do you know what it means?” E aguardei e como não houve pronunciamento, continuei fazendo outras perguntas: “We live in a place, is it ok? Eles disseram: “Yes”, continuei: “This place we live in is, surrounded by air, plants, animals, people, is that ok?” Eles responderam que sim, então falei: “Well, this is environment. Can anybody give an example?” CF19 perguntou: “Pode ser meio ambiente?”, eu respondi: “sure!” e continuei o questionamento: “What comes to your mind when you hear the word environment?” AC07 : “Water”, AX02 falou: “ecology” e CC14: desmatamento e acrescentei: “deforestation” e fui escrevendo na lousa e motivando-os para outras respostas: “Only that?? AR12 falou: Pollution e questionei: “How can I say ar poluído?” AR12 respondeu: “air polluted”, então questionei: “Is there anything wrong here?”

HE30 falou: “Porque sempre a gente esquece que o adjetivo que vem antes do substantivo?, “It’s Polluted air.” Eu respondi: “Por causa da sua língua materna.” CE18 falou: “Sempre esqueço e quando lembro, já foi!” Fui indagando para que eles levantassem mais dados: “Come on people, can’t you remember any more words related to environment?” A partir daí, a maioria do vocabulário eles falavam em português e eu os colocava em Inglês até

chegarmos a *greenhouse effect, global warming, increase of temperature, extinction of animals, flood, drought*. Eu perguntei para a sala: “Por que haveria de escolher um texto sobre *environment*?” DI25 respondeu: “Para atualizar o aluno.” Eu perguntei: “Atualizar o quê?” I25 respondeu: “Atualizar o que está acontecendo no mundo.” Eu acrescentei: “Qual é a intenção de colocar o aluno a par do que está acontecendo?” GY29: “Para que ele entenda o meio ambiente que vive.” Eu voltei a questão para a sala: “Only that?” AS09 respondeu: “Para que o aluno saiba e faça alguma coisa.” Eu questionei: “Fazer o quê e com que intenção?” A05: “Para conscientização.” Eu provoquei: “Conscientização? Whose is this problem, then: The president of Brasil? The government, the cityhall?” GA08: “De todo mundo.” Eu questionei: “Is this a problem for everybody? What do you think?” Eles responderam: “Everybody” Eu perguntei: “How can you help to protect our environment?” CF19: “Recycling”

Eu tive que bater palmas: “That’s amazing!”, so how about giving this issue to your students and start a project with the Science Teacher? Why not try to explore this subject using it as a purpose that would be important for both: themselves and society?” CV21 respondeu: “Mas não é fácil, olha teacher é mais fácil seguir o livro didático e fim...” Eu argumentei: “É mais fácil pegar um texto qualquer e pedir para traduzir sem nenhum contexto e não modificar a cabeça dos jovens e deixar tudo do jeito que está e continuar no círculo vicioso da ignorância, ou melhor, da estagnação.” E continuei: “Pode até dar mais trabalho, mas o seu dever enquanto profissional da educação estará voltado para um contexto social que necessita de informações com estas.”

Eu convidei-os a ler o texto: “Let’s read, you can do it silently and then we start talking about it.” Muitas palavras que havíamos feito no “brainstorm”, eles já tinham visto e os modais estavam no título de um dos textos: We must stop destroying our home e no The ultimate fight, dentro do corpo do texto. Esses textos foram escolhidos para contemplar tanto os conteúdos lingüísticos, como para suscitar o pensamento crítico em relação ao meio ambiente.

Como o texto havia sido discutido através de levantamento de dados, muitas palavras eles puderam reconhecer e os modais como **must, can** e **should** foram reconhecidos. Porém, algumas como *unspeakable, overestimate*, eles apresentaram dúvidas, aí, eu desmembrei mostrando o sufixo e o prefixo como havíamos falado na aula de conscientização de leitura instrumental do semestre passado. Os marcadores textuais eles questionaram e recomendei que retomassem a leitura da apostila que havia entregado a eles.

Em relação às questões de entendimento de texto, o aluno deveria inferir, portanto, questões que não era meramente cópias. O leitor deveria fazer um intertextualidade com o texto bíblico uma vez que era mencionado o Arca de Noé e o delúvio relacionando com as mensagens que o clima do planeta está enviando. As interpéries climáticas foram mencionadas e o apelo “Everybody must do something ... anything”, foram essenciais para que eles inferissem o título do texto. Finalizando o textos, foi mencionado todos os problemas causados pelo homem danificando a natureza, e deixando uma possível solução, que a escola deve criar programas educacionais para ensinar as pessoas em geral como evitar a poluição a partir da própria casa. E nessa discussão muitos verbos modais como: *They mustn’t destroy one of the planets’s greatest natural resources... or Factories mustn’t throw toxic wastes in our rivers... People should stop using chemical containing elements such as Freon, etc..* O texto foi retirado da *Revista Newsweek* de 2007. Algumas palavras deixei no glossário: *como aware, forbid, measure, warn* e as questões dissertativas foram: **a) What is the text about? b) Why is the tittle called “The Ultimate fight? e c) Is the author warning any important issue?** As dúvidas eram sempre em relação a construção das respostas. Os alunos trouxeram a apostila como os marcadores textuais, portanto, *due to, even, such as*, eles não perguntaram o significado. Trabalhei os referenciais como na questão “**We Brazilian shouldn’t suffer from**

these problems. Expliquei que também na língua portuguesa os referenciais são usados e na língua inglesa eles podem ser *they, it, this, these, that, those*, singular e plural. Este texto era de múltipla escolha e foi questionado o gerúndio após o verbo stop. Já havia explicado, mas o aluno precisa de um tempo para internalizar conteúdos gramaticais. Expliquei para toda a sala que uma lista de verbos requer gerúndio após o uso dentre eles: **love, like, stop, delay, deny** e também após o uso de preposições e coloquei um exemplo na lousa do próprio texto: *Measures must be taken to stop the problem from getting worse* e em outras circunstâncias com expressões como *Cant help* que significa, “não posso deixar de”, e dei um exemplo de que como eu, pessoalmente, gravava várias regras gramaticas, e esse era um exemplo: “I cant help falling in love with you” “Não posso deixar de me apaixonar por você” de Elvis Presley. Indiquei a unidade 57 do *English Grammar in Use* para no caso de exercícios extras. Até expliquei que cada um tem uma forma de aprender, uns fazem associações, outros precisam escrever, outros precisam falar e escrever para entender alguma coisa, enfim cada um precisa descobrir a sua própria maneira de internalizar regras. Eles reclamaram que o vocabulário estava muito difícil no que questionei: “How can we improve our vocabulary if we read the same texts that we had already seen?” What is the purpose of it? How can you improve your vocabulary in your language or English language if you don’t read different kind of texts?”

O segundo texto *We must stop destroying our home* foi retirado da Carta do Leitor da *Times Magazine*, 2007 na qual ele reivindica ações para conscientizar as pessoas sobre o problema do meio ambiente que já está afetando o mundo inteiro, e nós brasileiros devemos lutar para que nós lutemos em prol dessa causa também.

Os alunos reclamam quando o vocabulário apresenta um grau de dificuldade, talvez queiram respostas prontas, mas insisto que eles têm que pesquisar e isto faz parte do aprendizado, afinal de contas, é uma outra língua. Reclamam, mas estão tentando. Tento responder as reclamações com ações.

Avisei que na próxima aula faríamos uma revisão, pois a avaliação foi marcada para 22 de setembro, então eles deveriam trazer os exercícios prontos e os textos lidos para que partíssemos das dúvidas para reconstruirmos os significados e as escolhas lexicais. Enquanto estávamos dialogando sobre estas questões, uma aluna que sempre recusa ficar no círculo, além de estar conversando com outro aluno, estava lixando as unhas. Questionei a respeito da atitude dela e aproveitei para colocar meu ponto de vista em relação à responsabilidade dela quanto à profissão que iria exercer no próximo ano, e ela me respondeu que já sabia inglês. Então perguntei: “Ok, because you know everything, why don’t you share with us?” Ela respondeu: “Eu não vou lecionar Inglês” e argumentei: “But you are in an English class and we are here to share knowledge, aren’t we? Ela respondeu: “Teacher, eu não quero brigar com a senhora então vou sair”. Eu contra-argumentei: “It’s your right, but if you were in my position teaching English or not, would like someone doing manicure or pedicure while you are teaching?” Be honest!” Ela respondeu que não, por isso iria sair da sala.

A análise do texto foi feita em dupla e foi corrigida na mesma aula. A correção foi feita pelos próprios alunos em sala: primeiro pedi voluntários e várias duplas levantaram a mão e procedi da seguinte maneira uma dupla perguntava outra respondia e uma terceira corrigia e as respostas nunca eram as mesmas, pois algumas questões o aluno teria que fazer inferências. Quando uma dupla fazia diferente levantava a mão, debatíamos e chegávamos a resposta. Terminamos o texto nesta aula, porém o outro texto ficou como atividade para ser feita em casa para que pudéssemos fazer revisão para a prova bimestral que aconteceria em duas semanas.

Ao término da aula, a aluna JV31 veio em nome de a sala pedir desculpas pelo comportamento da colega, o que respondi: “O mercado de trabalho vai selecionar aqueles que se empenharem em fazer sua parte e eu não posso me responsabilizar pelas atitudes de alunos

que acham que já sabem tudo, aliás, ninguém sabe tudo, você não acha?” Ela pediu para que eu não me aborrecesse com a aluna, pois ela tem feito isto em todas as outras aulas. Mas insisti que, pelo menos na minha aula, ela não iria fazer mais.

ANEXO 7

Diário número 07

Diário de aula: Dia 15 de setembro 2008-

Número de alunos: 23

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Quarto semestre 4ª

Objetivo: Interpretação de texto focando vocabulário meio ambiente e verbos anômalos

Iniciei a aula, com o *brainstorm* sobre *environment* a partir das escolhas dos alunos para *warm-up* e notei que não tinham lido o texto que já havia disponibilizado há três semanas. Eles já sabiam que eu iria começar a aula com os textos e os modais como prática de gramática retirada do texto.

A maioria não leu e deixou para fazer na sala, com raras exceções. Na realidade não gostei da atitude dos meus alunos. O aluno LH24 falou: “Nós estamos cheios de trabalhos para fazer” e DI25 disse: “A maioria de nós trabalha aos sábados e também temos família...” JS34 disse: “Fica difícil porque Inglês tem que se dedicar..” Eu respondi: “Bom, vocês tem família e eu também, vocês estudam, eu também, e aí, que conclusão podemos tirar?”. Eu já estava com uma outra dissertação para ler, tinha xerocopiado na faculdade, mostrei para eles que também tinha várias coisas para fazer e também administrar minha vida particular.

O aluno MZ36 falou: “Professora, nós sabemos que está tudo errado, vamos começar a aula do mesmo jeito, já estamos bem sem graça...” Concluímos que todos temos muitas tarefas e comprometimento familiar e mesmo assim não podíamos deixar de cumprir com o que planejamos ou desejamos. Ainda assim, manifestei minha indignação quando duas alunas começaram a discutir no fundo da sala com um terceiro aluno em voz alta como se eu não estivesse no local nem os outros alunos. Outro momento de tensão. Perguntei sobre a necessidade de desconsiderar outras pessoas dentro da sala de aula como se não existíssemos e que eu não havia obrigado ninguém a ficar na sala de aula, muito pelo contrário, a responsabilidade de começar um curso em uma faculdade já pressupõe que estamos falando com adultos e que esses adultos já sabem escolher. Elas saíram e o terceiro aluno veio pedir desculpas no final da aula, pois este não era o comportamento dele e que na realidade estavam discutindo assuntos particulares. Ainda achei necessário que ele entendesse que ele tinha vontade de aprender e que não se deixasse desviar o foco.

Preciso fazer estes alunos entenderem sobre a responsabilidade de seu próprio ensino-aprendizagem. Fiquei muito chateada, pois havia preparado as atividades para chegarmos a uma situação de debate, mesmo com pouco vocabulário, mas foi frustrante. Eles ficaram em silêncio porque não estão acostumados a esta situação de confronto e questionamentos, mas precisei colocar um exemplo para que eles entendessem. Perguntei: “Como vocês se sentiriam se tivessem preparado uma aula e que também tinham avisado para lerem um texto que seria discutido em sala de aula e seus alunos além de não fazerem ainda estavam em pé conversando como se não houvesse aula e de costas para você?”

JS34 respondeu: “Eu não iria gostar” , continuei: “E se você avisasse que iria ter uma avaliação e seria uma revisão?” GE28 respondeu: “Eu acho que não está querendo nada”.Eu respondi: “Pois então, o curso de vocês é formação de professores e vocês se comportam

como os eternos alunos que só estão esperando as notas e não tem consciência das ações. Só que tem um agravante, o mercado de trabalho não vai cobrar as suas notas, e sim suas ações.” Achei oportuno discutir sobre esta questão. Sinto uma falta de maturidade nos meus alunos em relação à profissão que irão abraçar. Isto me entristece. O aluno DD23 virou-se para os alunos que estavam quietos depois da minha posição e falou: “Vocês podem ir para fora discutir os seus problemas porque a gente já pisou na bola desde o começo da aula”.

Continuei a aula como se nada houvesse acontecido, embora por dentro estivesse desapontada e com muita raiva. Após a leitura do texto os voluntários respondiam e eu escrevia e as respostas dadas para reconstrução do conhecimento. Um aluno perguntou: “Posso responder assim? The text about ecology problems and your consequences.” Eu conduzi a correção escrevendo na lousa o que o aluno havia perguntado e me dirigi a todos os alunos: “What is missing here?” CR22 respondeu: “o verbo to be The text is about...” e o aluno ED26 falou: “ecological porque é adjetivo”. Em relação ao pronome ninguém se pronunciou, questionei: “consequences de quem?” Eles responderam que era dos problemas ecológicos, daí questionei: “Então onde está o erro?” AL03 respondeu: “their” e eu perguntei: “Por quê?” AL03 respondeu: “Your significa seu se dirigindo a você e no texto está se referindo aos problemas do meio ambiente e por isso usa their.”

Os alunos estavam interagindo, mas estavam bem mais silenciosos e prestando atenção. Uma aluna que costumava ficar vermelha para falar as respostas em Inglês, tem se soltado e prefere pronunciar errado à ficar calada. Senti que ela está perdendo o medo de falar em Inglês.

Perguntei sobre o contexto de produção dos textos: Onde circula na sociedade? AN11 respondeu rapidamente: “Revista, e o nome é *Times Magazine*.” Perguntei: “O título sugere alguma coisa? Quem escreve o texto e porquê o faz? Vocês irão ler e tentar resolver as questões so that I can correct it until de end of the class, so let’s do it, shall we?” Então pedi para que, com o conhecimento de mundo sobre o assunto que já havia sido debatido na aula anterior, tentassem fazer a leitura e interpretação usando as estratégias de leitura.

Os textos foram analisados e corrigidos oralmente isto foi feito em pelo menos 30 minutos e começamos os exercícios de gramática que envolvia os verbos modais. Parte dos exercícios eram na forma “fill in the blanks” e parte em forma de testes, que foram retirados de provas de vestibulares.

Eu dividi a sala em dois grupos para que os exercícios fossem feitos em forma de debate e foi muito produtivo. O aluno escolhia um componente do outro grupo para responder a questão e o aluno teria que explicar porque da escolha. Se o aluno errasse a explicação e não provasse o motivo da escolha, o grupo perdia o ponto. Então quando foi feita a proposta e os dois grupos se empolgaram e começaram a discutir sobre as questões, mas em voz baixa para o outro grupo não ouvisse a resposta. Eu pedi para que eles perguntassem em inglês e respondessem em inglês. Foi uma interação diferente. Foram feitos 25 exercícios desta maneira. O aluno GE28 falou: “Teacher, você deveria fazer mais atividades como essa, eu nem vi a hora passar.”

No final, a aula que havia começado errado, e como muitos alunos haviam faltado, os que estavam na sala, realmente estavam interessados e a aula fluiu muito bem.

Tenho notado que os alunos que já sabem Inglês, ou pelo menos pensam que sabem tudo, não estão indo a aula e encontrei com dois deles durante o intervalo e perguntei o motivo de não estarem participando das aulas. Eles me responderam que já sabem os modais e ficam perdendo tempo na sala enquanto poderiam estar adiantando outras matérias. Achei oportuno, mais uma vez, explicar que o curso de formação de professores não é para aprender outra língua, mas também aprender a lecionar, isto fazia uma diferença muito grande em relação à escola de idiomas.

Está na hora de apresentar o seminário de aulas para retomada de alguns tópicos por exemplo: decisões sobre o planejamento do conteúdo da aula a ser ministrada pelo grupo e a discussão sobre as ações durante a exposição das aulas. Desta maneira, acredito que muitos alunos começarão a questionar sobre seu próprio ensino-aprendizagem durante a graduação. Inclusive os alunos que se consideram “bons na língua inglesa” e que não apresentaram o seminário satisfatoriamente. Eles não têm noção de Gênero Textual e dizem que desta maneira ninguém aprende Inglês. Com estes alunos arredios a teoria, um trabalho mais severo de conscientização tem que ser feito. No seminário de aula de Inglês vários aspectos de professores de escola de idiomas foram colocados em pauta.

ANEXO 8

Diário número 08

Diário de aula: Dia 22 de setembro 2008-

Número de alunos: 30

Início da aula: 19:30

Término: 20: 10

Quarto semestre 4^a

Objetivo: Devolutiva da prova bimestral e prova oral

A avaliação bimestral foi baseada no Gênero Textual *Advise Letter and Giving Advice*. Eu havia disponibilizado o conteúdo da avaliação que teria o valor de 7,0 e os trabalhos realizados em sala de aula ou requeridos para a aula subsequente totalizariam 3,0. Portanto, os alunos sabiam o quanto produziram (totalizaram 06 atividades de produção escrita incluindo: pedir conselho (02), dar conselhos, (03) interpretação de textos sobre ecologia *The Ultimate Fight* (01) exercícios de fixação de verbos modais (02), pois todas as produções escritas foram corrigidas antes da prova, sendo que muitos faltaram e não receberam as correções, mesmo deixando com a responsável pela sala, sendo assim, muitos não viram as considerações deixadas na produção escrita.

Para todos os exercícios de produção escrita, os alunos fizeram uso do dicionário e a correção comentada na própria atividade e posteriormente para a sala toda. Por esta razão permiti que usassem o dicionário para ser consultado durante a prova. Os alunos usaram o tempo de duas aulas de 50 minutos cada e pediram para que fosse estendido o prazo para mais 20 minutos.

Um aluno ao ler a prova perguntou: “A senhora está brava com a gente?” eu respondi: “Por quê?” e ele respondeu: “Olha o tamanho da prova?”

Pude perceber que demandou um tempo bem maior na realização desta prova em relação às outras avaliações que foram aplicadas. Os alunos teriam que realizá-la com base no Gênero Textual trabalhado durante os dois meses de aula, e, aqueles que não compareceram ou somente comparecem nos dias de prova, ficaram surpresos e mesmo com dicionário tiveram dificuldades. O que me conforta é o fato de ter disponibilizado todo o material, avisado com antecedência, explicado as razões que estava introduzindo aquele conteúdo gramatical e as relações do uso daquele Gênero com os PCN-LE, o enfoque da leitura instrumental com o uso dos verbos modais e vocabulário contextualizado, enfim todo um percurso analisado, estudado e embasado teoricamente.

Durante a prova alguns alunos começaram a reclamar da extensão da prova e mais uma vez eu repeti que não estava pedindo nada que não tivesse sido explicado e direcionado os estudos, portando a reclamação não tinha argumentação adequada. Para os alunos que não acham que assistir aula de língua inglesa e expressão oral vá fazer alguma diferença no seu conhecimento linguístico, sentiram dificuldade de entendimento no enunciado das questões, o

que não aconteceu com boa parte dos alunos que assistiram as aulas. A maneira como a prova foi elaborada não refletiu nenhuma estratégia para que os alunos que não comparecem às aulas fossem punidos, muito pelo contrário, foi feita embasada em teoria que pudesse ser aplicada em instituições de ensino fundamental e médio.

A avaliação constou de duas cartas pedindo conselho retiradas do site www.slate.com portanto, material autêntico. Foi avaliada a apropriação do Gênero e as escolhas lexicais, que contemplaria os conteúdos linguísticos propostos para o bimestre. Quando os alunos me encontravam nos corredores da faculdade, pediam explicações sobre os porquês da avaliação ter sido daquela maneira. Eu pedi que comparecessem na vista de prova para conversarmos.

Assim que cheguei os alunos estavam todos lá em um clima de tensão. Cumprimentei-os como sempre o faço e começamos a conversar.

Comecei: “Antes de mostrar a prova para vocês, gostaria que vocês se posicionassem, pois durante a semana inteira encontrei com os alunos das duas turmas e foi só reclamações.”

A aluna questionou: “Teacher, a senhora deu uma prova para ninguém ir bem, a senhora sabe que nós temos problemas com a língua inglesa e a sua prova era para todo mundo ir mal.” Eu respondi: “Mas o que foi pedido, foi ensinado, não foi?” O outro aluno respondeu: “Mas tinha muito vocabulário que só quem faz curso fora que sabia” Eu respondi: “Mas vocês poderiam usar o dicionário, não podiam?” Todos estavam falando ao mesmo tempo. Eu respondi: “Vamos por partes: primeiro eu vou colocar a prova no retroprojeto e nós vamos refazê-la.. que tal?” Alguns alunos responderam: “Não é melhor entregar a nota, teacher?” Eu respondi: “Antes da nota, vocês vão ter que me explicar o motivo da indignação, pode ser?”

Coloquei a transparência e questionei: “Onde este texto circula na sociedade?” Eles responderam : “Na Internet” e perguntei: “Por que vocês acham isto?” Eles responderam que era por causa do nome do *site* que estava na carta. Questionei: “E em relação às palavras cognatas do título, por acaso dá para inferir qual é o problema que o escritor está pedindo conselho?” Eles falaram todas as palavras cognatas e inferiram de maneira correta o título e levantaram a questão, e assim por diante... daí, perguntei: “Estranho, se vocês estão acertando todas as questões qual é a reclamação?” O aluno falou que teve que traduzir as perguntas que fazemos para a caracterização do gênero e eu perguntei: “Traduzir? “Você esteve nas aulas?” Eu sabia que não, e ele respondeu que tinha pego o conteúdo com os colegas e eu respondi: “Realmente, você teria que ter o número de aulas que os outros tiveram e os questionamentos que fazemos para apropriação do gênero, e olha que foram dois meses com produção escrita em todas as aulas.” Senti que o clima estava mudando. O olhar não era tão crítico em relação a prova mas com eles mesmos. A reconstrução da prova inteira foi desta maneira, eu questionava e eles respondiam comentando com o colega: “Cara, que pisada de bola...” “Não respondi de pura bobeira...”

A questão era entender o Gênero de fontes diversas, eles falaram que haviam decorado a sequência e no decorrer da explicação do contexto das provas deles, eles se decepcionaram com eles mesmos. Foi um momento adequado para reinterar o assunto leitor proficiente, como aquele que consegue interagir com o texto, identificar as partes para que possam fazer sentido. Eles admitiram depois da reconstrução da avaliação que: a prova não estava difícil e sim trabalhosa e que eles não estavam acostumados a elaborar tanto. Expliquei que a intenção era fazê-los pensar e que perguntas com respostas prontas não era o padrão das nossas aulas e que a interação entre professor-aluno era aparentemente visível. Eles falaram que não tinha se dedicado como deveriam.

Foi a primeira vez que eu coloquei em uma prova uma autoavaliação e acredito que tenho que colocar mais esta questão para conversar com eles a respeito de como eles estudam e qual o propósito deste estudo. Já deveria ter procedido desta maneira há muito tempo atrás. Pelo que pude entender das respostas, a maioria admite que deveria ter se dedicado mais e

muitos deles não entenderam o enunciado: “Qual é o seu papel em relação ao ensino-aprendizagem neste bimestre?” E por esta razão obtive respostas que não tinha nenhuma relação com a questão. Elucidei que não avaliaria esta questão dentro da prova, mas seria uma informação para que eu pudesse entender o processo que eles estavam vivenciando em relação ao aprendizado da língua inglesa. Alguns alunos entenderam esta questão em relação ao meu papel, por exemplo, a professora ensinou isto ou aquilo, mas em relação ao papel deles, não.

A avaliação oral foi elaborada pela professora e por mim. Nós levamos em consideração as situações-problemas trabalhadas em sala de aula, para que eles fizessem escolhas por alternativas e mais uma parte escrita com os verbos modais.

ANEXO 9

Diário número 09

Diário de aula: Dia 13 de outubro 2008-

Número de alunos: 20

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Objetivo: *Estratégia de leitura e debate*

Retorno da professora que estava em licença-maternidade e a professora que estava substituindo-a, acompanhou-a e fez questão de entregar as notas, despediu-se dos alunos, enfim fechou seu trabalho explicando para os alunos que se tivessem alguma dúvida que perguntassem ou questionassem para que a troca não prejudicasse ninguém.

Já havia conversado com a professora de Expressão Oral sobre o novo material didático que deveríamos usar a partir daquele semestre, mesmo que já estivéssemos no meio do semestre. Para tal, disponibilizamos no xérox do departamento a unidade que trabalharíamos. Desta maneira a aula foi embasada no livro ATTITUDE Sudent's Book 3 da Editora Macmillan do Brasil que foi trocado pelo livro didático *American Headway*. Este material foi anunciado no início do segundo semestre deste ano, ou seja, em Agosto e foi comunicado aos alunos que um representante estaria na sala faculdade para que fosse realizada a venda do mesmo. A maioria não comprou por várias razões: não compareceu no dia da venda, não estavam com o dinheiro ou não tinham naquele mês ou não iriam comprar de maneira nenhuma. Tendo isto em mente, resolvemos adaptar aos nossos propósitos pelo menos, no que diz respeito a sequência de conteúdo que havíamos introduzido, ou seja, o Gênero Textual *Advice letter* e *Giving Advice Letter*, os verbos modais e *If Clauses*.

Achamos um *linking* na Unidade 12 que poderia atender aos nossos propósitos: levantar questionamentos, conduzir a reflexão sobre temas que podem suscitar nos alunos relevância tanto na sala de aula como fora dela e os conteúdos linguísticos.

O tópico iniciava com MEN x WOMEN, constando uma foto em preto e branco de uma dona de casa e ao redor desta mulher, vários outros profissionais tanto homens como mulheres em fotos coloridas. Neste sentido, resolvi fazer um *brainstorm* a respeito das várias profissões das mulheres e homens ao longo do tempo para que chegássemos ao livro com um contexto já trabalhado.

Cumprimentei os alunos e notei que muitos tinham faltado, porém achei que não deveria parar por este motivo. Perguntei para os alunos o motivo da ausência dos alunos e eles me disseram que vários alunos vêm faltando e que inclusive, por exemplo, na aula de sexta-feira poucos aparecem. Uns me disseram que eles estão desanimados com o curso, outros dizem que são alunos desinteressados e só querem o diploma, outros acham que o corpo docente não está de acordo com as expectativas dos alunos, enfim resolvi iniciar a aula com conteúdo da mesma maneira como havia combinado.

Achei que seria adequado conversar com a Coordenação sobre estes comentários dos alunos para que refletíssemos ou tomássemos alguma atitude, quer seja para esclarecimentos, ou qualquer coisa para que conseguíssemos levantar o moral dos alunos e motivá-los. Muitos alunos só estão aparecendo no dia da prova.

Pedi que colocassem as carteiras em semicírculo, e como haviam 20 alunos na sala, achei ideal para fazer um debate, então escrevi na lousa: MEN x WOMEN e perguntei para a sala: “Do you think we are a sexist society when we talk about different professions for MEN and WOMEN?” Não entenderam e expliquei novamente: “When the subject is professions in our country, do you think there are differences when the job is for women or for men?” K05 e AR12 falaram que sim e eu pedi que elas explicassem em inglês para os demais. Uma começou e a outra terminou. Perguntei então: “Now, did you understand the question?” Eles responderam que sim e perguntei: “Can you give the name of some professions?” A partir das profissões que os alunos foram falando eu escrevia na lousa. Apareceram *teacher, dentist, lawyer, doctor, pilot, truck driver, carpenter, engineer*, então escrevi na lousa *professions* e coloquei a sigla W for women and M for Men or B for both e perguntei: “Are teachers professions for Men or Women or for both?” Eles responderam: “Both”, e assim fomos elencando até chegarmos no *truck driver* e eles falaram *both*. Então eu questionei: “Are you sure?” Eles disseram que sim e aluna CP15 falou em português que conheciam várias motoristas de caminhão do sexo feminino. Posto isto, perguntei sobre a faixa salarial: “Do you think the income or the salary is the same for men and women in our country?” Eles disseram que não e perguntei o motivo.

Várias manifestações do tipo: Se você vai a uma fábrica e é engenheira mecânica para trabalhar em projetos em lugares distantes eles preferem homens e se a mulheres conseguirem o emprego elas ganham menos. Achei melhor colocar a frase em Inglês uma vez que eles têm pouco tempo para praticar a língua. Embora estivessem interessados no assunto, não acho adequado ouvir a resposta em português e deixar passar. “So, could you say this in English?” e ele respondeu: “In our country, in some professions, men can get more money than women” Continuei questionando: “Do you think it is fair?” Uma aluna imediatamente perguntou o que era *fair* e respondi que o significado era justo e questionei de outra maneira: “Do you think it is correct, or do you think it is right?” Percebi que eles entenderam e responderam que não. MA20 falou que “Some professions are not nice for women because they need to be strong” então perguntei: “Do you think women are weak?” Ele disse que era sobre força física mesmo, o que coloquei em Inglês e perguntei se a sala estava seguindo o diálogo, expliquei o contexto. Algumas alunas concordaram com a colocação do outros alunos e outras não. “How can we conclude this conversation then?” A aluna VA35: “Women have to fight...” e questionou: como se diz direitos em Inglês: eu respondi “rights” e pedi para que ela completasse a frase e as alunas bateram palmas.

Redirecionei o questionamento para ir de encontro com os trabalhos domésticos que são desempenhados por homens e mulheres, para tanto, fiz a pergunta: “Do men share the chores in our country?”

As perguntas começaram com o verbo *share* and o substantivo *chore*, escrevi na lousa e expliquei que *chore is the domestic activities we have to do in order to make the house clean, the food done and the kids ready to go to school...* e perguntei: “Did you understand what I said?” Eles responderam que sim e também começaram a responder que muitos maridos ajudam, outras que não ajudam nada e um aluno disse que ajudava sua esposa e achava que era necessário. Como a maioria era composta por alunas e somente dois alunos, não coloquei dois grupos para dividir a sala, ou seja, mulheres x homens.

Eu insisto bastante para que os alunos falem inglês na sala de aula, neste caso, mesmo que o eu comece a frase, eu ajudo, mas não dou toda a resposta em Inglês, até porque eles não iriam tentar falar se eu somente entregar a situação pronta. Leva mais tempo, mas eu tento

fazer com que eles falem. Os que não gostam ou são tímidos eu chego mais perto de onde eles estão sentados para que isto não seja um impedimento até que consigam ter autoconfiança.

“Remember when I told you about some cultural differences in Sweden?” Eles responderam que sim e que gostariam que falasse mais a respeito, então falei: “In Sweden there is no maid, so the chores have to be shared between husband and wife and if they have children, they have to help as well.” Então questionei: “So, do men in Brazil help with the chores?” Eles responderam: “Yes and No”, então explicitiei: “Let’s see the activities we can understand by chores, ok?”

Foi um motivo para que eu colocasse as atividades que são feitas como chore usando MAKE e DO, como por exemplo, *the dishes, meals, home repairs, the cooking, the laundry, the money, sacrifice*. Fui até a lousa e coloquei algumas atividades para que eles falassem sobre o contexto deles. AD10 falou: “In my house I do the dishes”, AX02: “My husband makes the money, K05: “We make sacrifices to raise the kids.” Isto tudo foi feito sem o livro, a partir dessas colocações sobre o tema trabalho de mulheres e homens, pedi que abrissem o livro para que lêssemos e a fizéssemos a atividade proposta no livro didático.

Quando os alunos viram a página com a foto em preto e branco e as demais coloridas perguntei: “Why do we have black and white pictures and colored ones in the same page?” A resposta de vários alunos foram: Old time and Today, ou Past and Present, ou 30 years ago and now. O título da unidade como se fosse uma fotografia impressa de uma revista tinha o título: Men in aprons make home life more comfortable. A primeira pergunta foi *apron* o que fiz mímica mostrando como se fosse um avental para não se sujar quando trabalhamos na cozinha, usando o vocabulário que nós havíamos trabalhado. Na sequência pedi que fosse feito o exercício escrito do livro para que eles trabalhassem o vocabulário das atividades domésticas das suas próprias casas focando quem MAKE ou DO as respectivas tarefas. Corrigimos oralmente e os erros mais comuns como *My daughter do the laundry*, fiz um *review* sobre o uso da 3ª pessoa do singular presente do indicativo DOES e MAKES e alguns alunos questionaram o motivo de não escrevermos *clean the plates* e *wash the clothes* no lugar de *do the laundry*, aí então expliquei as traduções literais e muitas vezes não fazem sentido na língua que estamos estudando, razão pela qual conversamos sobre o uso do dicionário como ferramenta, mas que era necessário no caso de dúvida a mediação do professor para contextualizarmos a fazermos a escolha linguística adequada.

O livro didático apresentava um texto cujas marcas sinalizavam para um artigo de jornal, pois lembrava um recorte de jornal na folha anterior. Não havia referência alguma sobre a fonte. Não falei nada, esperei que algum aluno observasse as características do gênero a ser lido. Mencionei que a leitura nós faríamos individualmente, porém alunos pediram para ler, para que eu corrigisse a pronúncia e foi feita a leitura por partes.

Após a leitura os alunos foram conversando entre si sobre os questionamentos que costumam fazer na leitura de texto. Fiquei circulando, mas não interferi. A primeira questão, quem escreve o texto, os alunos souberam por que havia do autor, a segunda pergunta porque escreve, eles responderam que era para mostrar uma situação, mas não para criticar e se fosse no nosso contexto, seria uma crítica ao machismo. Um aluno respondeu: “Não sei por que generalizar, eu ajudo minha mulher em casa e não fico ofendido com isto”. As mulheres aplaudiram. A terceira questão eles fizeram suposições, pois o livro didático não havia logotipo e ao mesmo tempo poderia ser uma reportagem de uma revista, as marcais textuais não foram colocadas somente o recorte do texto como se fosse uma página rasgada. Os próprios alunos criticaram a falta de informação sobre o texto. Os alunos chegaram a conclusão conversando entre si que poderia ser uma revista como a *Veja* aqui no Brasil.

Perguntei sobre o nível do vocabulário eles disseram que era do tipo que precisava de consulta no dicionário, embora houvesse algumas cognatas, concordei com eles. Introduzi If

Clause usando o contexto do livro Coloquei a situação na lousa a partir do contexto do assunto tratado no livro. “What will you do if your husband doesn’t help you with the chore?” DD23 respondeu “If he doesn’t help me with the chore, I will not prepare the dinner” e perguntei: “Quem entendeu a resposta da DD23?”, perguntei. DD23: “É condição.... do tipo, se você faz isso, você vai pagar por isso.” CI16: “Eu acho que parece uma condição, é isso teacher?” Eu respondi: “O que vocês acham?” CV21: “Se o marido dela não ajudar com o trabalho de casa, ela não vai fazer o jantar.” Questionei: “So, is there a real possibility of happening?” CV21: “Eu acho que sim.” Eu escrevi na lousa e questionei a sala: “If you have a problem, will you call me?” HE30 respondeu “Yes, I will call you” Eu respondi: “and I will help you with all my pleasure” e ele respondeu: “Thank you.” Eu perguntei: “Do you understand me?” A sala respondeu que tinha entendido mais ou menos, então coloquei outra situação: “If your teacher moves to Sweden, will you write her an email?” CA13: “Você não vai mudar para a Suécia, vai?” Eu respondi: “CA13 você entendeu a situação.” Ela respondeu: “Yes” Eu expliquei em português: “If clauses como a DD23 falou o se refere-se a condição, então todos os sentidos irão formar possibilidades, como por exemplo, se você estudar, irá conseguir bons resultados. Se você economizar, você irá conseguir comprar um novo carro. Esta situação ainda não aconteceu, mas tem a possibilidade de acontecer então vejam a primeira sentença: If you study, que tempo verbal está esta frase? Passado, futuro?” AD10 respondeu: “Present” e respondi: “Yes, it’s present tense, then if you have some possibility in the present the other clause will be in the future. Do you understand me?”

Eles disseram que sim, e continuei “please can you do the exercises in your text book or in the copy you have made of it about if clauses?” Eles abriram os livros e os exercícios de if clauses e corrigimos oralmente. Perguntei para a sala: “Would you be my friend if I gave you zero in the test?”

Os alunos começaram a perguntar para o colega do lado, para o aluno da frente e eu esperei que pensassem um pouco. A aluna CV21 perguntou: “o que é Would?” Eu respondi que era o auxiliar que levaria o verbo para o futuro do pretérito como já havíamos visto, por exemplo: Eu gostaria de visitá-la e escrevi na lousa, I would like to visit her. Perguntei para a sala: “Do you remember?” CI16 perguntou: “Não é aquele que a forma contrata é apostrofe seguindo de d?” Eu respondi: “Yes we use the contract form of would using ‘d, for example: She’d come here if she had time. The situation now is different from the first one. The first one there was a real possibility of happening the situation. When we use the second conditional, there is a possibility of happening, for example: I would like to buy a new car, If I could. Eu gostaria de comprar um carro novo, se eu pudesse. In the first one: Se eu tiver dinheiro eu comprarei um carro novo. Do you understand the difference?” Eles disseram que mais ou menos. Respondi: “Se eu economizar, eu comparei um carro, é uma hipótese agora veja a diferença. Se eu economizasse, eu compraria um carro: Quais dessas situações vocês acham que haveria maior probabilidade de ocorrer?” Eles falaram que a primeira, eu perguntei: “Por quê?” A aluna AX02 respondeu: “Se eu economizar parece que você tem intenção de fazer, agora se eu economizasse parece que a pessoa não tem condições de planejar seu orçamento.” Elogiei a aluna: “So, in the first conditional: If I save money, I will buy a new car, Present x future and the second: Anybody help me?”, então o aluno MZ26 disse: “If I saved money, I would buy a new car.” Elogiei o aluno: “That’s great!” e continuei a explicação: “Então aqui você tem o futuro do pretérito na língua portuguesa e o passado perfeito do indicativo. There is a difference here; I want to know if you understand the difference.”

Os alunos disseram que de imediato parecia que sim, então pedi para que eles tentassem fazer os outros exercícios do livro. Pedi para que eles fizessem os exercícios que eu havia colocado na *sala virtual* e os de fixação do livro *Grammar in Use* de *Raymond Murphy*. A professora de expressão oral estava fazendo a mesma atividade com a outra metade da sala

e havíamos combinado que após a apresentação do conteúdo gramatical nas duas primeiras aulas, ela conduziria a contextualização em uma atividade em duplas usando a primeira e a segunda condicional e os verbos modais.

ANEXO 10

Diário número 10

Diário de aula: Dia 27 de outubro 2008-

Número de alunos: 55

Início da aula: 19:30

Término: 20:10

Objetivos: *Suscitar o espírito crítico através da música “Where is the love?” do grupo Black Eyed Peas – conteúdo linguístico If clause*

Preparei para esta aula a apresentação de um clip do grupo **Back Eyed Peas** com a música “*Where is the love?*” que foi apresentado no Seminário de Formação de Professores sob a Perspectiva Crítica. Uma colega de mestrado, Amanda Maria Bicudo de Souza Almeida, apresentou este clipe para o 9º ano do Ensino Fundamental e achei a proposta muito inteligente e oportuna por propiciar aos alunos questionamentos sobre os problemas que ocorrem no mundo em que vivemos, como um todo, não restringindo só ao nosso redor, para que também entendamos a realidade além das fronteiras da escola. Desta maneira, pesquisei na Internet sobre o grupo *Black Eyed Peas*, e também sobre o movimento *Hip Hop*; preparei um exercício de interpretação e levei a letra da música, que a Amanda havia dado. Durante a pesquisa, encontrei um material muito bom e fiz uma adaptação. O *site* encontrado contempla diversos conteúdos, www.lessonplan.com, inclusive *Lesson Plan* que apresenta letras de músicas para serem trabalhadas, de acordo com o nível dos alunos.

Comecei a aula conversando com alguns alunos e fomos para o até o auditório porque o aparato tecnológico era bem melhor e a professora de Expressão Oral não estava se sentindo bem, então seriam quase 60 alunos em um auditório e sem microfone, de duas uma: ou seria uma aula em que os alunos dispersariam a atenção facilmente ou conseguiria alcançar meus propósitos, então arrisquei. Comecei indagando sobre o que eles entendiam sobre “Protest”, uma aluna respondeu em português que era ir contra alguma coisa e então coloquei em Inglês: “So, it’s when someone is against something...” e continuei perguntando para a sala: “What else? Why does anybody want to protest about something?” e outro aluno respondeu que quando alguém não estava de acordo com uma situação, e insisti para que ele colocasse esta ideia em Inglês e ele tentou: “It’s when you not agree with a situation” e me dirigindo a ele repeti: “It’s when you don’t agree about a situation” e ele repetiu e questionou o don’t, escrevi no quadro do auditório com letras grandes para que os demais lessem. Em seguida levantei outra questão: “What is a protest song then?” uma aluna respondeu: “When you want to say that you don’t agree about a situation”, perguntei para a sala: “Do you agree with her?” Alguns alunos que estavam sentados no fundo do auditório pediram para que os alunos que estavam respondendo, falassem mais alto porque eles queriam ouvir. Isto não é comum quando a sala está lotada.

Questionei: “*Have you ever listened to a protest song in Portuguese?*” Alguns alunos responderam que “Yes” e mencionaram Chico Buarque e eu perguntei para a sala de eles já tinham ouvido a música *Cálice*, cantei um pedaço e falei sobre esta música em relação a ditadura dos anos 70. Alguns alunos pediram para que eu escrevesse na lousa o nome da música e pedi para procurarem na Internet. Para não perder o foco falei para os alunos: “I

want to introduce you a Protest Song in English, can I? Eles responderam que sim, entusiasmados. Questionei: “I want to ask you a question: In your opinion, which are the problems of the world?” Sempre pergunto se eles entenderam o que havia dito e alguns sempre pedem para repetir. Alguns alunos começaram a falar: *violence, war, AIDS*, e a medida que eles iam falando eu ia elencando na lousa as palavras na lousa. Alguns questionavam o que significam aquelas palavras e a negociação de outros vocabulários foram aparecendo: *inequality* e aproveitei para escrever na lousa em cores diferentes: equal – o radical; in prefixo negativo de outra cor, ity de outra cor – aliás todas as vezes que eu desmembro as palavras como foi explicitado nos outros diários eu faço colorido para que desperte neles o processo de desmembrar palavras. Em relação à desigualdade perguntei: existe uma desigualdade só? Uma aluna falou: “inequality social”, eu questionei: “O social está modificando inequality?”, aí o outro aluno falou: “O adjetivo vem antes do substantivo e nós esquecemos toda vez”, e até rimos. A partir daí, foram aparecendo *financial inequality*, chegamos a *poverty* e para chegar nesta palavra, eles mencionaram *poor* em primeiro lugar, aí mencionei que *poor* era adjetivo e o substantivo para pobreza – *poverty*. Quando chegamos a palavra *racism*, abri discussão para os tipos de *racism* e chegamos a *skin color, political, religious, e diseases, sexual*, inclusive uma aluna mencionou *bullying* e a outra respondeu que havia lido sobre *Bullying* na *Revista Nova Escola*. Continuei questionando: “Anything else?” Ninguém se pronunciou então perguntei: “Have you heard about Hip Hop Movement?” A maioria respondeu que sim e outros não se pronunciaram, “Is there any hip-hip group in Brazil?”, indaguei. Uma aluna mencionou *Gabriel O Pensador*, e questionei: “Do you know anything about Hip Hop movement?” Um aluno respondeu que só sabia o tipo de música, mas não sabia nada sobre o grupo, então mencionei o que eu havia pesquisado sobre este movimento. Acho importante fazer a ponte entre a cultura brasileira e a cultura da língua alvo. Até este ponto da aula, já havia um levantamento de dados sobre os problemas que eles consideravam como “problemas do mundo”. Um aluno mencionou *ecology*, o que achei interessante. Antes de colocar o clipe, escrevi na lousa para que eles levassem em consideração dois aspectos: a) o que chamava mais atenção na apresentação do clipe, b) qual era a ideia que eles tinham ao assistir aquele clipe.

Quando eles começaram ouvir a música, até pelo ritmo dela, os alunos prestaram bem atenção e não falaram nada com os outros. O refrão, alguns já conheciam, e cantaram baixinho. Após ouvirem a primeira vez, perguntei: “Before we talk about it, would you like to listen to it, again?” Responderam que sim. Desta vez, prestaram mais atenção nos detalhes, e pediram para que colocasse mais uma vez.

As respostas foram aparecendo, só que falavam ao mesmo tempo. Organizei as respostas pedindo que levantassem a mão para que eu pudesse ouvir as respostas.

Um aluno mencionou a perseguição de um jovem negro por policiais e que poderia então falar de *racism*, um outro mencionou a busca de uma liberdade que ele não conseguia naquela sociedade, um outro mencionou que havia um ponto de interrogação e que se repetia ao longo do clipe, então perguntei para a sala qual seria o motivo daquele ponto de interrogação ter aparecido tantas vezes como havia sido mencionado pelo colega. Uma aluna falou que poderia ser a interrogação para a música que levava o nome de “Where is the love?”

Perguntei para a classe se eles concordavam e eles pediram para assistir mais uma vez. Eles também estavam curiosos e então entreguei a letra da música. A letra da música foi trabalhada com o vocabulário a partir das dúvidas dos alunos, por exemplo, as palavras “mama” e “ain’t” e os respectivos usos em determinados contextos; um aluno falou que já havia visto em música, mas nunca tinha entendido.

Trabalhamos o vocabulário a partir dos problemas do mundo que apareciam na letra da música e desta maneira elenquei *terrorists* que eles mencionaram e aproveitei para perguntar se eles sabiam ou conheciam alguma coisa sobre os grupos *The Bloods, The Crips*

and KKK – um aluno se manifestou e eu pedi para que explicasse para a sala. Ele se levantou e explicou para a sala, que estava em silêncio prestando atenção no assunto.

Na sequência questionei o significado de NIGGER e eles falaram que poderia ser alguma coisa ligada à palavra “negro”, então falei que *nigger* era pejorativo, uma maneira grosseira de se dirigir a afroamericanos de “negão”, por exemplo, e por causa de *Hip Hop Movement*, NIGGER foi substituído por NIGGA acrônimo para “Never Ignorant Getting Goals Accomplished” e expliquei o que significava e como era importante entender a mentalidade de um movimento para entender suas propostas. Senti que eles se interessaram e se surpreenderam com o significado do acrônimo.

Fomos construindo os significados juntos, a partir de questionamentos deles e quando um vocabulário específico ou construção específica eu colocava a palavra na lousa e fazíamos o processo de desmembrar aplicando o sufixo e prefixo. Coloquei mais uma vez o clipe para que eles ouvissem mais sobre o vocabulário e cantassem também. Percebi que eles começavam a cantar o refrão. Eu já havia levantado às questões e distribui as folhas xerocadas contendo os exercícios de interpretação e produção escrita, para que fossem respondidos em duplas. As questões foram embasadas no que tínhamos debatido oralmente, por exemplo: a) Why does interrogation mark show many times during the clip? b) Write down the world problems mentioned by the author. As demais questões visavam a interpretação e a produção escrita, por exemplo: A) Read the chorus of the song “*Where is the love?*”, and answer: a.1) What is happening to the people and the children? a.2.) Who are the terrorists? a.3.) Who must help us?”. Pedi para que entregassem na próxima aula, uma vez que faltavam 15 minutos para o término da aula. Na atividade seguinte, expliquei que eles deveriam preencher com base na letra da música que havia sido entregue, de tal maneira que fosse proporcionado o entendimento dos problemas do mundo que a letra da música mencionava e a interpretação da mesma.

Como na aula anterior já havia introduzido o IF CLAUSE coloquei as seguintes questões: “Now I want you to think and write about three topics: Suppose you are a national leader and you have important problems to solve, do you understand me?” Eles responderam que sim, e continuei pausadamente. “So in this activity, hypothetically, you are a national leader, ok? Then you will write about it.” Desta maneira, li o enunciado e questionei se haviam entendido a proposta: “**If you were** an important national leader, what would you do about these problems? Justify your answers: Half the world is very rich and half is very poor. A) Pollution is putting the future of the planet at risk. B) Many people don’t have a home or enough food to eat.”

Depois de levantada todas as questões, achei pertinente explicar como um professor faz a diferença. Expliquei que a professora Amanda, que frequenta o Mestrado de Linguística Aplicada comigo na Unitau, apresentou um projeto no seminário de Formação do Professor sob a perspectiva crítica. Nesta apresentação a professora, que leciona língua inglesa para o 9º ano em uma escola do município da cidade, explicou como motivou os alunos a debaterem e questionarem os demais alunos sobre o tema “problemas do mundo”. Mencionei as etapas que envolveram o projeto, inclusive a introdução do clipe que eles tinham acabado de assistir e debater “*Where is the love?*” e também que os alunos, motivados pelo assunto, fizeram um levantamento dos problemas da escola e colocaram cartazes com um ponto de interrogação nas paredes e que embora fosse comum estragarem ou pixarem cartazes, esse não foi o caso. Aliás, segundo a professora, suscitou o questionamento dos outros alunos sobre aquele ponto de interrogação. A sala estava muita atenta a todos estes detalhes e senti que eles estavam admirados pela atitude tanto dos alunos, como desta professora. Uma aluna interrompeu e disse que na nossa faculdade estava necessitando de professores que pensassem de forma crítica.

A aluna MA08 pediu a palavra, e de antemão desculpou-se por interromper a aula com outro assunto e questionou: “Professora é verdade que se o sexto semestre não for bem no ENADE a curso não vai ser autorizado? Estou falando isto porque foi mencionado que era pra gente rezar porque senão nosso curso ia fechar...”

Pedi silêncio e coloquei a questão para os demais e questionei se a pergunta da MA08 era de todos, e vários responderam que era o assunto da semana e que todos estavam preocupados com isso. Perante a ansiedade dos alunos em relação a essa questão, falei para que eles não ficassem ansiosos com “boatos”, e que essa era uma boa maneira de acreditar em suposições sem questionar a pessoa indicada, que no caso, seria a coordenadora do curso. Achei que não da minha alçada, porém conduzi-los a refletir sobre “fofoca”, “boato”, enfim falta de assunto para quem tem que procurar se aperfeiçoar e focar no curso que estão fazendo. Perguntei para os alunos: “O que eu falei para vocês em relação a reivindicar direitos?” Fiquei aguardando, uns pronunciaram que era para dialogar com a pessoa responsável e não fazer tumulto e fofoca e eu completei: “Pois bem, em relação ao representante das duas turmas, onde estão?” Os alunos se levantaram e eu perguntei: “Qual é a função de vocês em relação a esse problema?”, e um deles respondeu que iria até a coordenação para questionar sobre determinada pessoa, que falou que “tem que rezar para que a turma do 6º semestre se saia bem no ENADE” Os dois alunos saíram e foram conversar com a coordenadora. Perguntei para a sala: “Shall we go on?”

A aluna MA08 levantou a mão e pediu desculpas pela interrupção da aula eu respondi que não precisava pedir desculpa, mas eu gostaria que refletissem sobre como e quando reivindicar direitos e não seguir o fluxo de comentários, que muitas vezes acabam por desorientar, frustrar, e desfocar os planos que nós temos na vida e fui mais além, não só na vida acadêmica, mas em todas as esferas da nossa vida social.

Expliquei que as atividades com relação a proposta apresentada deveriam ser entregues na próxima aula pois não havia tempo hábil para respondê-las. Os alunos vieram elogiar a aula, pois todos muitos assuntos foram colocados em pauta e simplesmente por ter sido diferente. Eu vi quatro alunos indo embora quando viram que era eu iria colocar um clipe e vou indagá-los a respeito. Na realidade, são os alunos que acham que já sabem tudo porque fizeram curso em escola de idiomas – os mesmos que questionam o ensino através de Gêneros Textuais.

ANEXO 11

Text nr. 1

The Ultimate fight

People must understand the messages of the wild weather. It is speaking like God warning Noah of the deluge, and we must not overestimate these messages. Authorities have to take action on climate changes. Everyone must do something... anything. Climate protection strategies can be studied. We can research the problem and eventually even understand the weather changes. After all, climate protection must be everybody's duty. We all can and must contribute a little, so that this problem can be solved.

We must provide de ultimate solution to the greenhouse effect in order to reduce the presence of harmful gases in the atmosphere. Global warming is a fact. The average world temperature has risen dangerously due to gases from cars, factories and power plants, destruction of the rain forest, etc.. Scientists believe that the current loss of the ozone may be over 305. Men must stop cutting down rainforests. They mustn't destroy one of the planet's greatest natural resources. Government must forbid deforestation. At present, the cutting down of forests continues at a rate equal to one football field a second. Factories must not throw toxic wastes into rivers, oceans and seas anymore. People should stop using chemical

containing elements such as Freon. Stricter measures must be taken to stop the problem from getting any worse.

We must create an educational program to start teaching people how to avoid polluting their homes at once. The government, companies and people can work together to save this precious place.

We can find solutions and we can't wait any longer. Everybody must be aware that this may be our ... ultimate fight!

01.) What is the text about?

02.) Why is the title called "The ultimate fight"?

03.) Is the author warning any important issue?

Glossary: aware: ciente
deluge: dilúvio
forbid: proibir
Measure – medidas
warn – avisar, alerta

ANEXO 12

Text nr. 2

We must stop destroying our home

Environmental problems are getting worse and worse in the whole world and I hope people share my worries. We must protect the Amazon forest and all the other rain forests. We must stop cutting down trees that are so important to the Earth's health.

We should stop polluting our rivers. We should not kill or capture wild animals. We must take care of the plant and animal life.

North Americans have been facing one of the most serious problems regarding weather changes and pollutions since the early 21st century. Europeans are facing even more serious and ecological disasters, such as oil spills and nuclear radiation. We Brazilians shouldn't suffer from these problems. We must protest against these attacks to the environment. We must protest against the unspeakable killing of whales and hundreds of others animals that are in danger of extinctions.

If we find solutions to Brazilian problems, they can be used in other countries, and all of us will be protecting the health of the entire planet. The need for solutions is becoming more and more urgent, and be more important than our own lives.

Carlos Eduardo Costa Neves *Times Magazine*, 2007

Glossary: concerns – preocupações
Regarding: em relação a
share: dividir, compartilhar
spill: derramamento
unspeakable: indescritível

01.) The author

a) is only worried about environmental issues in Brazil.

- b) is worried about environmental problems in Brazil and in the rest of the world.
- c) is concerned about environmental problems all over the world except in Brazil.
- d) has been concerned about environmental issues since the beginning of the 21st century.

02.) We

- a) must stop the reforestation of the Amazon forest.
- b) must cut down more trees in the Amazon forest.
- c) don't need the trees of the Amazon forest.
- d) Must stop the deforestation of the Amazon forest.

03.) Mr. Neves feels that Brazilians

- a) should stop cutting down trees.
- b) should pollute the rivers.
- c) should kill and capture wild animals.
- d) can't do anything to save the planet.

04.) Carlos Eduardo says that

- a) commercial interests ought to be more important than the environment.
- b) lives don't have to be more important than commercial interests.
- c) commercial interests should be more important than the environment.
- d) commercial interests should no be more important than the environment.

05.) In the sentence "We Brazilians shouldn't suffer from **these** problems, "**these** refers to:

- a) brazilians
- b) pollution, nuclear radiation and oil spills.
- c) cutting downs trees.
- d) capturing wild animals

06.) In the sentence "if we find solutions to Brazilians problems, **they** can be used in other countries (...)", **they** refers to

- a) the killing of whales.
- b) wild animals.
- c) solutions to Brazilian problems.
- d) people who were born in Brazil.

07.) Complete the e-mail to *Times Magazine* about ecology and environment. Use the words from the box.

Should prohibit – rain forests – harmful gases – whales – natural resources – products with CFCs

Every year about 170,000 square km of _____ are destroyed. The world's governments _____ that destruction and make a law against deforestation.

Each year a billion tons of carbon dioxide are released from factories and motor vehicles, and this gas causes the greenhouse effect.

We must stop using _____ We have save energy and water and use our _____ wisely.

What should we do about endangered species?

We must avoid the hunting of _____. We must do something about the _____ from factories and motor vehicles.

ANEXO 13

Unit 12

Men and women

Lesson 1

Home life



Men in aprons

make home life more comfortable



1 Vocabulary: collocations with make or do

- a Decide which of the following nouns collocates with *make* or *do*.
- a mess the fishes meals sacrifices dinner the childcare money the housework home repairs noise coffee the cooking the laundry
- b In pairs, discuss these questions.
- Who makes or does the activities in Exercise 1a in your home: a man, a woman, or either? Mark the words "W", "M", or "E". Are they paid to do it?
 - Which of these tasks do you enjoy, which don't you mind, and which activities do you dislike?
- 2 Reading skills
- a In pairs, look at the headline and picture above. What do you think the text will be about?
- b Read the text on page 123 and complete these sentences.
- 1 Two key influences on men doing more at home are a) _____ and b) _____.
- 2 Two chore areas that remain strongly female are a) _____ and b) _____.
- c Look at the highlighted words in the text. Match them with these definitions.
- employing people outside
 - very, very angry
 - the majority
 - household tasks
 - strong dislike
- d In pairs, discuss these questions.
- What do you think of the changes mentioned in the text?
 - Are similar changes in household roles and activities happening in your country?
 - What kinds of benefits or disadvantages are there in sharing the chores like this?

3 Grammar: first and second conditionals

- a Look at these examples from the text and answer the questions below.
- If we have friends over next weekend, Jake will prepare the meal.
 - I'd employ a cook if we could afford it.
 - Which situation is likely to be real and which imaginary?
- b Look at example 2 and choose the correct options.
- They have / don't have enough money to employ a cook.
- They are probably / probably not going to employ a cook.
- c What is the difference in meaning between these two sentences?
- I'll employ a cook if we can afford it.*
- I'd employ a cook if we could afford it.*
- d Complete the rule for each conditional.
- First conditional: a real or possible situation in the present or future
 - If/When + _____, + will + verb base form*
 - Second conditional: an unreal or hypothetical situation in the present or future
 - If + _____, + would/could/might + verb base form*
- e Write conditional sentences for both possible and hypothetical situations. In one case, only a hypothetical sentence is possible.
- We / buy / a house / have enough money
- Possible: *We will buy a house if we have enough money.*
Hypothetical: *We would buy a house if we had enough money.*
- I / go by train / not have the car
 - I / change jobs / I / be / you
 - my parents / come to visit / they / bring presents
 - Susan / be a good doctor / she / study hard
- 4 Speaking skills
- a Work alone. Agree or disagree with the following statements. Write one more statement of your own.
- Most people would employ domestic help if they could afford it.
 - Many women would prefer to stay at home rather than work.
 - More men would help with the chores if they were asked to.
 - If women didn't work, we would have less unemployment.
- b In small groups, compare your ideas. Try to justify your opinions with reasons.

Unprecedented numbers of men are pulling on aprons and sharing the cooking, according to new government-funded research. Following the example of male TV chefs, men are now twice as likely to divide domestic duties with their wives or girlfriends than a decade ago. In the early 1990s, only 16% of couples in their 30s said they shared the cooking, but now a third say they do equal shares. Growing numbers of men claim to do all the cooking – 15% compared with 5% a decade ago. “Men used to just burn a few sausages on the barbecue in the summer,” says restaurateur Aldo Zilli. “But the rise in TV shows

with celebrity male chefs has really had an impact.” Maria Simpson, a 34-year-old investment banker, says her husband follows the trend. “If we have friends over next weekend, Jake will prepare the meal – he always does. He looks up recipes on the Internet or gets inspiration from TV cooking shows. He loves all that, whereas I just get stressed out. He does, however, make a lot of mess!”

The figures from the study by the Economic and Social Research Council show that with more women going out to work, men are helping to take on chores that were previously considered women's work.

Although women still do the lion's share of the housework, men help out in other areas. Of women, 41% say the shopping is shared equally, 28% the housework, and 19% the ironing. These figures are almost twice what they were a decade ago. There is also a rise in “outsourcing” for various chores. “Yes, I have a cleaner,” says 37-year-old lawyer Harriet Gough. “We just couldn't manage otherwise. In fact, I'd employ a cook if we could afford it, because I absolutely hate cooking. We eat a lot of ready meals at the moment and it would be great to have someone to make me a real home-cooked dinner.”

Despite the rise of new men, men's **aversion** to changing diapers has not altered. A decade ago, 45% of women said they did all the childcare. This has now risen to 58%. Although men are more prepared to step in if their girls get sick, “I generally take the time off when the children get sick, because my job is more flexible,” explains Miles Norton, a teacher. “My wife has quite a high-powered job, and her boss would go ballistic if she took time off, so it's up to me, basically.”

LANGUAGE NOTE

Second conditional
Would in the result clause can be replaced by *could* or *might* to express possibility:
If I worked more, I might spend less.
= It is possible

Third conditional
If I had a second job, I could buy a new car.
= would be able to
= would be able to
= would be able to
If I were you, ...

USEFUL LANGUAGE

I don't think that's very practical/reasonable.
(Not) in my experience, that's a great/ridiculous idea because ...

Autorizo cópia total ou parcial desta obra apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização da autora.

Taubaté, março de 2010.